

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

№ 3(102)

Март, 2013

ISSN 994-5639

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	3
Дегтярев С. Н. Качественные и количественные методы в педагогическом исследовании креативных способностей учащихся	3
Заводчиков Д. П. Пространственно-временные характеристики самосоуществования субъекта в профессионально-образовательном пространстве: теоретико-методологические предпосылки	14
РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ.....	26
Будыгина А. Н. О формировании коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении: из опыта работы.....	26
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	37
Огоновская А. С. Образовательно-событийная среда как средство развития личности.....	37
Сюзева Н. В. Провокативные приемы при формировании антикоррупционного сознания	46
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	58
Филиппова И. В., Новокрещенова Н. А., Новокрещенова О. А. Взаимодействие со стратегическими партнерами: опыт российских высших учебных заведений.....	58
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	75
Власкина И. В. Корреляции профессионально важных качеств и эффективности профессиональной деятельности работников сферы «Человек – Человек»	75
Дорфман А. Я., Панов Ю. А. Я-концепция и мотивы достижения у курсантов ВВ МВД РФ в зависимости от уровня склонности к девиантности (сравнительный анализ)	87
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	98
Кашник О. И., Брызгалова А. А. Социальная безопасность: теоретические аспекты	98
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	111
Ломовцева Н. В., Чубаркова Е. В., Карасик А. А. Формирование готовности преподавателей вуза к использованию информационно-образовательной среды в своей деятельности.....	111
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	121
Муравьева Н. Г. Модель формирования социокультурной компетенции студентов вуза в проектной деятельности (на примере иностранного языка).....	121
ТОЧКА ЗРЕНИЯ	132
Щеглова А. В. Проблемы преподавания дисциплины «Основы светской этики» будущим учителям.....	132
АВТОРЫ НОМЕРА	142

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	3
Degterev S. N. Qualitative and Quantitative Pedagogic Methods of Investigating the Students' Creative Abilities	3
Zavodtchikov D. P. Spatial and Temporal Characteristics of Personal Self-Realization in Vocational Educational Environment: Theoretical Methodological Prerequisites	14
EDUCATIONAL STANDARDS	26
Bulygina L. N. About the Communicative Competence Formation in School Education: Work Experience	26
GENERAL EDUCATION	37
Ogonovskaya A. S. The Educational Eventful Environment as a Means for Personal Growth	37
Syuzeva N. V. Provocative Methods of Non-Corrupt Consciousness Formation	46
VOCATIONAL EDUCATION	58
Filipova I. V., Novokreshchenova N. A., Novokreshchenova O. A. Cooperation with Strategic Partners: The Russian Higher School Experience	58
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	75
Vlaskina I. V. Correlation between the Professional Qualities and Effectiveness in Social Interrelations Spheres	75
Dorfman L. I., Panov Y. L. Self-Concept and Achievement Motivation of Cadets in the Russian Interior Ministry Troops According to the Deviance Disposition: Comparative Analysis.....	87
SOCIOLOGICAL RESEARCH	98
Kashnik O. I., Bryzgalina A. A. Social Security: Theoretical Aspects	98
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	111
Lomovtseva N. V., Tchubarkova E. V., Karasik A. A. Fostering the Teachers Rediness for Using the Informational Educational Environment in Higher School.....	111
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	121
Murayeva N. G. Students' Socio-Cultural Competence Formation in Project Activity (Exemplified by the Foreign Language Teaching).....	121
VIEWPOINT	132
Shcheglova L. V. The Problems of Teaching the Basics of Secular Ethics to Pedagogic Students	132
ISSUE AUTHORS	142

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 373.51

С. Н. Дегтярев

КАЧЕСТВЕННЫЕ И КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье раскрываются функции качественных и количественных методов научного исследования. Показаны области их применения, достоинства и ограничения. Доказывается, что, несмотря на заметно возросшие возможности математического аппарата, компьютеризацию обработки формальных данных, в педагогике качественные методы остаются приоритетными, поскольку дают возможность понять суть педагогического явления, его движущие силы и отношения. Приводится убедительный пример сравнительного эксперимента, демонстрирующего неуниверсальность количественных методов.

В реальном исследовании и те, и другие методы используются как отдельные процедуры. Однако существуют современные исследовательские методики, в которых сочетаются или интегрируются оба подхода. Автор показывает возможность такого сочетания в методике семантического дифференциала, которая была использована при изучении креативности (творческих способностей) учащихся на базе гимназии Тюменского государственного университета.

Материалы статьи будут интересны всем, кто занимается научными изысканиями в сфере педагогики и образования, в частности тем, кто изучает методы исследования творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: качественные методы, количественные методы, креативность, статистическая закономерность, функции методов исследования.

Abstract. The paper investigates the qualitative and quantitative research methods, their application fields, advantages and limitations. The author argues that, in spite of the high capabilities of modern mathematical apparatus and information technologies, the qualitative research methods still retain their priority in pedagogy. The examples of comparative experimental analysis are given demonstrating the lack of universality typical of the quantitative methods.

Both methods are generally applied as the separate procedures; however, there are some modern research methods integrating the above ap-

proaches. The paper demonstrates such integration by means of the Semantic Differential Method implemented in the students' creativity studies in the Grammar school of Tyumen State University. The research materials can be of interest to specialists in education and pedagogy exploring the students' creative abilities.

Keywords: qualitative methods, quantitative methods, creativity, statistical conformities, functions of research methods.

Любое исследование, в том числе и педагогическое, невозможно полноценно выполнить, опираясь только на качественные или только на количественные методы. При всей мощи современных количественных методов (кластерного анализа, корреляционного, факторного анализа и др.), выросших возможностях математического аппарата, компьютеризации обработки формальных данных, исследователь, опираясь только на них, часто не может проникнуть в суть изучаемых явлений, понять причинно-следственные связи и генетическую основу развития (изменения) изучаемого объекта. Использование только качественных методов анализа не позволяет выйти на уровень статистически значимых обобщений, описать поведение не отдельных, разрозненных компонентов, а системы в целом, в ее динамике, с прогнозированием, определением возможного уровня состояния и развития в будущем.

Выбор и обоснование комплекса методов, наиболее адекватно и полно позволяющих изучить объект исследования, является методологической проблемой для автора научной работы. От ее успешного решения зависят степень достижения исследовательских целей и достоверность полученных результатов. С развитием исследовательского аппарата, увеличением количества методов и методик данная проблема становится все более актуальной. Верный выбор можно сделать лишь хорошо понимая функции и соотношение различных методов, область их применения и ограничения.

К **функциям качественных методов** относятся:

- *выявление значимых социально-педагогических фактов, законов, поиск новых идей, подходов через наблюдение, интерпретацию, моделирование, прогнозирование, содержательный анализ полученной информации:* качественные методы могут придавать значимость единичным фактам, за которыми могут скрываться серьезные проблемы, требующие своего изучения и разрешения. Несмотря на то, что математический инструментарий не лежит в ос-

нове качественных методов, последние могут быть эффективными и в работе с количественными данными, представленными, например и задачах, в проблемных ситуациях. Исходную цифровую, графическую, условно-знаковую информацию можно преобразовать в комплексную модель текста [3, с. 111], отражающую взаимосвязи и отношения (прямые и косвенные, явные и скрытые) этой информации;

- *формирование целостного образа изучаемого объекта*: если с помощью количественных методов изучаются лишь определенные составляющие, стороны объекта, которые могут быть измерены, то качественные методы на основе интерпретации и анализа не поддающихся количественному измерению важных составляющих объекта (процесса) позволяют создать о нем целостное представление;

- *компенсация определенных, слабо разработанных аспектов психолого-педагогической теории путем эмпирического взаимодействия с объектом исследования*: речь идет о поисковой работе, немыслимой без широкого применения качественных методов. Эмпирическое взаимодействие способствует глубокому «погружению» в изучаемый объект, накоплению сведений, фактов, их сопоставлению, обобщению, выдвижению идей преобразования, гипотез и дальнейшей разработке теории объекта (процесса);

- *обеспечение гибкости исследовательского процесса*: количественные методы в силу их специфики, стандартизации процедур могут применяться только в определенных условиях формализации объекта, а качественные используются в «непроходимых» для количественных методов областях и обеспечивают комплексное изучение объекта. Например, количественные методы будут малоэффективны при изучении истинных мотивов поведения ребенка, причин его переживаний, стрессов – здесь нужны именно качественные методы. По мнению Д. Равена, таковыми могут быть наблюдение за учеником в процессе выполнения им заданий; фиксация многочисленных и взаимозаменяемых компетентностей, которые проявляют учащиеся при выполнении этих заданий; использование описательного подхода при заполнении протоколов наблюдения вместо фиксации результатов в баллах [5, с. 20].

Нельзя при помощи количественных методов описать и творческий процесс обучения, вдохновение, творческий порыв ребен-

ка. Способность к творчеству – чрезвычайно важная характеристика личности. Но для ее оценки, измерения пока нет адекватных математических моделей и инструментов расчета. Учитывая индивидуальный характер проявления творческих качеств личности, нужно не измерять, а образно представить данный процесс, увидеть его детали, «прикоснуться» к неуловимым эмоциональным и мыслительным движениям ученика;

- *формирование новых понятий (системы понятий)*: это важный «доколичественный» этап в познавательном процессе, можно сказать, стадия открытия новых значений. Выйти на новые понятия или уточнить уже широко используемые понятия и категории возможно посредством содержательного анализа, через выявление новых сторон изучаемого объекта. Количественные же методы могут быть использованы для проверки, подтверждения предположений в отношении установленных значений.

К основным **функциям количественных методов** могут быть отнесены:

- *проверка статистических гипотез*, которая дает возможность сделать выводы о достоверности полученных результатов, т. е. перенести их на всю генеральную совокупность (при выполнении выборочного исследования), на другие ситуации, объекты или процессы;

- *количественное описание изучаемого объекта, определение его количественных характеристик*, например показателей центральной тенденции (среднего значения переменной, моды, медианы, среднего квадратичного отклонения) или характеристик корреляции (согласования) и др. Изучаемым объектом может быть и текст. Так, содержание какого-либо учебного курса может быть представлено в виде некоторой математической модели на основе геометрической топологии через использование фракталов и мультифракталов, позволяющих описать интегративные связи структуры учебного материала [1, с. 7];

- *построение интерполяционных и экстраполяционных математических моделей*, которые позволяют по ограниченному набору данных получить информацию о поведении изучаемого объекта (его характеристиках) внутри измеряемого интервала (интерполяция) и вне его (экстраполяция);

- *выявление направленности изменения изучаемого объекта (процесса), тенденций его развития (прогресс, регресс)* на основе

математических моделей через изучение (измерение) его составляющих (их динамики), изменения связей между ними;

- *обнаружение научных фактов путем анализа больших объемов статистического материала*, выявление закономерностей, значимых изменений в различных системах образования.

Разделить методы исследования на качественные и количественные можно по ключевым формулировкам вопросов. Количественный подход ориентирует исследователя на поиск ответов: «сколько?», «во сколько раз?», «как часто?» – т. е. на сбор исчисляемых данных, исходя из которых определяются рейтинги, коэффициенты, процентные доли, строятся графики, диаграммы и т. п.

Качественные методы дают ответы на вопросы: «почему?», «зачем?», «из-за чего?», «каким образом?» – и позволяют произвести более гибкий анализ причинно-следственных связей, установить структуру и компоненты изучаемого объекта (процесса). Качественный подход опирается на интуицию, мнения, суждения отдельных субъектов, которые в некоторых случаях могут быть более значимыми, чем статистические данные.

К количественным методам относят методы статистической обработки (описательная статистика, сравнение выборок и рядов показателей, анализ временных рядов, расчетная оценка надежности методик), корреляционный анализ, факторный анализ, дискриминантный анализ, кластерный анализ, моделирование, тестирование, анкетирование. К качественным – беседу, интервью, наблюдение, контент-анализ, изучение продуктов деятельности, экспертную оценку, фокус-группу, интерпретацию, прогнозирование, личностный дифференциал, биографический метод, метод интеллектуального диалога, метафорическое моделирование, этимологический анализ.

Сторонники количественного подхода, считающие главным его преимуществом достоверность и доказательность, критикуют качественные методы за субъективизм и низкую достоверность результатов. Однако известный американский ученый-методолог Д. Кэмпбелл настаивал, что они обладают *внутренними механизмами валидации* (валидный – адекватный целям, замыслу), обеспечивающими соответствие и прямую связь применяемых методов и фиксируемых экспериментальных эффектов. Это дает основание считать, что с помощью данных методов может быть получена достоверная инфор-

мация. Д. Кэмпбелл отмечал, что в реальной практике может происходить даже *перепроверка количественных результатов качественными методами* [4, с. 327]. Там, где качественные оценки приходят в противоречие с количественными результатами, последние следует брать под сомнение, пока не будут найдены причины расхождения. Неадекватность количественных данных часто обнаруживается лишь благодаря качественному знанию.

Кроме того, следует обратить внимание еще на одно уязвимое место количественных методов. Закономерности, полученные на основе обработки статистического материала (количественных данных), могут описывать поведение (изменение, динамику) всей системы (совокупности элементов, измерение которых и дало необходимый количественный материал), но они не могут быть применены к описанию поведения конкретного элемента (если это выборка – то отдельного индивида), даже в том случае, когда достоверность выводов подтверждена различными статистическими критериями. В качестве подтверждения этой мысли приведем краткое описание одного эксперимента, выполненного нами с целью выяснения влияния предварительной активации ранее сформированных установок на процесс принятия индивидом интуитивного решения (отметим попутно, что, с нашей точки зрения, механизмы интуитивного и креативного решений являются во многом идентичными).

Суть эксперимента, в котором приняли участие 107 человек (педагоги и старшеклассники), состояла в том, что двум группам испытуемых предъявлялась фотография одного и того же не выражающего никаких эмоций человека, но на разном фоне. В одном случае (фото 1) это ухоженный дом, сад из цветущих растений, во втором (фото 2) – заброшенный квартал, серое полуразрушенное здание, замусоренная территория. Участникам опыта необходимо было, исходя из внутренних ощущений, описать характер человека, выбрав из предложенного перечня определенные качества личности позитивной либо негативной направленности. Результаты эксперимента представлены в таблице.

Итак, количественные данные приводят нас к однозначному заключению: актуализированная (в том числе и подсознательно) информация повлияла на характер интуитивного решения. «Позитивный» фон предопределил доминирование положительных качеств в первой группе, «негативный» – отрицательных качеств во

второй. Вывод относительно предварительной активизации внутренних установок очевиден, даже нет необходимости в специальной статистической обработке данных.

Выбор оценочных суждений в зависимости от характера актуализированной информации

Группы испытуемых	Фото 1		Фото 2	
	Положительные качества	Отрицательные качества	Положительные качества	Отрицательные качества
Педагоги	56	18	20	37
Учащиеся	144	91	53	125

Однако и среди взрослых, и среди учащихся нашлись люди, ответы которых были противоположны большинству (на «негативном» фоне испытуемые выбирали положительные характеристики, на «позитивном» – отрицательные). Таких испытуемых оказалось немного, но благодаря этим фактам можно утверждать следующее: полученная статистическая закономерность, определяющая общую тенденцию оценок («негативный» фон – негативные характеристики, «позитивный» фон – позитивные характеристики), не может быть применена к каждому конкретному индивиду (испытуемому). Всегда существует вероятность противоположного ответа, обратной реакции, исключения. Это общее свойство всех статистических законов. Причем оно характерно не только для гуманитарных наук. В физике тоже имеются подобные примеры: так, закон радиоактивного распада описывает закономерность распада огромного количества ядер, но абсолютно не применим к описанию распада одного ядра.

В реальном исследовании качественные и количественные методы используются как отдельные процедуры. Есть современные исследовательские методики, в которых эти подходы сочетаются или интегрируются. Ярким примером их необходимого и результативного сочетания является методика семантического дифференциала, которая может быть использована для изучения креативности (творческих способностей) учащихся.

Базой данной методики являются такие количественные методы обработки информации, как корреляционный, факторный и кластерный виды статистического анализа, позволяющие опреде-

лять уровень взаимосвязи изучаемых факторов и сгруппировать информацию (выполнить ее кластеризацию). Однако сбор информации происходит с помощью качественных методов, например через организацию работы фокус-группы, в которой отбираются дескрипторы (признаки, описывающие объект изучения), значимые с точки зрения участников этой группы. Полученные с помощью факторного анализа результаты могут быть интерпретированы только качественным способом. Выделенные факторы, включающие наиболее значимые связи, могут быть осмыслены, оценены, интерпретированы благодаря знаниям исследователя, его опыту и интуиции.

Креативность – сложное качество личности, напрямую не измеряемое. Для нее нет эталона, единицы измерения, нет интервальных шкал. Но оценить ее можно по косвенным признакам, способами реконструирования индивидуальных и групповых семантических пространств и измерения так называемых коннотативных значений, т. е. субъективных состояний, следующих за восприятием символа-раздражителя. Методика семантического дифференциала является комбинацией процедур шкалирования и метода контролируемых ассоциаций, который приемлем для косвенной оценки развития креативности личности исходя из связи уровня развития творческих способностей человека и его представлений о креативной личности и факторах креативной среды. Косвенные оценки в некоторых случаях являются единственным источником информации об изучаемом объекте. Это касается величин (явлений), слабо поддающихся формализации, для которых невозможно сконструировать измерительную шкалу, подобрать единицу измерения и соответствующий ей эталон (точную меру, служащую для воспроизведения, хранения и передачи информации о какой-либо величине). Ведь, действительно, трудно представить эталоны мотивации, активности, пассивности, креативности и т. д. [2, с. 20]. Поэтому и необходимы косвенные показатели, суть применения которых заключается в установлении связи изучаемых характеристик объекта, не поддающихся формальному подсчету, с параметрами, измерение которых возможно с удовлетворяющей исследователя точностью.

Методику семантического дифференциала мы использовали при изучении различий в субъективных представлениях о чертах креативной личности и факторах креативной среды у учащихся, поступивших в гимназию Тюменского государственного универси-

тета (10-е классы) и выпускников гимназии (11-е классы). Всего в исследовании приняли участие 88 человек.

На первом этапе эксперимента с помощью работы фокус-группы (15 учащихся) и с помощью экспертов (6 учителей и психологов) был составлен перечень креативных характеристик личности и факторов креативной среды.

На втором этапе проводилось анкетирование учащихся, результаты которого обрабатывались с помощью статистических методов (компьютерная программа «Statistica»), на основании чего были выделены черты креативной личности и факторы креативной среды, соответствующие взглядам учащихся 10-х и 11-х классов.

После осуществлялась качественная оценка обнаруженных различий с выделением их возможных причин.

Мы исходили из тех соображений, что субъективные представления меняются в сознании ученика под воздействием образовательной среды и ее творческого потенциала. Фиксация подобных изменений позволяет, с нашей точки зрения, судить (конечно, косвенно) о креативном потенциале среды и о ее качестве. Таким образом, данные действия могут служить инструментом определения эффективности образовательной среды (педагогической системы, образовательных технологий, материально-технических условий) относительно развития творческих способностей учащихся.

Собранный эмпирический материал (результаты анкетирования учащихся) обрабатывался с помощью компьютеризированной процедуры кластерного анализа. Нам удалось обнаружить развитие представлений учащихся о креативной личности, которое сопровождается у учащихся рефлексивной оценкой собственного «Я» («Я – реального» по отношению к «Я – креативная личность»).

Оказалось, что в 10-х классах учащиеся представляют себя в качестве креативных субъектов только в будущем, когда они будут учиться в вузе и далее при осуществлении профессиональной деятельности. В их понимании креативный человек – это выделяющаяся среди всех окружающих, яркая личность, сочетающая в себе различные творческие способности.

Для учащихся 11-х классов «Я – реальное» и «Я – креативная личность» очутились в одном кластере (группе семантически близких понятий). Это означает, что они в большей степени отождествляют себя с креативной личностью, чем 10-классники. Представление у выпуск-

кников о креативном человеке становится более насыщенным и конкретным. В качестве базовой характеристики они выделяют широкий интерес к познанию, считают, что именно он и мотивация стимулируют человека к действию и творческому развитию; отмечают также такие значимые качества креативной личности, как толерантность к неопределенности, независимость взглядов, гибкость мышления.

Выяснилось, что среди приоритетных характеристик креативной среды общими и для 10-и, и 11-классников являются «возможность индивидуального самовыражения», «доступ к духовным благам», «обучение, нацеленное на развитие таланта». А такие характеристики, как «коммуникативная компетентность педагога» и «положительный эмоциональный фон», имеют более существенное значение для 10-классников, чем для 11-классников. Мы полагаем, что это связано с процессом адаптации 10-классников в начальный период обучения в гимназии, когда педагогическая и психологическая поддержка со стороны педагога особо важна для ученика.

В 11-х классах с помощью факторного анализа выделены, как и в 10-х классах, два фактора, которые характеризуют представления учащихся о креативной развивающей среде. Первый фактор – «среда, стимулирующая развитие индивидуальности», второй фактор – «вариативность развивающей среды». Несмотря на то, что многие характеристики креативной среды в сознании 10-и и 11-классников совпадают, наблюдается некоторое смещение приоритетов. Например, если в 10-х классах такая характеристика креативной среды, как «возможность стимулирующей деятельности», имеет очень высокую весовую нагрузку, то в 11-х классах эта характеристика вообще выпадает из ведущих факторов. Это говорит о том, что она стала неактуальной, ее значимость для старшеклассников в плане развития творческой в значительной степени утрачена. Можно предположить, что более значимой для 11-классников стала внутренняя мотивация творческого развития, а не внешняя. Такое смещение мы относим к положительному влиянию образовательной среды на личностное развитие учащихся.

Во втором факторе «вариативность развивающей среды» несколько утратила свое значение такая характеристика среды, как «условия конкуренции», сместившись с первого рейтинга в 10-х классах на последний в 11-х, уступив позиции «разнообразию видов учебно-познавательной деятельности», «наличию креативного педагога», «от-

сутствию препятствий самореализации» и др. Такое изменение мы также связываем с динамикой развития внутренней мотивации творческой деятельности, пониманием учащимися ценности внутренних (личностных) мотивов развития, а не внешних. Более значимой в представлении 11-классников стала характеристика среды «наличие времени на обдумывание». Такое изменение, с нашей точки зрения, является вполне закономерным, поскольку истинно творческий процесс нельзя регламентировать по времени и образовательная среда должна предусматривать время для выполнения творческих задач.

В заключение отметим, что сочетание количественных и качественных методов в исследовании (измерении, обработке, интерпретации результатов) дало нам возможность глубже понять и оценить взаимосвязь развития креативного потенциала ребенка и педагогической среды. Выявлено значимое влияние применения в педагогическом процессе вариативных, многопрофильных учебных программ, креативных методов организации учебно-познавательной деятельности, различных эвристических приемов, развивающих творческие способности учащихся и их представления о креативной личности и творческой среде.

Литература

1. Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. П. Понятия геометрии фракталов как язык объектов педагогики и теории научного знания // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 4 (61). С. 6–22.
2. Захарова И. Г. Модели и методы математической статистики в психолого-педагогическом исследовании // Опыт-экспериментальное исследование в педагогике: логика, содержание, инструментарий / под ред. А. Ф. Закировой. Тюмень: ТОГИРРО, 2012. 32 с.
3. Кочнев В. П. Проблемные математические задачи как средство развития творческих способностей учащихся // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2011. № 3 (82). С. 108–116.
4. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. 396 с.
5. Равен Д. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы: пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1999. 144 с.

УДК 37.015.32

Д. П. Заводчиков

**ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРЕДПОСЫЛКИ**

Аннотация. В статье рассматривается современное представление о субъекте как теоретико-методологическое основание пространственно-временных характеристик его самоосуществления в профессионально-образовательном пространстве. Субъект показан как система, способная познавать и преобразовывать другие системы в соответствии с логикой собственного функционирования и развития.

Автор описывает общее понимание субъекта с опорой на индетерминизм, внутреннюю логику его развития, а также рассматривает предпосылки расширения психологических представлений о субъекте через категории его ограниченности-неограниченности как совмещения реализуемого и потенциального. Излагаются методологическая основа и существующие основные теоретические положения о субъекте. Главной проблемой, объединяющей сущностные характеристики субъекта, становится понимание его временной и пространственной организации. Кратко изложены представления о пространстве и времени в социальных и психологических науках. Обобщенное понимание саморазвития и самоосуществления субъекта в психологическом пространстве и времени строится на двойственности субъективного восприятия самого пространства и времени: континуальности/дискретности и измеримости/бесконечности. В порядке перечисления представлены пространственно-временные характеристики существования и самоосуществления человека.

Ключевые слова: субъект, субъектность, психологическое время и пространство, самоосуществление, неопределенность.

Abstract. The paper considers the current concepts of human subject as a theoretical methodological basis for exploring the spatial and temporal characteristics of personal self-fulfillment in vocational educational environment. The human subject is regarded as a system capable of cognition and conversion of other systems in accordance with the personal logic of functioning and development.

The author defines the psychological concept of human subject referring to the indeterminism theory and inner development logic, and broadens

the above concept applying the categories of limitations and limitlessness as a combination of realizable and potential aspects. The methodological bases and existing theoretical concepts of the human subject are given. The main objective involves realization of his temporal and spatial organization. The paper summarizes the ideas of space and time in social and psychological sciences. The categories of self-development and self-fulfillment in psychological time and space are based on the dual subjective perception – i.e. continuity/discreteness, infinity/finiteness. The spatial and temporal characteristics of human existence and self-fulfillment are denoted.

Keywords: human subject, subjectivity, psychological time and space, self-realization, self-fulfillment, uncertainty.

Из рецензии: Проблема субъекта, традиционно приписываемая гуманитарному знанию, в конце XX в. резко актуализировалась в естественных науках, в частности – в физике. Осмысление природы и проявления субъективного в разных сферах жизнедеятельности порождает множество споров и непрерывный поток публикаций в разных научных направлениях. При этом сегодня все признают, что поиск новых методологических оснований современной науки должен вестись при наличии в ней субъекта. Однако основные категории, в которых существует и самоосуществляется субъект – пространство и время, хоть и представлены в понятийном поле науки, но почти не рассматриваются как основание для его понимания. С учетом вышесказанного статья, безусловно, актуальна, хотя бы как один из первых заделов в этом направлении.

Следует отметить методологическую и теоретическую сложность представленной в статье проблемы, достаточное и, в общем, необходимое содержательное наполнение, логичную, хотя и не совсем последовательную манеру изложения.

Безусловно, материал публикации не полностью раскрывает предложенную в заглавии тему и носит достаточно дискуссионный характер. Можно отметить как недостаток слабую представленность эмпирических данных из области психологии, однако в плане рассмотрения теоретико-методологических оснований работа довольно убедительна.

*Член-корреспондент РАО, профессор,
доктор психологических наук Э. Ф. Зеер*

В русле постнеклассических представлений о мире и человеке формируются новые научные концепции и междисциплинарные

направления исследований, так или иначе связанные с субъектом, осмыслением природы субъективного, субъектности и их проявлением в разных сферах жизнедеятельности. Основной темой этих исследований и теоретических размышлений становится неопределенность как атрибут природного и социального. В физике проблема субъекта возникает в XX в. в связи с формулировкой и интерпретацией принципов дополнительности (Н. Бор), неопределенности (В. Гейзенберг), общей теорией относительности и положениями современной квантовой физики. Сама возможность объективного полного познания фактически поставлена под сомнение. В социальных и гуманитарных науках, а именно в теории принятия решений, социальных, политических и иных прогнозах, также озвучиваются идеи неопределенности. Открытие общих закономерностей формирования, развития и функционирования сложных систем разной природы (в физике, химии, биологии, психологии) в русле междисциплинарного подхода, объединяемого общим названием «синергетика», придает новые смыслы понятиям сложного и простого в терминологическом поле различных наук. Таким образом, вскрывается внутренняя логика функционирования и развития систем различной природы в их взаимодействии с другими системами, в том числе относительно параметра неопределенности.

Субъект в этом свете также начинает выступать как система, обладающая значительно большим количеством степеней свободы по отношению к другим системам, способная познавать и преобразовывать их в соответствии с логикой собственного развития и функционирования. Вопросы неопределенности в понимании субъекта становятся существенными для его описания как в точных и естественных науках (субъект познания или наблюдатель), так и в социальных и гуманитарных (субъект познания, взаимодействия, проблема соотношения субъекта и объекта и т. д.).

В психологии на сегодняшний день особое внимание уделяется расшифровке внутренней логики развития человека (саморазвитию) в противовес абсолютизации социального воздействия как исключительного источника развития. Реально истоки поиска движения внутреннего развития в психологии можно усмотреть в психодинамическом направлении. В понимание неопределенности, перенесенное на психологическую почву, немалую лепту вносит концепция бессознательного. Однако действительное начало

этому процессу положила гуманистическая психология, которая ввела в терминологический аппарат понятия самоактуализации и самореализации. В отечественной психологии личности и психологии профессий давно эксплуатируется еще одно близкое понятие – «самоопределение». Неопределенность в этом процессе выражается как многовариативность сценариев развития человека. В целом рассмотрение иррационального сегодня и его роли в психике перемещается со сложных глубинных, инициирующих процессов на обычное, повседневное поведение человека (Д. Канеман – поведение потребителя; А. В. Юревич – социальная психология науки), а интенция саморазвития если не отрицает среду как формирующий фактор, то существенно снижает ее значимость.

Обращение к исследованию субъекта в логике его внутреннего развития не отрицает реальность как таковую, но вносит существенные коррективы в понимание закономерностей взаимодействия внутреннего и внешнего. В психологических науках открывается возможность изучать поведение и деятельность человека через активное построение им модели или образа мира (А. Н. Леонтьев), который тоже не является неизменным. Акцент в исследовании психического отражения переносится с идеи реактивного (свойственное бихевиоризму отражение в «физическом» понимании как имманентное свойство психического и достаточное для его описания в виде формулы «стимул – реакция») на активное – психика и усваивает, и преобразует, и создает. Подобные умозаключения озвучивались и раньше, например, в советской психологии, базирующейся, разумеется, на марксистско-ленинской идеологии. Однако, унаследовав философскую доктрину формирования человека через общественные действия, психология не смогла выйти на уровень понимания субъекта как целостной самоорганизующейся системы даже на теоретическом уровне. Собственно, поэтому возникли хотя и взаимосвязанные, но отдельные концепции: формирование высших психических функций (А. С. Выготский), две концепции субъектного подхода (С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев), хорошо известная теория деятельности (А. Н. Леонтьев) и др. В экзистенциальной психологии схожие идеи преподносились с другой стороны – как смыслы, обнаруживаемые, а затем и творимые человеком, т. е. через родовые свойства человека, а не их генезис.

Первоочередной задачей фундаментальных психологических исследований в таком контексте становится расширение представлений о субъекте в противовес его узкому пониманию как участнику и исполнителю различных видов деятельности (учебной, трудовой, познавательной и т. д.). В настоящее время эта задача решается, что очевидно благодаря не только содержанию отдельных научных публикаций, где личность понимается как субъект жизнедеятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Деркач, Э. В. Сайко и др.) и выявляются характеристики субъекта в отдельных сферах жизни, но и формированию целых направлений, в которых понятие субъекта является системообразующим (психология субъективной семантики (Т. И. Артемьева), нарративная психология, а также отдельные направления психотерапии).

Переходя к интегральному пониманию субъекта, обратимся сначала к его сущностным характеристикам. С одной стороны, рассматривая существование человека (возможности его реализации), нужно признать, что он конечен, т. е. ограничен пространством и временем. Но, с другой стороны, рассматривая его осуществление (как потенциальное в нем), мы выходим на уровень всего человечества или даже «человеческого», а здесь границы обозначить чрезвычайно сложно. На это противоречие указывали Н. А. Бердяев, М. М. Бахтин, С. Л. Рубинштейн и др. Такая двойственность задает некоторую «метафизичность» всей проблеме и порождает огромное количество интерпретаций. Можно ли в рассматриваемой проблематике выйти на методологию и аппарат эмпирической психологии и насколько здесь правомерно каузальное понимание – вопросы нерешенные, а может быть, и неразрешимые. Разве что опереться на практику – «попытаться сделать и посмотреть, что получится».

Основу нашего представления пространственно-временных параметров самоосуществления субъекта составили субъектный подход (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский и др.) и его интерпретация в рамках акмеологического направления (А. А. Деркач, Э. В. Сайко и др.); принцип системного подхода к изучению системно-социальных объектов, раскрытый в работах Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой; концептуальные представления об общих механизмах и закономерностях развития, в частности – возрастного развития личности (Л. С. Выготский,

Д. И. Фельдштейн, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин, К. Левин, Э. Эрикссон, К. Юнг, А. Адлер и др.); общие и частные представления о пространстве в социальных, философских и психологических науках (И. Кант, Э. Дюркгейм, П. А. Сорокин, Т. Парсонс, К. Левин, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Ф. Лосев, А. Н. Леонтьев и др.), а также современные представления о психологическом времени с позиций разных концепций (Ф. Зимбардо, Е. И. Головаха, А. А. Кроник и др.) и о психологическом пространстве, его сущностных характеристиках, а также отдельных видах (Д. И. Фельдштейн, В. А. Петровский, И. Г. Шендрик, Р. Мэй и др.).

Понятие субъекта является фундаментальной категорией философии и психологии. Основные характеристики субъекта сводятся к следующим положениям:

1) это существо, обладающее сознанием и волей, способное действовать целенаправленно, т. е. на основе образа предметного мира;

2) человек, познающий и преобразующий окружающий мир;

3) носитель, источник, инициатор активности, человек-творец в отношениях с противостоящими ему объектами предметной и социальной среды [2].

Согласно С. А. Рубинштейну, деятельность не может быть бессубъектна, она всегда деятельность субъекта. Деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, т. е. она необходимо является предметной, содержательной. Деятельность хотя бы в минимальной степени всегда бывает творческой и самостоятельная [9]. По определению А. В. Брушлинского, «субъект – это человек, люди на высшем для каждого из них уровне активности, целостности, автономности и т. д. ... Субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, способностей, возможностей (и ограничений) личности соотносительно с объективными и субъективными (цели, притязания, задачи) условиями деятельности и т. д.» [3, с. 331]. Так формируется представление о том, что субъект – важнейшее из многообразных противоречивых качеств человека.

Своеобразие категории «субъект» определяется положением о том, что человек становится им только в деятельности, проявляя,

формируя и отражая те свои психологические свойства и качества, которые ориентированы на деятельность. Основным механизмом формирования субъекта деятельности является соотнесение психической организации личности с требованиями деятельности. Однако обеспечение любых требований осуществляется целостным способом организации. Даже в условиях жестких нормативов деятельности личность проявляет не только свои адаптационные механизмы, но и активность в выработке приемов регуляции деятельности сообразно своим индивидуальным проявлениям для достижения требуемых результатов [1].

Исследования субъекта и его проявлений в различных областях жизни и жизнедеятельности в целом являются разнонаправленными и не объединенными общей идеей в пространственно-временных характеристиках его самоосуществления. Пожалуй, наиболее распространенной категорией, которая позволяет формулировать исследовательские темы в рамках проблематики субъекта, является активность. Однако выдвижение на первый план данной характеристики как универсальной и исключительной, на наш взгляд, не совсем верно, поскольку не дает права претендовать исследователю на полное научное познание субъекта.

Таким образом, возникает необходимость в некоторой системе теоретико-методологических ориентиров и иных оснований для организации научной, связанной с познанием субъекта, и прикладной, практической деятельности, связанной с взаимодействием с ним как с психологической реальностью.

С нашей точки зрения, такие ориентиры могут быть заложены через систематизированное описание пространственно-временных характеристик самоосуществления субъекта.

Самоосуществление – одно из сущностных качеств субъекта в координатах пространства «существование – осуществление» [4], которое, в совокупности с активностью, можно считать определяющим фактором пространственно-временных преобразований субъекта, вероятно, как в количественном, так и в качественном аспекте.

Обратимся к анализу представлений о пространстве и времени, которые существуют в философии и психологии.

Психологическое время стало предметом изучения еще в XIX в. в исследованиях субъективного восприятия продолжительности и на-

полненности событиями (начиная с И. Канта) и при попытках измерения интервалов и фиксации восприятия времени (от В. Вундта, вюрцбургской школы вплоть до современной психофизики и психофизиологии). Это направление научных изысканий отражает ситуативный масштаб времени, т. е. непосредственное восприятие и переживание коротких временных интервалов.

Второй масштаб рассмотрения времени условно можно назвать биографическим. При таком понимании анализируются существенные различия концепций времени взрослого и ребенка, представителей различных социальных общностей, культур. Этот масштаб задается временем жизни, иначе говоря хронологическими границами индивидуального существования человека и его представлениями о наиболее вероятной продолжительности жизни. В таком формате описывается психологическое время большинством психологов, начиная с приверженцев экзистенциализма (К. Ясперса и проч.) и заканчивая представителями практически всех направлений современной психологии, в том числе отечественной (Ф. Зимбардо, Ж. Нюттен, Ш. Бюлер, К. Левин, С. А. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. А. Кроник, Е. И. Головаха и др.). В обобщенном виде его можно охарактеризовать как «время для жизни» и «время жить» – как соотношение различных оценок возможностей жизни и реального использования времени жизни.

Третье измерение времени связано с событиями, происходящими до рождения индивида, теми, что вовлекаются в сферу временных отношений и выступают условием формирования личностной концепции и непосредственных переживаний, и теми, которые произойдут после смерти человека. Этот подход отражает генеалогическую преемственность, ощущение историчности момента, совмещение ситуативного и биографического в определенных событиях и может быть обозначен как исторический. Психологических исследований такого плана практически нет.

Психологическое пространство в эмпирических психологических исследованиях представлено, по сравнению со временем, гораздо реже. Традиционно в философских работах оно воспринималось как необходимая предпосылка взаимодействия человека с внешним миром (Г. В. Гегель, Р. Декарт, И. Кант, М. К. Мамардашвили и др.). Затем в феноменологии сформировалась пространственная интерпретация личностных отношений («горизонт» И. Гус-

серя, «перспектива» К. Ясперса, «ландшафт» М. Хайдеггера, «жизненный мир» А. Шюца), которую уже можно отнести к компетенции психологии. Ближе всего к отражению пространственной организации психического, по нашему мнению, подошел К. Левин в своей теории поля, однако в его представлениях пространство близко к двумерному измерению. Кроме того, сквозь призму пространственности во многих исследованиях рассматриваются основания, структура и элементы духовной культуры (М. М. Бахтин, М. С. Каган, Ю. М. Лотман и др.).

Следует отметить представления У. Джемса, понимавшего «Я» как хозяина всех психических функций, как общую сумму всего того, что он может назвать своим: в нее должны быть включены не только физические и душевные качества человека, но и некоторые предметы, принадлежащие ему, и люди, имеющие к нему некоторое определенное отношение, привычки и вкусы [5].

На сосуществование явлений личности, имеющих различную природу, указывал А. Адлер, использовавший понятие «индивидуальное жизненное пространство», и уже упоминавшийся К. Левин, разработавший этот конструкт в теории поля. Последний, подчеркивая контекстуальность и подвижность всех явлений внутреннего мира человека, стремился охватить в жизненном пространстве все факты, имеющие значение для человека и воздействующие на него. Исследуя то, что составляет жизненное пространство, он отмечал, что существует соблазн включить туда чисто психологические явления, подобные мотивам, когнитивным схемам, целям, и исключить физические и социальные события, не оказывающие на человека прямого влияния. Но есть пограничная область событий и процессов, которые относятся либо к физическим, либо к экономическим, либо к правовым и при этом прямо воздействуют на индивида. Поэтому, как полагал К. Левин, они также входят в поле жизненного пространства человека [6].

Если рассматривать психологическое пространство как частное по отношению к жизненному, то возникает мысль о его многоуровневости и многомерности. В связи с этим наиболее удачным психологическим отражением пространства и представленных в нем объектов нам представляется термин «территориальность» – структурирующее пространство по степени значимости объектов и явлений для индивида и/или личности. Для описания подобного

пространства не подходит традиционная евклидова геометрия. То, что далеко в «традиционной» трехмерной системе координат, в психологическом пространстве может ощущаться как очень близкое (например, Родина вдали от нее). Закономерности таких топологических превращений еще не изучены, однако исследователи отмечают наибольшее психологическое напряжение на границах «свое – чужое», «присвоение – отчуждение», в дискурсе «социализация – индивидуализация» [7, 8].

Попробуем обозначить основные пространственно-временные характеристики существования и самоосуществления человека, имеющие психологическую природу или существенно значимые психологически:

- индивидуальные и культурные различия, которые можно измерить в категориях времени и пространства: скорость реакции, скорость и точность восприятия, распознавания, координация, оценка временных интервалов, расстояний, объемов, отношение и переживание времени и т. д.;

- субъективность восприятия и, что не менее важно, представлений времени и пространства. Субъективность здесь понимается не просто как общая характеристика психического, но, скорее, как индивидуальный способ, паттерн взаимодействия с миром на основе этих представлений;

- гетерохронность как существенная характеристика развития, определяемая скоростью развития и функционирования взаимодействующих систем. Проблематика гетерохронности психологических характеристик представлена в исследованиях Б. Г. Ананьева и его последователей. Гетерохронность определяет актуальное состояние субъекта, уровень его развития и функционирования как целостной системы;

- индивидуальное освоение пространства и времени на фоне индивидуальных и культурных различий; генеральная линия идет от пространства (дети) к времени (взрослые);

- одновременная изменчивость и постоянность «Я», переживаемая как самотождественность при осознании изменений, т. е. временных переживаний;

- психологическая одномоментная континуальность и дискретность пространства-времени, представленная в уже имеющихся исследованиях ментальных репрезентаций. Соотношения конти-

нуальности/дискретности в жизненных событиях еще не исследованы. Вероятно, это два уровня восприятия, а переход от одного к другому инициируется контекстом жизненных ситуаций;

- возможность как соединения, так и разъединения пространственных и временных характеристик в субъективно значимых событиях жизни, осознанность их восприятия, диспропорциональное их представление для разных событий;

- хронотоп как конструкт, интегрирующий психологическое время и психологическое пространство (этот процесс уже исследуется в психологии, но, кроме интеграции, исследователям следует обратить внимание и на процессы дифференциации).

Данный список далеко не полный, он представлен в порядке перечисления, не имеет единого логического основания и может быть пересмотрен. Однако он дает некоторое представление о проблемном поле необходимых исследований психологического пространства и времени.

Таким образом, на сегодняшний день существуют предпосылки для объединения представлений о психологическом пространстве и психологическом времени в общую концепцию, что подтверждается и положениями некоторых современных исследований: о ментальных структурах (М. А. Холодная), способностях к репрезентации пространственно-временных отношений (Е. А. Сергиенко), а также модели их «включенности» в когнитивную сферу и мыслительную деятельность в целом (М. М. Семаго).

Однако полноценный анализ взаимосвязи пространственных и временных характеристик возможен только через категорию субъекта в динамике его развития и самоосуществления.

Обобщим изложенное. Становление субъекта является процессом интеграции индивидуальных, личностных и индивидуальных характеристик в особую систему, связанную с познанием, преобразованием и действием в других системах. Качественным результатом начальных этапов развития субъекта как системы становится самопознание, саморазвитие, самодетерминация. Познание, действие и преобразование субъектом себя и других систем является условием, процессом и результатом его развития. Приобретение субъектности означает способность целенаправленно проявлять и преобразовывать себя. Пространство и время выступают, с одной стороны, как «фон», предельное измерение существования

и функционирования систем различного рода, в том числе и субъекта. С другой стороны, пространство и время есть преобразованная и преобразующая психическая реальность. Психика функционирует здесь и сейчас, но одновременно связана как с прошлым, так и с будущим (или же прошлое и будущее свернуто в настоящее), а пространство может быть и преодолимым, и непреодолеваемым. Эта двойственность отражается в континуальности/дискретности, измеримости/бесконечности пространства-времени. Можно предположить, что в таком понимании конструкт «хронотоп» в иррациональности, в неразделимости пространства, времени и чувства становится высшим проявлением субъектности, отражаемым самим субъектом.

Литература

1. Бодров В. А. Профессиональная пригодность. М.: МГУ, 2002.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта и его деятельность. Современная психология: справ. рук-во / под ред. В. Н. Дружинина. М.: ИНФРА-М, 1999.
3. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Ин-т психол. РАН, 1994.
4. Деркач А. А., Сайко Э. В. Самореализация как структурообразующий конструкт и процесс в онтогенезе (теоретико-методологическое обоснование) // Мир психологии. 2009. № 2. С. 222–234.
5. Джемс У. Психология. М., 1991.
6. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.
7. Марцинковская Т. Д. Психологические границы: история и современное состояние // Мир психологии. 2008. № 3. С. 55–61.
8. Нартова-Бочавер С. К. Онтогенез психологической суверенности личности // Психология зрелости и старения. 2005. № 1 (29). С. 102–113.
9. Рубинштейн С. А. Избранные философско-психологические труды: основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 373.1

Л. Н. Булыгина

О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация. В статье в свете реализации Федерального государственного образовательного стандарта последнего поколения актуализируются проблемы формирования коммуникативной компетентности школьников-подростков. Выделены составляющие (компетенции) коммуникативной компетентности, которые позволяют овладеть ей как взаимодействием, усвоить навыки и умения кооперации, использовать коммуникацию как условие интериоризации. Показаны педагогические условия появления у обучающихся коммуникативных способностей. На основе обобщения многолетнего опыта работы прописана процедура поэтапного, поуровневого формирования коммуникативных качеств школьников через интерпретацию предметного знания. Представлен комплекс коммуникативных задач, отрабатывающих и закрепляющих коммуникативные действия, необходимые для успешной социализации подростков. Раскрыта авторская система критериально-уровневой оценки сформированности коммуникативной компетентности; даны рекомендации по организации процесса обучения, способствующего ее развитию.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, коммуникативная компетенция, уровни сформированности коммуникативной компетентности, коммуникативные действия, коммуникативные задачи, социализация личности.

Abstract. The paper looks at the problems of fostering the teenagers' communicative competence in the light of the Federal State Educational Standards for Secondary Schools. The components of the above competence are emphasized along with the pedagogic conditions facilitating communication skills and abilities. The author summarizes the long-term pedagogic ex-

perience and recommends the procedure of step by step formation of communicative competence by way of interpreting the school subject knowledge. The complex of communicative tasks focused on mastering the communicative actions necessary for the teenagers' successful socialization is demonstrated, as well as the author's system of criterion level assessment of communicative competence acquisition, and recommendations for organizing the educational process and facilitating the competence development.

Keywords: communicative competencies, levels of communicative competence acquisition, communicative activities, communication tasks, socialization.

В современных условиях резкого ускорения процессов глобализации, усиления связей и взаимозависимости стран и культур, активизации международной кооперации и разделения труда на основе обоюдной договоренности государств происходит становление нового поликультурного информационного общества, что выдвигает повышенные требования к формированию коммуникативной компетентности личности. Ситуация в России обостряется сменой ценностных ориентиров, произошедших в отечественной истории в 90-е гг. XX в. В связи с быстрым демонтажем прежней, советской идеологии и поспешным копированием западных форм жизни стал ощущаться недостаток конструктивного социального взаимодействия, сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил сотрудничества и кооперации. Обострились социальные проблемы в молодежной среде: снизились образовательный и культурный уровни, произошло расслоение на отдельные страты, размывание жизненных ориентиров – все это обнажило неготовность нового поколения, особенно подростков, жить в сложном полиэтническом и поликультурном пространстве, неумение разрешать конфликты, сообща принимать решения, договариваться в позитивном ключе, что стало провоцировать рост преступности и саморазрушающего поведения.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), поэтапно вводимый сегодня в практику школы, декларирует обязательность формирования коммуникативной компетентности выпускника, которая заключается в «готовности и способности осознанно, уважительно и доброжелательно относиться к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре,

религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира» [4, с. 6]. Данная компетентность обучающегося впервые рассматривается как его личностный результат освоения образовательной программы, состоящий в овладении системой коммуникативных учебных действий, «необходимых для успешного выполнения учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые осваивают учащиеся в ходе обучения» [3, с. 10]. В основных требованиях стандарта содержится также указание на привитие обучающимся коммуникативных компетенций и закрепление у них навыков сотрудничества в среде сверстников и разновозрастной среде, являющихся основой дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий.

Однако результаты письменных работ по русскому языку в Свердловской области, которые показали выпускники в ходе итоговой аттестации на ступени основного общего образования в 2012 г., весьма настораживают и вызывают тревогу: каждый пятый экзаменуемый набрал лишь минимальный критический балл. Это означает, что формирование коммуникативной компетентности подростков на ступени основного общего образования, мягко говоря, далеко от совершенства. Попробуем разобраться, как исправить такое положение дел.

Прежде всего, определимся в понятиях. Педагогический словарь толкует компетенцию как «круг полномочий, сферу деятельности, в которой лицо обладает необходимыми знаниями и опытом»; а компетентность – как «уровень подготовленности для деятельности в определенной сфере, степень овладения знаниями, способами деятельности, необходимыми для принятия верных и эффективных решений» [2, с. 41]. Коммуникативная же компетентность школьника, в нашем понимании, – это совокупность личностных качеств, обеспечивающих его самореализацию в межличностной и межкультурной коммуникации, проявляющаяся в способности к сотрудничеству и кооперации со сверстниками и взрослыми и выражающаяся в коммуникативных продуктах (текстах), отвечающих этическим нормам и предъявленным в вербальной и невербальной форме.

Обратим внимание на то, что между компетенцией и компетентностью существует прямая и обратная зависимость, в которой В. В. Нестеров и А. С. Белкин обозначают ряд принципиальных, важных позиций: «Компетенции предоставляются человеку, а компе-

тентность достигается человеком в процессе деятельности»; «Достижения в реализации компетенций сказываются на успешности, характере, скорости формирования компетентности» [1, с. 4–5]. Значит, для выработки определенной компетентности у обучающегося учитель в ходе школьного обучения должен создать условия для эффективного освоения соответствующих компетенций.

Опираясь на положения работ А. М. Абрамова, В. П. Дронова, В. В. Козлова, А. М. Кондакова, Н. Д. Никандрова и др., мы выделяем следующие компетенции, требующиеся для формирования коммуникативной компетентности школьников:

- компетенции *перцептивной* коммуникации, которые позволяют ученику самоопределяться в межличностных отношениях, понимать ценности своей и чужой позиции в коммуникации, а следовательно, овладеть коммуникацией как *взаимодействием*;
- компетенции *интерактивной* коммуникации, дающие возможность учащемуся самоопределяться в группе, в социуме, сотрудничать при решении конкретных проблем, т. е. усвоить навыки и умения *кооперации*;
- *коммуникативно-речевые* компетенции, которые помогают школьнику осмысленно, грамотно, нормативно на основе использования различных источников информации выразить свои мысли на родном языке в устной и письменной форме, иначе говоря, использовать коммуникацию как условие *интериоризации*.

Процедура присвоения обучающимися коммуникативных компетенций на протяжении периода школьного обучения состоит из поэтапных, поуровневых действий, среди которых разработчики ФГОС ООО (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.) называют «общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности или обмену информацией»; «способность действовать с учетом позиции другого и уметь согласовывать свои действия»; «организацию и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками»; «следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества»; «речевые действия как средства регуляции собственной деятельности» [5, с. 57–59].

С нашей точки зрения, логика усвоения коммуникативных действий должна строиться следующим образом:

- *целеполагание* – принятие ценностей коммуникации как ее цели, формирование коммуникативной цели как субъективно-иде-

ального образа желаемого результата, воплощение коммуникативной цели в объективно-реальном результате коммуникативной деятельности – ценностном поведении;

- *планирование* – проблемный анализ ситуации, учет ресурсов и возможностей, а также конкретное описание предполагаемых действий в выделенных направлениях, ведущих к реализации намеченных целей;

- *инициативное сотрудничество*, осуществляемое через

- а) высказывание утверждения – публичное предъявление учащимся сформированных личностных смыслов и ценностных ориентаций;

- б) сообщение доказательств, аргументов, которое активизирует и направляет поиск смыслов в групповой коммуникации;

- в) задавание вопроса для обозначения вектора поиска смыслов и понимания, необходимого для ценностной коммуникации;

- г) ответ на вопрос – утверждение смыслов и показатель понимания сути коммуникации;

- д) высказывание сомнения, которое движет поиском твердых доказательств, логических связей на основе сформированных личностных смыслов;

- е) высказывание отрицания, предполагающее развитие умения сознательно предъявлять собственную точку зрения, демонстрируя ее ценность и значимость;

- *коммуникативная рефлексия* – умение человека объективно оценивать свои способы и результаты взаимодействия с окружающими; способность понять, как его воспринимают другие, прежде всего те, с кем он контактирует в процессе общения.

Главным средством формирования коммуникативной компетентности в школьном обучении является *коммуникативная задача*, которая реализуется как говорящим, так и слушающим. Именно она определяет характер коммуникативных действий, которыми нужно овладеть в процессе образования. Стандарт к основным группам коммуникативных задач относит описание, объяснение, доказательство и убеждение. Мы расширили данный перечень, разработав целый учебный комплекс для среднего звена общеобразовательной школы и включив в него задачи, различающиеся по функциональной направленности, предметному содержанию, уровню сложности и формам организации деятельности в зависимости от возраста и степени подготовки школьников.

По *функциональной направленности* задачи были разделены по четырем типам: определение темы коммуникации, проблемы, авторской позиции текста, а также средств ее выражения.

В зависимости от *предметного содержания* выделены коммуникативные предметные задачи, ориентированные на осмысление знаний по изучаемому предмету, и надпредметные, необходимые для ориентации в различных ситуациях в социуме.

Относительно *уровня сложности* коммуникативные задачи дифференцированы:

а) по степени определенности условий: «детерминированные задачи», содержащие достаточную информацию для создания собственных текстов, и «вероятностные задачи», основанные на вариативной информации и требующие поиска ответа в различных направлениях коммуникации;

б) по наличию задачной формулировки: «сформулированные задачи», в которых деятельность учащегося в коммуникации определена руководителем; «несформулированные задачи» – деятельность в коммуникации определяет сам ученик.

По *формам организации деятельности* задачи могут решаться индивидуально, в парах или группах разной численности.

Методика решения коммуникативных задач выстраивается по принципу кумулятивной шкалы: решение каждого последующего типа задач предполагает опору на освоенные ранее коммуникативные действия.

Например, в 5–6-х классах предлагается использовать «детерминированные» и «сформулированные» задачи по определению темы, проблемы, отношения к ней автора текста и средств, к которым он прибегает для ее выражения; предметные и надпредметные задачи, решаемые индивидуально, в парах и в группах. Содержанием коммуникативных задач становятся так называемые «исходные» тексты (учебник, аудио и видеозапись и др.) либо «встречные» тексты (речь учителя, выступления одноклассников и др.). Это могут быть как описание, так и повествование или рассуждение. На уроках гуманитарного цикла (языки, литература, история, обществознание) выполняются анализ исходных текстов, проектирование и презентации собственных текстов. Во время изучения предметов естественно-математического цикла (математика, биология, география, ОБЖ и др.) оттачиваются умения работать в группе, выдвигать и аргументировать свою точку зрения.

В 7–8-м классах требования к форме и содержанию работ усложняются. Наряду с уже освоенными «детерминированными» и «сформулированными» типами заданий применяются «вероятностные» и «несформулированные» задачи с содержанием убеждающего характера. Подростки, знакомясь с новыми способами переработки и предъявления учебной информации (рецензией, отзывом, дискуссией, репликами в споре, докладом, анализом высказывания товарища и др.), учатся рациональным способам организации сотрудничества в группах разной численности, приемам оценивания процесса и продуктов коммуникации.

В 9-м классе решаются в основном надпредметные задачи, которые необходимы для ориентации в различных повседневных коммуникативных ситуациях и в социуме. Особое внимание отводится практической проектной деятельности учащихся, учебным дискуссиям и семинарам на базе краеведческого музея, музея изобразительных искусств, детской библиотеки, филармонии и др.

Качественные изменения в личностном развитии подростков при освоении коммуникативных действий выражаются в характере вербализации, в умении осмысленно конструировать собственный коммуникативный продукт (текст). Как оценить продвижение учащегося от одного уровня к другому? Поскольку ФГОС лишь рекомендует систему оценок планируемых результатов обучения и оставляет за образовательным учреждением право выбора варианта организации и содержания промежуточной аттестации обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности, мы предлагаем свою систему *критериально-уровневой оценки* сформированности коммуникативной компетентности подростков:

- *рецептивный уровень* диагностируется, когда у человека преобладают личностные смыслы, связанные с удовлетворением витальных потребностей. Степень самостоятельности в коммуникации очень низка. Поведение основано на вынужденной адаптации;
- *конформный* – соответствует доминанте внешних факторов, под влиянием которых и формируются личностные смыслы ученика. Классической формой поведения в коммуникации является конформизм и социальная мимикрия. Индивидуальные ценности ставятся ниже оценки окружающих;
- *репродуктивный* – фиксируется, если ученик в коммуникации начинает действовать дифференцированно, с учетом его от-

ношений с окружающим миром. Личностные смыслы определяют потребность в самореализации, однако самостоятельность в коммуникации ограничивается репродукцией (воспроизводится только проверенный социальный шаблон);

- на *продуктивном уровне* поведение ученика в коммуникативных ситуациях становится самостоятельным, он может публично выразить свою позицию как в устной, так и письменной формах, учитывая при этом интересы адресатов;

- *креативный уровень* характеризуется доминантой потребностей ученика в социальной коммуникации. Личностные смыслы определяются не внешними оценками, а системой собственных ценностей, среди которых сотрудничество и ответственность занимают ведущие позиции.

Предметом оценки является текст, который, с одной стороны, обладает структурой коммуникативной ситуации (кто – с кем – о чем – как – когда – где и зачем вступает во взаимодействие), а с другой стороны, как субъективный коммуникативный продукт, выполненный учащимся, наполнен индивидуально-личностным содержанием и подкреплен рефлексией собственного опыта.

Разработанная система оценивания предусматривает определение *актуального* (стартового) уровня коммуникативной компетентности каждого учащегося для дальнейшего продвижения к *перспективному* уровню (зона ближайшего развития). Пространство между актуальным и перспективным уровнями заполнено индивидуальными вариантами коммуникативных задач, последовательное решение которых представляет собой индивидуальную траекторию продвижения школьника к возможному для него уровню коммуникативной компетентности.

Поскольку в одном классе могут находиться учащиеся разных уровней, которые с разной степенью успеха осваивают материал, предлагаемая система помогает учителю проектировать индивидуальные коммуникативные задачи для каждого ученика: сначала выясняется, какие коммуникативные действия и на базе какого содержания уже освоены учащимся, а какие являются для него посильными в ближайший период; затем проектируются персональные варианты коммуникативных заданий, выполнение которых позволяет освоить учащемуся новые коммуникативные действия. Таким образом, регулируется процесс формирования коммуникативной компетентности и оптимизируется развивающая функция учения.

Изложенные теоретические положения на протяжении последних восьми лет успешно реализуются в шести общеобразовательных учреждениях Горнозаводского округа Свердловской области: в техническом лицее № 51, общеобразовательных школах № 30 и № 50 г. Нижний Тагил, гимназии № 1 г. Верхняя Салда, сельских общеобразовательных школах № 3 с. Черноисточинск и № 24 пос. Горноуральский.

Приведем лишь один пример индивидуального пошагового формирования коммуникативной компетентности у конкретного учащегося.

Первым шагом стало определение стартового уровня коммуникативной компетентности ученика 8-го класса технического лицея К. Дмитрия. Данный уровень был репродуктивным. Школьник с удовольствием работал по образцу, регулярно занимал призовые места в муниципальном конкурсе чтецов «В начале было слово», однако самостоятельности в социальной коммуникации не проявлял и испытывал трудности в обосновании и публичной презентации собственной позиции в устной и письменной форме.

Обнаруженные проблемы позволили сделать *второй шаг* – определить комплекс коммуникативных задач, необходимый подростку для его успешного продвижения по индивидуальной траектории. В комплекс вошли задачи по определению темы, проблемы, авторской позиции исходного текста, проектированию и публичной презентации собственных текстов. По предметному содержанию задачи были узко предметные, ориентированные на осмысление знаний по изучаемой дисциплине, и надпредметные, необходимые для анализа типичных коммуникативных ситуаций и ориентации в социуме. По уровню сложности задачи представляли собой убеждающий текст. В зависимости от степени определенности условий они были «вероятностными». По формам организации деятельности – решались индивидуально, в парах и в группах разной численности.

После выполнения составленного для него комплекса коммуникативных задач к окончанию 8-го класса, на этапе промежуточной диагностики (*третий шаг*), Дмитрий показал, что он умело работает с убеждающими текстами, с уважением относится к другой точке зрения, может обосновать и доказать собственную позицию, однако в социальной коммуникации все еще испытывает труд-

ности. Поэтому в 9-м классе ему был предложен межпредметный проект по проблемам культуры (*четвертый шаг*). Юноша сам выбрал тему, связанную с деятельностью И. Грабаря в Нижнем Тагиле. Работая над проектом, старшеклассник вынужден был обращаться за консультациями к сотрудникам краеведческой библиотеки и музея изобразительных искусств, что значительно расширяло его опыт межличностного и межкультурного общения. Результатом работы стал фильм «Тагильская Мадонна», снятый и озвученный самим учеником по воспоминаниям И. Грабаря. Проект Дмитрия К. был признан лучшим в Нижнем Тагиле и занял призовое место на региональном этапе защиты исследовательских проектов учащихся в области культуры и искусства.

Итоговая диагностика (*пятый шаг*), проведенная в ходе итоговой аттестации в 9-м классе, обнаружила, что личностные смыслы выпускника, проявляющиеся в обучении и социальном взаимодействии, определяются не внешними оценками, а системой собственных ценностей, среди которых ведущую позицию занимает профессионализм. Подросток продемонстрировал умения работать с разными типами текстов, владение национально-культурными нормами речевого и неречевого поведения в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения, что свидетельствует о креативном уровне сформированности коммуникативной компетентности. Главное – у него появилось желание творческой самореализации в коммуникации, в том числе и в социальном взаимодействии.

То, что произошло с К. Дмитрием, закономерно и предсказуемо. Подобных успехов достигли и другие учащиеся: по результатам государственной итоговой аттестации (ГИА) в 9-х классах перечисленных выше учебных заведений уровень освоения предметов в два раза превысил средний балл по региону. В блоке «С» ГИА по гуманитарным дисциплинам, требующем предъявления собственных письменных текстов, девятиклассники продемонстрировали умения выразить свой авторский замысел, донести идею воспроизводимого текста до адресата, отражая собственное понимание сути поднимаемой в нем проблемы и социальную направленность содержания; логично выстроили композицию работы; аргументированно сформулировали суждения или умозаключения.

Полученные результаты убеждают в том, что применение в школьной практике разработанной нами методики стимулирует

учащихся к решению коммуникативных задач, овладению коммуникативными действиями, освоению соответствующих компетенций, требующихся для обретения коммуникативной компетентности, являющейся залогом успешной социализации подростков.

Итак, формирование коммуникативной компетентности следует считать целью и личностным результатом обучения на ступени основного общего образования. Для достижения поставленной цели процесс обучения следует ориентировать на последовательное освоение учащимися коммуникативных компетенций путем решения ряда коммуникативных задач. Индивидуальный комплекс таких задач следует проектировать для каждого учащегося на основе диагностики освоенных им коммуникативных действий; а для проведения диагностики использовать систему критериально-уровневой оценки сформированности коммуникативной компетентности подростков.

Литература

1. Нестеров В. В., Белкин А. С. Педагогическая компетентность: учеб. пособие. Екатеринбург: Учебная книга, 2003.
2. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под. ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
4. Стандарты второго поколения. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011. 50 с.
5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

А. С. Огоновская

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-СОБЫТИЙНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме влияния образовательно-событийной среды на развитие личности. Создание такой среды – одно из важнейших средств гуманистической педагогики. Цель работы – показать необходимость формирования образовательно-событийной среды как условия самоактуализации личности на основе ценностных и творческих переживаний.

В основе исследования – методы анализа понятийно-терминологической системы, педагогического наблюдения, обобщения педагогического опыта.

Основные выводы автора состоят в том, что образовательно-событийную среду учебного учреждения следует целенаправленно формировать совместными усилиями педагогов и обучающихся; пространство учебного заведения должно способствовать проявлению позитивных эмоциональных состояний личности, а оптимально организованная образовательно-событийная среда призвана прежде всего содействовать освоению ценностей культуры, саморефлексии, развитию самосознания и саморазвития личности.

Материалы статьи могут быть значимыми для руководителей образовательных учреждений и педагогов-практиков.

Ключевые слова: развитие, личность, самоактуализация, креативность, событие, переживание, среда, образовательная среда, образовательно-событийная среда.

Abstract. The paper is devoted to the impact of the educational eventful environment on personality growth. The creation of such environment is considered to be an important means of humanistic pedagogy. The research is aimed at substantiating the need for developing the educational eventful environment as a way to self-actualization.

The research is based on the analysis methods of conceptual terminological systems, pedagogic observation and synthesis of pedagogic experience. The author makes the following conclusions concerning the educational

eventful environment: it should be created by the combined efforts of teachers and students and inspire students' positive emotional attitude; the well-organized educational environment is likely to facilitate the acquisition of cultural values, and foster self-reflection, self-awareness and creativity.

The research materials can be of interest to the heads of educational establishments and practicing teachers.

Keywords: development, personality, self-actualization, creativity, event, emotional experience, environment, educational environment, educational and eventful environment.

Понятие «личность» относится к основополагающим в педагогической теории и практике. Под личностью понимается человек социума, который связан с миром и людьми как динамичная, относительно устойчивая система интеллектуальных, социокультурных и морально-волевых качеств, выраженных в индивидуальных особенностях его познания и деятельности. Основным способ существования личности – развитие, благодаря которому происходит накопление и обновление ее количественных и качественных свойств.

Свойства личности, как относительно устойчивые и постоянные отношения человека к самому себе, окружающим и природе, материальным и духовным ценностям, выражают меру его единения с обществом, степень согласованности с самим собой. При гармоничном развитии появляется внутренняя цельность, равновесие и стабильность всех составляющих свойств личности, и в этом смысле можно говорить о самоактуализации человека.

Известный психолог А. Маслоу определял самоактуализацию как «полное использование талантов, способностей, возможностей и т. п.», как процесс самореализации человеческих потенций: «Я представляю себе самоактуализировавшегося человека не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничто не отнято. Средний человек – это некое существо с заглушенными способностями и одаренностями». Согласно А. Маслоу, самоактуализация является показателем психического здоровья, а «неврозы – ошибка личностного роста» [7, с. 46].

Рассматривая характеристики самоактуализирующейся личности, Маслоу, наряду с другими ее свойствами (спонтанностью, автономией, свежестью восприятия, скромностью и уважением к окружающим, чувством юмора и др.), выделяет и креативность.

К. Роджерс, рассуждая об основных личностных характеристиках, общих для полноценно функционирующих личностей, также подчеркивает важность творческих качеств.

Креативность (от лат. «creatio» – сотворение, создание) означает неформальное отношение к задаче, нестандартный взгляд на ее выполнение и активизацию сил для достижения успешного результата. В русском языке синонимом указанному понятию является «творчество», которое имеет более широкий смысл и связано с понятиями «деятельность» и «новое» (новые ценности, идеи, чувства, материальные предметы и др.). Критерий новизны может иметь как объективное (новое для данной отрасли знаний), так и субъективное (новое для индивида – субъекта деятельности) содержание.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2010) творчество выделено в качестве базовой национальной ценности наряду с патриотизмом, гражданственностью, трудолюбием и др. Авторы концепции определяют эти ценности как источники нравственности и человечности, опора на которые позволяет личности противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развиваться. Ориентация на указанные базовые ценности актуальна и в процессе подготовки будущих педагогов.

Педагогическая деятельность всегда связана с творчеством, она требует гибкости ума, воображения, дивергентного мышления. Взаимодействие учителя и ученика на творческой основе – основной путь избавления от шаблонов и стереотипов, во многом характерных для образовательного процесса. Творческий характер деятельности преподавателя связан с постоянным обновлением учебных программ, появлением новых педагогических идей, методов, технологий. Творчество педагога проистекает из соединения его уникальных личностных качеств с педагогической деятельностью, направленной на развитие креативной личности. К. Роджерс считал, что «творчество всегда оставляет след индивида на своем продукте, но этот продукт – не сам индивид или его материалы, а результат отношений между ними» [10, с. 125].

Поскольку природа большинства личностных свойств и качеств человека отнюдь не биологическая, а социальная, то источником становления и развития свойств и качеств конкретной личности является и общественный опыт, накопленный предшест-

вующими поколениями, и опыт собственный, индивидуальный. Таким образом, источник развития личности находится как вне, так и внутри ее, и, безусловно, важная роль в этом процессе принадлежит среде, в которой осуществляется жизнедеятельность субъекта развития. Создание определенной благоприятной атмосферы, позитивного, доброжелательного окружения способствует раскрытию творческого и иного потенциала личности.

Изучение среды, в которой формируется человек, имеет довольно продолжительную историю. В отечественной педагогике о ее значении в деле воспитания размышляли К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко. В трудах М. М. Скаткина, В. З. Равкина, Р. Б. Вендровской, И. С. Кона, Н. Е. Щурковой, В. Д. Семенова, Е. В. Бондаревской, А. В. Мудрика, З. А. Галагузовой, М. Н. Дудиной, Ю. С. Майнулова и других авторов обоснованы принципы построения воспитательной среды, условия ее организации. Исследователи и педагоги-практики единодушны в выводе, что среда (окружение, специфическая атмосфера, круг общения и интересов) не в меньшей степени определяет качество и результаты образования, чем выбор образовательной области, набор учебных дисциплин, используемые технологии и др.

Знаменитый американский философ и педагог Д. Дьюи (1859–1952) и его последователи считали, что эффект усвоения ценностей и опыта проживания в обществе (независимо от ориентации воспитания) достигается в соответствии с «теорией соленого огурца»: ребенка достаточно погрузить в определенные условия – специально приготовленный «рассол», и он со временем сам «пропитается» нужными ценностями, взглядами, установками, т. е. обретет требуемый тип личности.

В последние десятилетия в педагогической науке и образовательной практике заметно повысилось внимание к проблемам среды, в которой формируется новое поколение. Это во многом связано с увеличивающейся тревогой в обществе и в профессиональном педагогическом сообществе по поводу внешних негативных, а иногда и разрушительных влияний современных средств массовой информации, деструктивного образа жизни взрослых на растущего человека. Представители гуманистической психологии и педагогики настоятельно предлагают менять образовательную среду, обогащать ее, насыщать духовными и культурными ценностями.

Рассматриваемое нами понятие «среда» многоаспектно, что отражают разнообразные эпитеты, сопровождающие его: культурная среда, воспитательная, воспитывающая, обучающая, педагогическая, образовательная и т. д.

Согласно, например, А. В. Иванову, культурная среда образовательного учреждения – это совокупность разнообразных условий (базовых, к которым относятся наличие традиций, инноваций, поддержки и саморазвития; функционально-образующих – информационных, коммуникативных, интерактивных, духовно-нравственных; предметно-практических – материальных, символических, организационно-управленческих, психолого-педагогических), созданных педагогами и родителями учащихся и влияющих на процесс развития и саморазвития детей и взрослых в пространстве образовательного учреждения [5, с. 50–51].

Н. Е. Щуркова называет воспитывающей средой совокупность окружающих ребенка социально ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру. Среди них она выделяет четыре основные группы окружения: предметно-пространственную, поведенческую, событийную и информационно-культурную [11, с. 17–24].

Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров трактуют педагогическую среду как специально организованную сообразно с педагогическими целями систему межличностных отношений и отношений к миру [6, с. 322].

Н. А. Морева понимает под образовательной средой педагогическое пространство, представляющее собой специально, сообразно с педагогическими целями, создаваемую систему условий организации жизнедеятельности учащихся, направленную на формирование их отношений к миру, людям и друг другу [8, с. 98].

Для нас наиболее приемлемым и удачным названием выглядит словосочетание «образовательно-событийная среда», подразумевающее все ту же специально создаваемую систему организации жизнедеятельности обучающихся, но вдобавок обеспечивающую их самопознание, профессиональное самоопределение и самореализацию в динамичном социокультурном пространстве.

Чтобы обосновать свою позицию, обратимся сначала к С. И. Гессену, который рассматривал образование как привитие культуры индивиду. Согласно его концепции, преобразование природного че-

ловека в культурного происходит путем его приобщения к культурным ценностям жизни, науки, искусства, производства, морали, права и т. д. Ученый был убежден: «Личность, не питаемая извне культурным содержанием, останавливается в своем росте, беднеет или теряется в бесплодных попытках элементарной самодельщины, самобытность подлинной индивидуальности подменяется самобытностью некультурного в своей самоуверенности самоучки» [3, с. 27].

На «воспитание человека культуры» как на основную цель образования указывают Е. В. Бондаревская и Н. Е. Щуркова; о формировании ценностных ориентаций через раскрытие смыслового подхода к обучению пишут В. А. Бенин, В. Д. Семенов, Н. Б. Крылова, рефлексирющие по поводу необходимости единства культуры и педагогики. Культурная среда, в пространстве которой учащийся вступает в активное взаимодействие с достижениями цивилизации, наиболее благоприятна для развития личности, ее творческого начала.

Одним из самых перспективных тезисов педагогики, ориентированной на культурные ценности, и гуманистической психологии является тезис о том, что развитие ребенка имеет свои внутренние закономерности, внутреннюю логику, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие совершается. Любые реформы в сфере образования оказываются бессмысленными, если они не опираются на духовную жизнь индивида, не подкрепляются адекватными изменениями во внутреннем мире, в ценностях. Следовательно, необходимо использовать личностный потенциал самоорганизации, т. е. создавать условия для пробуждения внутренних возможностей как учащихся, так и преподавателей. Внутренние возможности на личностном уровне проявляются в деятельности личностных структур сознания.

Образование эффективно тогда, когда осуществляется педагогическое *со-бытие* – межличностное взаимодействие детей и взрослых (Д. В. Григорьев, А. И. Новикова, Н. А. Селиванова). Потенциал развития накапливается не на полюсе взрослого, а в сфере между ним и ребенком. Этот феномен называется по-разному: диалог, встреча, событие. В «Толковом словаре русского языка» последнее определяется как «то, что произошло, то или иное значительное явление, факт общественной, личной жизни» [9, с. 730]. Согласно же В. И. Далю, событие – «пребывание вместе и в одно время, совместность, современность» [4, с. 253].

М. М. Бахтин, рассматривающий процесс становления души как самоосознание человеком себя, когда он становится одновременно и субъектом, и объектом самопостроения, самоформирования, связывает вопрос пребывания личности в событийном пространстве с диалогичностью сознания [1].

Образовательно-событийная среда образовательного учреждения складывается из совокупности событий: праздников, посвященных знаменательным датам, олимпиад, конференций, семинаров; спортивных и туристических соревнований; творческих, исследовательских, краеведческих проектов; музыкальных, литературных, поэтических вечеров; диалогов, дискуссий, обсуждений; занятий студий, кружков, секций; поездок в театры, музеи, выставки и многого другого. Она ориентирована на организацию успешной жизнедеятельности обучающихся, способствует организации самоуправления, совместному выбору средств самореализации, творческого самовыражения в различных видах деятельности.

Событийная среда создается системой событий, которые происходят благодаря уже заложенным традициям учебного заведения или служат основанием для появления новых традиций. Их можно условно разделить на три группы:

- *учебно-познавательные* (тестирование, предметные олимпиады, научно-практические конференции, недели предметно-цикловых комиссий, педагогические консилиумы, научно-теоретические семинары, заседания творческих групп, тематические педсоветы, спортивные соревнования и т. д.);
- *общественно-значимые* (конкурсы профессионального мастерства, День Матери, День здоровья, День Учителя, творческие отчеты по итогам практики, педагогические чтения, социальные акции и проч.);
- *празднично-досуговые* (новогодние спектакли, тематические вечера, встречи с выпускниками, последний звонок, выпускной бал и др.).

Участие в событиях позволяет личности проживать жизнь, наполненную поисками, волнениями и смыслом. Для педагогики важно рассмотрение стремления к смыслу как врожденной мотивационной тенденции, присущей всем людям и являющейся основой личности. Эти идеи развивал австрийский психолог В. Франкл – создатель логотерапии (метода экзистенциального психоанализа). Он считал, что если стремление не реализуется, то человек ощущает *экзистенциальный вакуум*. Так как человеку свойственно ис-

кать смысл на протяжении всей жизни, то он находит его в объективной действительности, поэтому смысла нельзя «дать» или точно указать, каким способом его можно достичь. Смысл субъективен. К тому же, нет *смысла вообще* – он проявляется лишь через осмысление конкретных ситуаций.

В. Франкл выделил пути поиска смысла. Поскольку они важны для развития личности, перечислим их:

- 1) что мы даем жизни (творчество, созидание);
- 2) что мы берем от мира (переживания);
- 3) позиция, которую занимаем по отношению к судьбе, которую не в силах изменить.

Соответственно им определены три группы ценностей: созидание, переживания и отношения. Для рассмотрения образовательно-событийной среды как средства развития личности это особенно важно, так как потенциал данной среды может быть реализован именно через средства, связанные с *оцениванием, переживанием, созиданием и развитием системы отношений к другим, к миру, к культуре.*

Образовательно-событийная среда – это совокупность событий, воспринимаемых личностью, являющихся предметом ее оценки, поводом к раздумью и основанием для изменения смысла жизни. Какое-либо событие (случай, действия, обстоятельство) становится фактором личностного развития, если человек сам был его свидетелем, участником и не остался равнодушным к происходящему. Речь идет прежде всего о ценностных и творческих переживаниях, хотя спектр переживаний гораздо шире. К примеру, Ф. Е. Василюк помимо указанных выделяет также гедонистические, реалистические переживания [2, с. 100–104, 113–116]. Говоря о ценностном переживании, он пишет, что «ориентированное на самоуглубление и самопознание, ценностное переживание может помочь более высокому постижению смысла жизни», а творческое переживание, характерное для сложившейся волевой личности, является порождением собственной (обязательно деятельной, а не только созерцательной) жизни, самосознания, самостроительства, т. е. творчества [2, с. 128–136, 147–150].

Психолог рассматривает переживания применительно к кризисным ситуациям, но подчеркивает, что развитие личности зависит от их доминирующего типа. В связи с этим необходимо акцентировать внимание на том, что образовательно-событийная среда

учебного заведения должна нести в себе такое содержание и такие технологии, которые содействуют ценностным, творческим переживаниям личности. Только в этом случае образовательно-событийная среда будет адекватна гуманистической парадигме. Для ее создания необходим поиск источников духовно-нравственного развития, переосмысление организации воспитательно-образовательного процесса, выявление путей и способов развития творчества.

Особую ценность для развития личности посредством образовательно-событийной среды представляет описание путей самоактуализации учащегося, которое сделал А. Маслоу:

- всепоглощающее, яркое переживание, с полной концентрацией и абсолютной погруженностью в него;
- выбор между движением вперед и регрессом, в пользу роста и расцвета личности, выбор в пользу личностного роста;
- постижение «самости», «способность чувствовать внутренние сигналы», «отказ бездумно поступать так, как принято большинством»;
- принятие ответственности за свои действия – «честно спросить с себя ответ за свои поступки и за свой выбор»;
- понимание своего предназначения, своей миссии;
- выбор «кого держаться», а «кого сторониться»;
- постоянная работа над собой, решение быть мужественным («быть готовым к ежедневному и кропотливому труду выявления и вскрытия собственных возможностей», «нужно хотеть в наибольшей степени раскрыть свои возможности»);
- понимание себя, постижение своих возможностей и ограничений;
- испытание высших переживаний красоты и гармонии, «пик-переживаний»;
- открытие себя, своей сущности, которое позволит обнаружить собственную психопатологию, защитные механизмы и найти в себе мужество отказаться от них [7, с. 57–60].

Итак, анализ психолого-педагогических, научно-методических источников показывает, что оптимально организованная образовательно-событийная среда образовательного учреждения должна прежде всего содействовать освоению ценностей культуры на основе творческих и ценностных переживаний, разрешения возникающих проблем, саморефлексии, самотворчества.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: МГУ, 1984. 200 с.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 2002. Т. 4. 688 с.
5. Иванов А. В. Культурная среда современной школы // Педагогика. 2006. № 10. С. 50–55.
6. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М.: Ростов н/Д: МарТ, 2005. 448 с.
7. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой; под ред. Н. Н. Акулиной. СПб.: Издат. группа «Евразия», 1997. 430 с.
8. Морева Н. А. Педагогика среднего профессионального образования: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 т. Т. 2: Теория воспитания / Н. А. Морева. М.: Академия, 2008. 192 с.
9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: АЗЪ, 1994. 928 с.
10. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / общ ред. и предисл. Е. И. Исениной. М.: Прогресс; Универс, 1994. 480 с.
11. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М.: Педагогический поиск, 1997. 39 с.

УДК 37.013.77

Н. В. Сюзева

ПРОВОКАТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ АНТИКОРРУПЦИОННОГО СОЗНАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются возможность и необходимость применения приема провокации в педагогической деятельности. По мнению автора, этот прием наиболее эффективен, в частности, в ан-

тикоррупционном воспитании. Проблема всепроникающей коррупции в нашей стране настолько укоренилась, что решить ее известными способами не представляется реальным. Опыт и социальная теория показывают, что справиться с такой сложной задачей можно лишь изменяя сознание людей. Чем в более раннем возрасте начинать данный процесс, тем лучше будет его результат.

В концептуальную основу статьи положена провокативная терапия Ф. Фарелли, который использовал методы провокации для лечения больных. Так как коррупция тоже является болезнью – болезнью нации, применение подобных методов в борьбе с ней вполне обоснованно. Провокация позволяет выявить коррупционные установки человека и избавиться от многих из них. Ликвидация проблемных убеждений и установок происходит через доказательство их иррациональности. Приводится последовательность этапов реализации провокативной методики. Описаны некоторые виды педагогических провокаций.

Автор статьи убежден в перспективности педагогики провокаций и в том, что она заслуживает научного обсуждения и дальнейшей разработки.

Ключевые слова: провокативная терапия, манипуляция, антикоррупционное воспитание.

Abstract. The paper is devoted to the necessity of using the provocative methods in pedagogy regarding them as the most effective ones in education focused on fighting the corruption. Both the social theory and human experience demonstrate that we have to change people's consciousness and start it as early as possible in order to overcome corruption.

The author takes the provocative therapy suggested by F. Farelli as the conceptual basis for the research, and considers the corruption phenomenon as the national disease that requires immediate treatment. The provocative methods can be used for identifying the corruption attitudes, emphasizing their irrational nature and getting rid of them. The paper describes the sequence of recommended stages of the above method application and gives some examples of pedagogic provocations.

The author argues that pedagogic provocation is a perspective method stimulating personality development which requires further investigation and discussion.

Keywords: provocative therapy, manipulation, education fighting corruption.

В России в связи с возрастающими темпами развития коррупции на протяжении нескольких последних лет предпринимаются различные меры по борьбе с нею: совершенствуется законодательство, разрабатываются и внедряются стандарты предоставления государственных услуг, пытаются вести антикоррупцион-

ную пропаганду представители СМИ. Однако уголовная статистика показывает, что уровень мздоимства ниже не становится – коррупционные традиции тщательно поддерживаются и даже охраняются некоторыми, возможно, даже слишком многими должностными лицами, состоящими на службе в органах государственной власти и управления.

С сожалением приходится констатировать, что все действия органов власти и СМИ не дают убедительных положительных результатов. По данным Судебного департамента при Верховном суде РФ, масштабы установленного прямого ущерба от подобного рода преступлений в 2011 г. достигли 26,7 млрд р., тогда как еще в 2009 г. они составляли 15,7 млрд р., что, конечно, тоже огромная, запредельная сумма. Прогрессия связана не только с ростом appetитов и совершенствованием ловкости коррупционеров, но и с тем, что коррупция стала массовым явлением и настолько поразила общество, что воспринимается почти как норма, как часть культурного наследия целого народа, стереотип его повседневного поведения. «Кормление» государственных служащих их подопечными давно и прочно утвердилось в сознании граждан, вошло в привычку, которую даже кое-кто предлагает узаконить, т. е. сделать правовой нормой. В связи с этим, по мнению ряда экспертов, ст. 575 Гражданского кодекса РФ, которая разрешает чиновникам получение подарков стоимостью до 3000 р., нужно рассматривать как легальную «лазейку» для коррупционеров.

Свидетельством тому, что коррупция глубоко укоренилась в сознании народа, служит и масса пословиц и поговорок, отражающих коррупционную действительность и отношение к ней людей, например:

- «Закон, что паутина: шмель проскочит, а муха увязнет»;
- «Земля любит навоз, лошадь – овес, а воевода – принос»;
- «Не подмажешь – не поедешь»;
- «Пчелка и та взятку берет»;
- «Скорее дело вершить, коли судью одарить»;
- «С кого судья взял, тот и прав стал»;
- «Что мне законы, коли судьи знакомы» и др.

Конечно, оправдывать коррупционеров культурными традициями в корне неверно, по крайней мере юридически некорректно: «Непосредственные причины и истоки виновного поведения

всегда лежат в личности человека, совершившего преступление. В противном случае отсутствуют основания вменения в вину и, соответственно, совершенное деяние не может рассматриваться как преступление. Другими словами, никакие внешние обстоятельства не могут являться определяющими причинами противоправного деяния, если они не положены одновременно на внутренние детерминанты человеческой активности» [6, с. 77].

И все же традиции быта, семьи, культуры играют немаловажную роль в формировании поведения каждого отдельного человека, а воздействовать на них при помощи закона и одних лишь правоохранительных органов довольно сложно, если вообще возможно. Если коррупция стала национальной традицией, то и борьба с ней должна включать в себя в качестве обязательного условия изменение сознания, как общественного, так и индивидуального.

На общественное и индивидуальное сознание оказывают влияние многие социальные институты – государство, церковь и иные религиозные организации, средства массовой информации и, конечно же, *система образования*. Исторический опыт показывает проблематичность использования и малую эффективность оперативного воздействия на сознание «обычных», традиционных морализаторских педагогических средств. Попытки прямолинейного, авторитарного педагогического влияния, преследующие цель изменения сознания, тем более его социокультурных основ и стереотипов чаще всего приводят к отторжению того, что откровенно навязывают или даже просто предлагают.

Более значимых, существенных результатов можно добиться при тщательно обдуманной тактике, выверенной стратегии, когда педагогическое воздействие осуществляется тонко и деликатно, в смягченной, сильно опосредованной, завуалированной форме. Процесс преодоления сопротивления личности воспитанника, перемены в его мировоззрении происходят, как правило, медленно, что требует наличия постоянной, систематической и ситуативно-обусловленной обратной связи между педагогом и его подопечным. При этом следует учитывать сложившиеся в среде, к которой принадлежит учащийся, нормы, правила, идеалы, ценности, имеющиеся национально-культурные стереотипы. Для преодоления данных стереотипов у своих воспитанников педагогу часто необходимо тоже переосмыслить собственные взгляды и представле-

ния, т. е. потрудиться над изменением своего личного человеческого и профессионального сознания, по-иному взглянуть на теорию и практику воспитательной работы, в том числе на используемые в ней приемы.

Если придерживаться аналогии, что коррупция – болезнь, то педагогическими задачами становится своевременное выявление этой патологии сознания и профилактика «болезни» у тех, кто ей пока не подвержен, а также коррекция и обеспечение последующего выздоровления «заболевших». «Врач» должен действовать таким образом, чтобы вызвать у «пациентов» реакцию отторжения к коррупции, помочь им выработать антикоррупционный иммунитет.

Любое воздействие на человека, преследующее какую-либо цель, является манипуляцией им. Отношение же к применению манипулятивных приемов среди педагогов отнюдь не однозначное. Некоторые считают, что манипуляция – аморальный способ достичь желаемого, так как это «обман», «принуждение» человека к принятию обычно невыгодного для него решения. Оксфордский словарь, например, определяет манипуляцию как скрытую обработку сознания, как акт влияния на людей или управления ими или вещами с ловкостью и особенно пренебрежительным подтекстом. Негативное отношение к манипуляции как психолого-педагогическому средству воздействия на человека может также являться результатом того, что в 60-е гг. XX столетия сложилось мнение о ней как о способе воздействия на сознание масс, «способе господства и власти» государства над обществом [4, с. 60]. То есть, с точки зрения, распространенной среди политологов, манипуляция служит средством «промывания мозгов» и программирования сознания и поведения населения. Приведем высказывание на этот счет С. Г. Кара-Мурзы: «Манипуляция – это способ господства путем духовного воздействия на людей через программирование их поведения. Это воздействие направлено на психические структуры человека, осуществляется скрытно и ставит своей задачей изменение мнений, побуждений и целей людей в нужном власти направлении» [4, с. 77].

Кроме того, отношение к человеку как объекту воздействия, стремление сделать его «марионеткой», утаивание действительной сущности осуществляемых действий, считается неприемлемым с позиций этики. Как отмечал Г. Шиллер, «для достижения успеха

манипуляция должна оставаться незаметной». И далее: «Успех манипуляции гарантирован, когда манипулируемый верит, что все происходящее естественно и неизбежно. Короче говоря, для манипуляции требуется фальшивая действительность, в которой ее присутствие не будет ощущаться» [7, с. 120].

В манипулятивном процессе собеседник воспринимается не как целостная уникальная личность, а как носитель определенных, «нужных» манипулятору свойств и качеств, которые впоследствии будут использованы для достижения цели инициатора манипуляции. Манипулятор для достижения запланированного результата не только использует уже существующие особенности человека, но также стремится создать новые – более удобные, легко доступные или более эффективные «мишени». Подготовительные действия манипулятора могут быть и неманипулятивными, но иметь перспективу последующего использования с манипулятивными целями [1, с. 128].

Тем не менее психологи активно применяют приемы манипуляции в своей деятельности для решения проблем своих клиентов. Более того, в обыденной жизни каждый порой вынужден выступать в роли манипулятора или манипулируемого. То, что делает, например, психотерапевт, он делает фактически по просьбе пациента, выступая при этом манипулятором, программируя его мысли, установки, поведение, скрыто принуждая его к определенным действиям. Однако при этом все приемы и методы врача должны соответствовать этическим принципам, в противном случае (в обход желания адресата и при стремлении извлечь для себя выгоду) манипулирование граничит не только с нарушением моральных, но и в некоторых случаях правовых норм.

В целом манипуляция – вид психологического воздействия, мастерское выполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями и представлениями. В манипулятивном акте обязательно содержится знание о том, какая реакция должна последовать на предъявленный стимул. И чем точнее это знание, тем эффективнее будет манипуляция. Манипуляция не формирует реакций, а деформирует (просим прощения за тавтологию) уже сформированные.

Разновидностью манипуляции иногда называют провокацию – еще один из довольно интересных приемов искусственного возбуждения сознания и мыслительных процессов. Г. В. Грачев

и И. К. Мельник рассматривают ее как вариант приемов информационно-психологического воздействия, относящихся к технологиям тайного принуждения личности. На первый взгляд, может показаться, что отличий между провокацией и манипуляцией, действительно, нет (кроме разве что тактических) – обе призваны оказывать влияние на человека, использовать его в основном в своих (а иногда в корпоративных), нередко корыстных целях.

Конечно, провокация, как и большинство манипуляций, является жестким приемом, но не тождественна последним. Провокацию часто определяют как акцию вызывания гнева, умышленный вызов, подстрекательство; общественное сознание связывает ее с конфликтом, столкновением, противостоянием, нападением, скандалом, обманом, насилием, шоком и т. п. Вместе с тем она может включать в себя и побуждение, приглашение, взывание, соблазнение, стимулирование и мотивирование, дающие толчок к развитию личности, к изменению установок, убеждений и проч.

Провокация как вызов обществу использовались еще в период Средневековья. Например, в то время юродивые, скоморохи, шуты пытались, и зачастую не без успеха, пробудить мнение общественности, вызвать ее реакцию на происходящие события намеренным фиглярством, суррогатами профанаций, изобличая и высмеивая при этом пороки, грехи и интерпретируя определенным образом негативные общественно значимые события. Таким образом юродивые выполняли функцию общественной терапии [3, с. 32]. Иными словами, провокативные действия (приемы провокации), которые сначала, при поверхностном взгляде могут показаться антисоциальными, нарушающими нормы приличия, могут играть роль катализирующего фактора для ряда изменений, причем не только негативных, но и положительных, и при правильном их направлении и использовании способны стать стимулом развития и отдельной личности, и всего общества в целом.

Американский психотерапевт Фрэнк Фарелли создал и популяризировал уникальное направление – провокативную терапию – метод, разрушающий и расширяющий традиционные представления о гуманистической психотерапии и использующий провокацию как способ активации ресурсов клиента. Ученый доказал, что невротика можно прямо говорить, что он невротик, а больному – что он никогда не вылечится. Основа его метода – считать пациен-

та человеком, а не «безвольной глистой в скафандре комплексов и маний». И пациент – о чудо! – перестает ею быть. И начинает думать, работать и выздоравливать.

Провокативная система Ф. Фарелли основана на том, что подопечного надо на время «вывести из равновесия» с помощью специально построенной психотерапевтической провокации, которая способна вскрыть и канализировать «внутренний гнойник», т. е. иррациональные установки и суждения клиента; затем предпринять меры, чтобы он не смог вернуться в исходное болезненное состояние. Фарелли, обладатель большого чувства юмора, использовал такие формы провоцирования больных, как преувеличение, передразнивание, высмеивание, доведение до абсурда, вербальная конфронтация, «негативное моделирование», «противоречивые сообщения» и т. д. [5].

Система Ф. Фарелли, на наш взгляд и по мнению некоторых специалистов сферы образования, может быть спроецирована на педагогику и практику воспитательной работы.

Так, А. В. Енин провокативную педагогику выделяет как часть педагогики воспитания и считает ее средством преодоления психических деприваций, с которыми традиционная педагогика справиться не может. Согласно А. В. Енину, одна из типичных педагогических ошибок – попытка воспитывать детей исключительно на позитивных примерах и социально одобряемых действиях. Такая практика ориентирует ребенка на подражание неким положительным образцам. Однако, кроме положительных черт, у каждого существуют и отрицательные качества, вызывающие соответствующие желания и стимулирующие к определенному поведению. Их нельзя скорректировать или вовсе устранить только запретами и нравоучениями. Здесь и может оказать помощь провокативная педагогика, в основе которой лежит вызов воспитаннику, провоцирующий обратную реакцию личности на преодоление отрицательного педагогического воздействия, в итоге активизирующий и усиливающий с помощью высвобождения скрытой энергии сопротивления позитивные ресурсы его «самости»: самореализации, самоопределения, саморазвития и др. [2, с. 2].

Работа педагога с воспитанником (как и психотерапевта с пациентом у Ф. Фарелли) включает в себя несколько этапов:

- провокация на вербальную коммуникацию (Ф. Фарелли отмечал: «Задача – спровоцировать спонтанную реакцию клиента

и “вскрыть” законсервированный набор его реакций... нужно нарушить его молчание и использовать всяческие стимулы, чтобы заставить открыто реагировать...” [5, с. 46]);

- установление противоречий в вербальных реакциях и действиях;
- совместный поиск иррациональных (в нашем случае – коррупционных) суждений и установок;
- избавление от иррациональных суждений и проба новых реакций;
- самоутверждение воспитанника и интеграция его реакций в одно целое.

А. В. Енин считает центральным звеном в провокативной педагогике юмор (высмеивание, передразнивание, искажение, иронию, шутку, преувеличение), который позволит обратить потенциал «отрицательных» желаний и интересов в «позитив»; а наиболее приемлемыми формами «расшатывания» негативных личностных стереотипов – ролевые либо имитационные игры, которым присущи наглядность и отсутствие назидательности. Ученый предупреждает и об ограничениях в применении методов провокативной педагогики: «... это обоюдоострый инструмент. Неграмотное обращение с ним может привести к прямо противоположному эффекту. Поэтому использовать эти методы можно только тем учителям, кто знаком с основами психологии и обладает навыками применения игровых методик. При этом педагогу следует руководствоваться принципом открытости в общении с ребятами, а также принципом “педагогического участия”. То есть педагог должен сам участвовать в играх, задавая определенный “стиль” выхода за границы привычных норм» [2, с. 7].

Разыгрывая какую-либо ситуацию, педагог делает сам и предлагает сделать детям нечто такое, что выходит за границы «обычных» представлений о правильном и неправильном, допустимом и запретном. То есть воспитанникам разрешается то, что вроде бы не должно поощряться взрослыми. Стандартные нормы и границы как бы сдвигаются, и каждому ребенку предоставляется возможность самому решить, как далеко ему стоит зайти в следовании новым «антипедагогическим» установкам и принципам. Педагог искушает своих подопечных, вынуждая продолжить его неправомерные действия, которые внешне кажутся вполне логичным про-

должением предложенной ситуации. «Как правило, проживание такого “негативного опыта” вызывает у детей обратную реакцию: желание поступать вопреки “отрицательным” предписаниям взрослых. На этом эффекте, собственно, и строится расчет в провокативной педагогике. Согласитесь, одно дело, когда моральные нормы поведения вводятся взрослыми, и совсем другое, когда дети приходят к ним сами. В последнем случае идеальные положительные черты перестают восприниматься ребенком как навязанные извне; появляется осознание их необходимости, а сам человек начинает ощущать реальную свободу и ответственность» [2, с. 9].

В ходе игры нужно постоянно исподволь демонстрировать возможные социальные последствия поведения участников. Ликвидация «гнойника» основывается на доказательстве иррациональности ошибочных убеждений воспитанников.

Прибегая, например, к приему гиперболизации, изображая явление (коррупцию) «больше и ярче», чем в жизни (для чего могут быть использованы самые невообразимые данные из любых источников), педагог сначала должен определить степень коррупционных установок ребят и уровень привязанности к таким установкам. Заставить детей высказаться, обнаружить свою позицию может демонстрация отношения к избранной ситуации как к вполне рациональной. Затем, нарочито преувеличивая, утрируя некоторые обстоятельства совершения коррупционных актов или вероятные последствия коррупции, изображая их карикатурно и постепенно доведя до абсурда, показав «правдоподобный» конец, необходимо спровоцировать желание подопечных оспаривать свои же суждения, помогая тем самым «выровнять» им внутреннюю шкалу ценностей, изменить оценку тех или иных обстоятельств.

Увидеть себя со стороны позволяет передразнивание – мимикрия. Задача педагога – изображая коррупционера, вызвать смех, иронию над теми, кто склонен к незаконному стяжательству, над их постоянным поиском и изобретением способов получать криминальные доходы, их страхом перед наказанием. Приемы клоунады («кривляние»), высмеивание через обличение явной лжи, преувеличение манеры поведения, копирование мимики лиц, склонных к коррупции и взяточничеству, позволят обнаружить заблуждения некоторых воспитанников и вызвать у них реакцию отторжения прежних установок – мало кому нравится быть объектом всеобщих насмешек.

Техника искажения (например, при разыгрывании ситуации кардинального изменения отношения медицинского персонала к больному в муниципальной поликлинике до и после обычного небольшого презента) применяется с целью прояснения мысли человека. Педагог может попросить воспитанника прокомментировать ситуацию, потом повторить комментарий с уточнениями мотивации ее персонажей и более упрощенным объяснением их поведения. Обычно при таком повторе ребенок выходит из привычного своего состояния, начинает путаться в знакомых понятиях, определениях, действиях, что с большой долей вероятности способствует переоценке предыдущего опыта, а иногда и открытию (часто неожиданному) внутри себя наличия антисоциальных установок.

Обосновывая иррациональность проблемных установок и суждений, педагог может использовать всяческие уловки: намеренные запутывание или отрицание, театральность, даже слезы. Главное, чтобы у ребенка поменялось отношение к определенным вещам и он начал понимать, что некоторые качества, которые он раньше считал отрицательными, не стоит оценивать так однозначно.

Самое важное в применении провокативных методик при антикоррупционном воспитании – не проявить невольно или сознательно неуважения к личности, так как в этом случае человек может замкнуться в себе и цель педагогом не будет достигнута. Подопечные должны если не доверять педагогу, то хотя бы ощущать, что последний сопереживает вместе с ними (обратимся опять к Ф. Фарелли, который подчеркивал: «Самое главное, чтобы у клиента сформировалось чувство – что терапевт “на его стороне”» [5, с. 46]). Следует помнить также, что «некоторые дети чувствуют себя крайне некомфортно в условиях провокативного воздействия. Поэтому участие в такого рода играх должно быть делом сугубо добровольным – только по желанию ребенка» [2, с. 11].

Перенос провокативных приемов в воспитательные процессы педагогического взаимодействия обучающего и обучаемого представляется нам заслуживающим научного обсуждения и дальнейшей разработки, а при решении задачи формирования антикоррупционного общественного и индивидуального сознания такая проекция достойна всяческой поддержки.

Литература

1. Доценко Е. А. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо: Изд-во МГУ, 1997.
2. Енин А. В. «Вредные игры»: плюс и минус // Психология – учителю. 2010. № 3 (24).
3. Зонтаг С. Мысль как страсть: избр. эссе. М.: Русское феноменологическое общество, 1997.
4. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2004.
5. Фарелли Ф., Брандсма Дж. Провокативная терапия. Екатеринбург: Е-Принт, 2012.
6. Юридическая психология. Понятие о личности преступника: хрестоматия / сост. Б. Д. Лысков, Т. Н. Курбатова. СПб., 2001.
7. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием. М.: Мысль, 1980.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 005.56:378.4

И. В. Филиппова,
Н. А. Новокрещенова,
О. А. Новокрещенова

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО СТРАТЕГИЧЕСКИМИ ПАРТНЕРАМИ: ОПЫТ РОССИЙСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. Для достижения высокого уровня конкурентоспособности и инвестиционной привлекательности вузу необходимо не только поддержание на высоком уровне качества образовательных услуг, но и всестороннее укрепление партнерских отношений с различными общественными, государственными и образовательными институтами, с бизнес-сообществом и производством. Отлаженная система социального партнерства позволяет активно внедрять современные информационные технологии и создавать новые образовательные продукты, обеспечивать непрерывность профессионального образования, предлагать различные виды и программы дополнительного образования и т. д.

В данной статье проанализированы современные формы и модели социального и международного сотрудничества, существующие в российской высшей школе, отражен соответствующий опыт в этом направлении ведущих федеральных и национально-исследовательских университетов, который может быть использован и другими высшими заведениями России, что будет способствовать в конечном счете развитию сферы профессионального образования страны в целом. Определены основные барьеры развития взаимовыгодного стратегического социального партнерства и возможные пути их преодоления. Авторы считают, что решение существующих проблем в образовании и экономике возможно только на основе более тесного взаимодействия всех заинтересованных сторон, с учетом их выгоды, планов и потребностей.

Ключевые слова: бизнес-сообщество, образовательные учреждения, партнеры, стратегическое партнерство, работодатели.

Abstract. In order to reach the competitive position and attract investment universities should provide the high quality educational services and maintain the partnership with various social, state and educational institu-

tions, as well as business society and production. The well-organized system of the above partnership allows implementing the modern information technologies, creating the new educational products, providing the continuity of vocational training, etc.

The paper analyzes the new forms and models of social and international cooperation and reflects the relating experience of the leading federal and national universities, which can be shared with the other higher schools. The paper discusses the main barriers to mutually beneficial strategic social partnership and the overcoming ways. The authors believe that the existing problems in education and economy can be solved on the basis of close cooperation of interested parties while taking into consideration their requirements, plans and benefits.

Keywords: business society, educational establishments, partners, strategic partnership, employers.

Деятельность высших образовательных учреждений в настоящее время носит двойственный характер. Их главными целями являются предоставление обществу образовательных услуг, подготовка высококвалифицированных кадров и развитие культуры и норм поведения учащихся. Однако вузы, создавая новые знания, производя интеллектуальные продукты и образовательные услуги, оказывают ко всему прочему прямое воздействие на рынок труда, являются субъектами рыночной экономики, а также выступают активными участниками социальных и других взаимодействий с различными заинтересованными сторонами, т. е. исполняют роль социальных стратегических партнеров.

Стратегическое партнерство предполагает заключение соглашений между сторонней организацией и вузом об образовательной и профессиональной деятельности для получения взаимной выгоды при совместном решении определенных инновационных и образовательных задач.

Отлаженная система социального партнерства – важный фактор повышения конкурентоспособности и инвестиционной привлекательности вуза, так как тщательно продуманное функционирование этой системы позволяет

- смягчить последствия демографической проблемы, существующей в современной России. В связи с сокращением числа студентов усиливается внимание учебных заведений к программам дополнительного образования, в том числе связанным с подготовкой и повышением квалификации кадров для различных организа-

ций и предприятий. Поэтому вузы стараются заключить долгосрочные договоры о сотрудничестве с представителями бизнеса; внедрять корпоративные краткосрочные образовательные программы прикладного характера; развивать сеть тренинг-центров и других видов учреждений дополнительного профессионального образования, не входящих в их основную структуру; стимулировать направления бизнес-консалтинга;

- активно внедрять современные информационные технологии и создавать новые образовательные продукты. На базе многих вузов в настоящее время организуются ресурсные и инновационные центры, центры управления интеллектуальной собственностью, функционирование которых способствует снижению издержек на формирование конкретных образовательных программ;

- формировать системы непрерывного профессионального образования за счет взаимодействия высших учебных заведений со школами, колледжами и т. д.

Таким образом, возникновение систем стратегического партнерства обусловлено потребностями различных учебных заведений, представителей бизнеса, местных органов государственной власти и управления (рис. 1).



Рис. 1. Основные возможные группы стратегических партнеров вуза

В плане стратегического партнерства большой интерес представляет опыт федеральных и национально-исследовательских университетов, играющих ведущую роль в системе современной российской высшей школы. Нами было проведено комплексное исследование

дование по оценке деятельности данных университетов в развитии партнерских отношений. Проанализированы современные формы и модели их взаимодействия с бизнес-сообществом, государством, другими образовательными учреждениями (как отечественными, так и зарубежными), определены основные барьеры для дальнейшего развития взаимовыгодного сотрудничества и приемлемые пути их преодоления.

Долгосрочное стратегическое взаимодействие высших учебных заведений с основными потенциальными и реальными партнерами, представленными на рис. 1, подразумевает различные виды совместной деятельности.

На рис. 2 представлены конкретные варианты взаимодействия российских вузов с государством и обществом.



Рис. 2. Виды взаимодействия российских вузов с государственными и общественными структурами

Сегодня, в условиях перехода к информационному обществу и наукоемким технологиям в экономике, на высшие учебные заведения возлагаются серьезные надежды по научному всестороннему обоснованию и прогнозированию регионального развития. Го-

сударство декларирует свои обязательства по поддержке исследований и инновационной деятельности университетов в этом направлении [4, с. 191]. Однако многие практикоориентированные проекты органов государственной и муниципальной власти пока лишены научной базы, а потому их претворение в жизнь часто сопровождается неудачами.

Можно выделить три основных аспекта взаимодействия высших учебных заведений и органов власти:

- научно-исследовательская синергия в виде совместных проектов (проведение социологических исследований, ориентированных на выявление более совершенных форм управления государственной службой);
- экспертная работа;
- консалтинговые услуги.

Сотрудничество вузов, с одной стороны, государственной и муниципальной власти – с другой, дает первым возможность участвовать в принятии важных для страны и региона решений, одновременно повысить уровень компетентности и приобрести практические навыки профессорско-преподавательскому составу, а также создать базу для студенческой научно-исследовательской деятельности и предпринимательства; вторым – обрести серьезный информационно-консультационный ресурс и получить резерв специалистов-профессионалов соответствующего профиля из научных работников и выпускников образовательного учреждения.

Приведем примеры успешного взаимодействия вузов с властными структурами. Показателен опыт Высшей школы экономики (ВШЭ), сотрудничающей с Правительством Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (проект Стратегии социально-экономического развития), осуществляющей разработку концепции развития здравоохранения Республики Башкортостан на период до 2025 г. и другие проекты. Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева активно участвует в обсуждении, создании и корректировке программы развития Республики Мордовия, оказывает консультационные услуги органам государственной и городской власти.

Одной из форм совместной деятельности, которая, помимо своей пользы для обеих сторон, имеет немаловажное значение для экономики страны в целом, является создание при вузах малых

инновационных предприятий (МИП). Это небольшие мобильные коллективы профессионалов, действующих самостоятельно или в составе крупной организации в сферах, где требуется регулярное обновление. Работают в таких фирмах ученые, инженеры, изобретатели, которые стремятся реализовать новейшие достижения науки и техники и получить достойное материальное вознаграждение. Количество МИП, существующих на базе российских университетов, постепенно увеличивается. Например, в Южном Федеральном университете их уже 44; в Северо-Восточном федеральном университете только в 2010 г. в рамках 2-го этапа Программы развития инновационной инфраструктуры вуза «Арктический инновационный центр» организовано 7 таких предприятий. Новые МИП возникают чаще всего в наиболее приоритетных отраслях, таких как здравоохранение (медико-биологическое направление), строительство, промышленность, информационные технологии и др.

Основные преимущества наличия подобных фирм – это оперативная реализация научных инновационных проектов, стимулирование научной деятельности, дополнительный источник финансирования деятельности вуза, получение практических знаний сотрудниками, аспирантами, студентами, повышение имиджа самого университета.

Существенной поддержкой МИП являются бизнес-инкубаторы и технопарки, создание которых особенно актуально из-за специфических условий развития бизнеса в России (высокий уровень инфляции, законодательный кризис, неразумные налоги и т. д.). Бизнес-инкубаторы есть, например, в Московском государственном техническом университете им. Н. Э. Баумана, Уральском федеральном университете им. Б. Н. Ельцина (УрФУ), где, кроме того, в сентябре 2011 г. был открыт коммуникационный центр «Сколково – Урал». В соответствии с соглашением о сотрудничестве между Фондом развития Центра разработки и коммерциализации новых технологий «Сколково» и Уральским университетом, Центр обеспечивает коммуникации между Фондом и УрФУ, осуществляет информационно-консалтинговое сопровождение разработок университета и его партнеров в Уральском регионе, а также оказывает поддержку их МИП – настоящим участникам национального проекта и претендентам на этот статус.

Для органов государственной власти актуальность существования бизнес-инкубаторов и инновационных фирм на базе вузов

обусловлена необходимостью формирования позитивной предпринимательской среды в регионах. Поддержка государством таких фирм позволяет сконцентрировать и существенно улучшить экономический климат в отдельных отраслях, округах, районах, городах и т. д.

Технологические платформы – еще одно из новых направлений сотрудничества вузов с государством и одновременно с бизнесом. Они создаются при помощи механизма частно-государственного партнерства для объединения усилий в области научно-технологического и инновационного развития российской экономики. Так, например, Иркутский государственный технический университет вошел в состав технологической платформы «Новые полимерные композиционные материалы и технологии», цель которой – концентрация финансовых и административных ресурсов, направленных на создание современной отрасли по производству нового поколения углеродных наполнителей. Руководство платформой осуществляют Всероссийский научно-исследовательский институт авиационных материалов и ОАО «Роснано». Для Московского авиационного института технологические платформы (в нем их пять) являются коммуникационными площадками для долгосрочного научно-технологического прогнозирования и разработки технологических дорожных карт.

Стоит отметить и разнообразные варианты сотрудничества вузов с общественными организациями и различными ассоциациями. Наиболее распространенными видами совместных, в том числе социальных, проектов в данном случае являются предоставление студентам поощрительных стипендий (например, в рамках программы Благотворительного фонда В. Потанина), грантов (к примеру, программа фонда М. Прохорова), реализация направлений молодежной политики (сотрудничество с организацией «Молодые лидеры» и др.).

В настоящее время вклад бизнеса в определение задач образования, содержания образовательных программ, а также общих направлений деятельности вуза значительно вырос. Представители бизнеса, руководство организаций и предприятий различных сфер деятельности являются для университетов одновременно и потребителями их услуг, и работодателями, и полноправными партнерами

при реализации различных проектов. Формы взаимодействия высших учебных заведений с данной группой партнеров представлены на рис. 3.

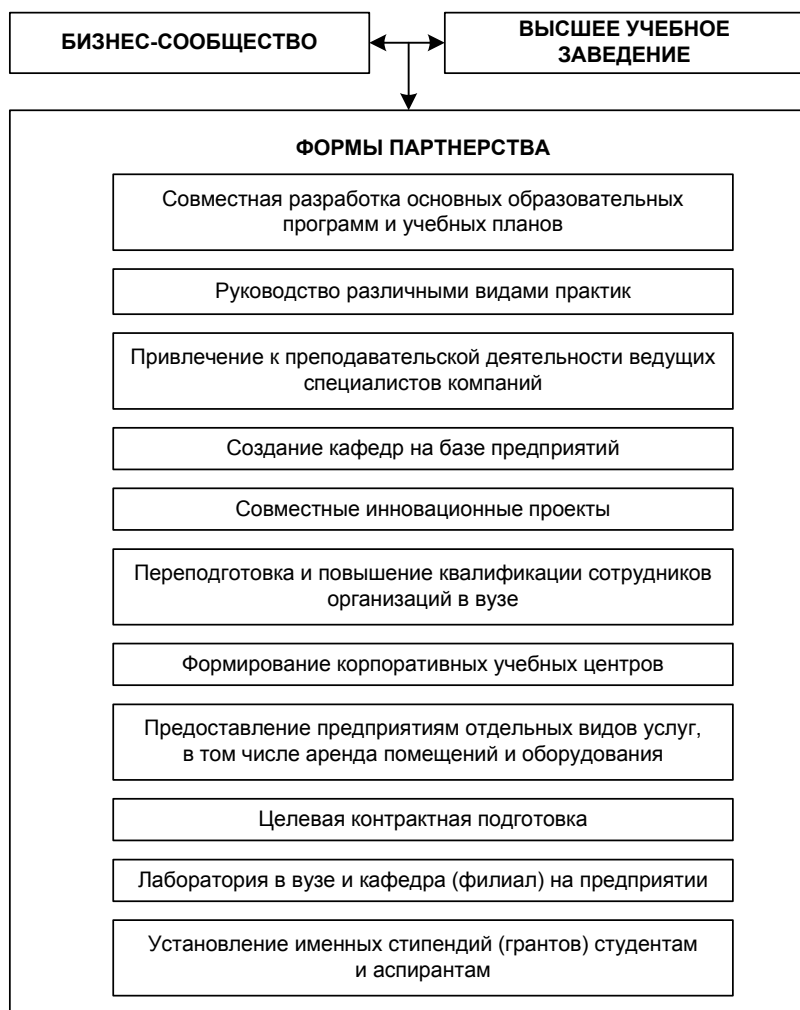


Рис. 3. Современные формы взаимодействия российских вузов с бизнес-партнерами

Вузы РФ дают будущим специалистам фундаментальные теоретические знания и некоторые практические навыки. Однако последних выпускникам явно недостаточно, чтобы сразу включиться в профессиональную деятельность на конкретном рабочем месте. Различ-

ные формы сотрудничества между бизнесом, производством и вузом могут решить эту проблему, позволив студентам апробировать полученные знания, например, при прохождении различных видов практик. Те, в свою очередь, с большой вероятностью могут предоставить бизнес-сообществу свежие идеи и новые разработки.

Процесс такой интеграции бизнеса и образования может осуществляться в рамках научно-образовательных центров, лабораторий коллективного пользования, научно-исследовательских институтов, малых инновационных предприятий, созданных при факультетах и в институтах вуза. Участие студентов в научных исследованиях позволяет приобщить их к новшествам в сфере предстоящей профессиональной деятельности [2, с. 163]. В Южном федеральном университете работает, например, 20 центров коллективного пользования. Московский авиационный институт осуществляет целевую подготовку для 51 предприятия различных форм собственности. В настоящее время базовые кафедры данного вуза созданы на 11 профильных предприятиях. А заказчиками и партнерами научных исследований Высшей школы экономики являются около 100 организаций, представляющих различные секторы экономики. Практикой Московского государственного университета им. Н. П. Огарева, как и многих других вузов РФ, является приглашение представителей бизнеса к участию в государственной аттестации студентов.

Российские университеты активно оказывают помощь и поддержку российским предприятиям, осуществляя подготовку и повышение квалификации работников, оказывая различного рода консалтинговые услуги. Факультеты повышения квалификации и переподготовки кадров существуют в большинстве российских вузов, курсы и программы обучения которых ориентированы на темы и проблемы, которые в данный момент интересуют работодателей и специалистов.

Сегодня многие известные предпринимательские структуры с интересом относятся к результатам научно-практической деятельности молодых ученых – студентов, магистрантов, аспирантов – и предоставляют им повышенные стипендии или специальные гранты. Именные стипендии и гранты предлагают ОАО «Росгосстрах», ОАО «ЛУКОЙЛ», Российский научный центр компании Бейкер Хьюз Б. В., Группа компаний АКИГ, компания «Oxford Russia Fund», ООО «Coca-Cola HBC Евразия», IBM и многие другие известные фирмы, производственные объединения, организации и предприятия.

Неотъемлемое, ставшее традиционным и обязательным направлением деятельности современных высших учебных заведений – налаживание и развитие партнерских отношений отечественными и зарубежными образовательными учреждениями.

Межвузовское сотрудничество осуществляется на основании межуниверситетских и факультетских договоров, меморандумов и соглашений, а также протоколов и рабочих программ, которые заключаются как на уровне университета в целом, так и на уровне его подразделений. Основные формы межвузовского партнерства представлены на рис. 4.



Рис. 4. Формы партнерства вуза с российскими и зарубежными образовательными учреждениями

Рассмотрим некоторые разновидности сотрудничества образовательных учреждений немного подробнее.

Обучение иностранных граждан по общим и специальным программам – одна из наиболее важных составляющих международной образовательной деятельности. Такое обучение способствует узнаваемости вуза на международном уровне и во многом определяет его позицию в рейтинге университетов мира. В настоящее время экспорт образовательных услуг является приоритетным направлением развития высшего профессионального образования нашей страны. По данным федеральной миграционной службы, в 2011 г. общее количество иностранцев, указавших учебу как цель въезда на территорию России, составило 117 845 человек. Однако доля нашей страны на рынке экспорта образовательных услуг значительно меньше, чем стран Европы.

В связи с переходом на двухуровневую систему образования в отечественных вузах разработаны и внедрены программы «двойных дипломов». Прослушанные в университете-партнере курсы и успешно сданные по ним экзамены или другие формы зачета засчитываются вторым партнером, а по окончании программы каждый партнер выдает диплом (бакалавра или магистра) собственного образца. Совместно с Нижегородским государственным лингвистическим университетом и при участии двух университетов Франции Нижегородский государственный университет реализует крупный международный образовательный проект – Российско-Французский университет, предусматривающий подготовку юристов и экономистов, владеющих двумя европейскими языками. Выпускники программы получают два российских государственных диплома: юриста и переводчика или экономиста и переводчика. Проект поддерживается Министерством иностранных дел Франции и обеспечивает стажировки российских студентов во французских университетах. В Томском политехническом университете в настоящее время есть совместные программы двойных дипломов с вузами Германии, Франции, Великобритании, Чешской Республики и Казахстана.

Программы студенческой и академической мобильности подразумевают сбор материала для диплома/диссертации, научные стажировки для повышения научной квалификации, обучение в магистратуре/аспирантуре и защиты диссертаций. В некоторых вузах лучшим студентам предоставляется возможность пройти практики за рубежом (например, в Санкт-Петербургском государ-

ственном университете экономики и финансов – летняя производственная практика). Программами академической мобильности занимаются в некоторых российских вузах специально организованные подразделения. В частности, Научный фонд Высшей школы экономики осуществляет поддержку академической мобильности сотрудников, студентов и аспирантов ВШЭ и ее филиалов, включающуюся, среди прочего в организации и финансировании выступлений с докладами на научных мероприятиях (конференциях) за рубежом, в странах СНГ или других регионах России. Однако наличие подобной практики характерно лишь для части высших учебных заведений.

Совместная научная работа, заявки на внешнее финансирование, в частности совместных аспирантских проектов, имеют целью стимулирование сотрудничества в исследовательской области. Реализация совместных научных исследований проходит как в рамках двухсторонних соглашений, так и в составе международных консорциумов. Финансирование подобных проектов осуществляется согласно различным международным программам. Благодаря подобным проектам происходит привлечение финансовых ресурсов для претворения в жизнь научных идей и продвижения результатов научных изысканий на международный уровень. Ярким примером совместной научной деятельности является участие сотрудников Южного федерального университета в работе международной школы по оценке генотоксичности окружающей среды в рамках программы NATO/EST/ASI PROGRAMME AT WESTERN ILLINOIS UNIVERSITY, MACOMB, IL USA, а также в проведении научных исследований в Гумбольдтском университете (Берлин) и Институте генетики человека (Лейпциг).

Членство вузов в консорциумах и ассоциациях заметно влияет на повышение качества обучения и исследовательской работы, содействует развитию среднего и высшего образования на международном и национальном уровнях. В качестве образца можно обратиться к деятельности Нижегородского государственного университета, который в составе консорциумов европейских университетов реализовал и продолжает выполнять проекты Комиссии Европейских сообществ, Национального фонда подготовки кадров и других фондов. Развитием одного из таких проектов стало создание Российско-Итальянского университета, осуществляющего

обучение в области экономики, финансов, информатики и механики, сертифицируемое российскими и итальянскими государственными дипломами о высшем образовании.

Немаловажным направлением взаимодействия вузов с другими образовательными учреждениями является профориентационная работа. Традиционно проводятся Дни открытых дверей, на сайтах выставляется информация для абитуриентов, которая касается существующих образовательных программ, условий проживания и обучения, правил приема и перечня документов, необходимых для поступления и т. д. Практически всеми университетами осуществляется довузовская подготовка, помогающая создать оптимальные условия будущим студентам для качественного завершения средней школы, адаптации в университете и успешного последующего обучения. Кроме того, многими российскими вузами организуются разнообразные мастер-классы, олимпиады и другие мероприятия для школьников. Так, в Московском государственном техническом университете им. Н. Э. Баумана есть программы «Шаг в будущее» и «Космонавтика», которые являются составной частью государственной политики в области кадрового обеспечения российской науки.

Поскольку в настоящее время остро стоит проблема интеграции отечественного образования в международное научно-образовательное пространство и обеспечения его соответствия международным стандартам, приоритетным направлением в области межвузовской деятельности является сотрудничество с зарубежными вузами. В структуре практически каждого учебного учреждения существуют подразделения, занимающиеся развитием международных отношений с иностранными партнерами. Например, в ВШЭ создан международный консультативный комитет, работа которого направлена на привлечение в университет квалифицированных преподавателей, сотрудников и экспертов международного рынка труда, международное продвижение достижений университета, развитие сотрудничества с ведущими образовательными и исследовательскими центрами мира. Председателем комитета является лауреат Нобелевской премии по экономике 2007 г. профессор Принстонского университета Э. Маскин. Еще в данном вузе работают международные лаборатории, возглавляемые ведущими учеными как зарубежных университетов, так и ВШЭ. В Мордовском государственном университете им. Н. П. Огаре-

ва функционирует Управление международных связей, в состав которого входят Сектор международного образования, Сектор международных программ и академической мобильности, Центр Венгерской культуры МГУ, Школа иностранных языков.

К зарубежным организациям, с которыми в рамках различных проектов продуктивно сотрудничают многие российские вузы, относятся ООН, ЮНЕСКО, ЮНИДО, ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), Европейская комиссия, Евростат, Европейская ассоциация университетов, Исполком Европейской академической сети деканов, Комиссия Европейских сообществ и др.

Взаимоотношения общества, бизнеса и высших учебных заведений строятся не только на уровне собственно университетов. В 1992 г. в России был создан Российский союз ректоров. Среди основных его задач, касающихся развития стратегического партнерства, можно выделить укрепление единого образовательного пространства и сетевого взаимодействия вузов, упрочение связей с отраслями экономики, компаниями, предприятиями, органами государственной власти и общественными организациями. В структуру Союза входят подразделения, отвечающие за реализацию отдельной конкретной задачи.

Российский союз ректоров, выступая как независимое образование, самостоятельно участвует в различных программах стратегического партнерства. В 2010 г. Союзом было заключено соглашение о стратегическом партнерстве с ведущими объединениями бизнес-сообщества России, среди которых Торгово-промышленная палата РФ, Российский союз промышленников и предпринимателей и ряд других. Совместно с данными партнерами регулярно проводится мониторинг «Бизнес и образование». На основе сопоставления количественных показателей взаимодействия высших учебных заведений РФ с бизнес-партнерами и информации по различным номинациям качества (продуктивности) сотрудничества составляется «Рейтинг бизнес-партнеров».

Как видим, спектр стратегических партнеров вузов достаточно широк. Вместе с тем мы рассмотрели лишь основные модели взаимодействия, на самом деле направлений взаимовыгодного сотрудничества гораздо больше.

В заключение статьи обратимся к проблемам, возникающим при различных формах партнерских взаимоотношений и снижающим их качество. Эти проблемы, их причины и возможные спо-

события преодоления барьеров для получения вузами дополнительных преимуществ представлены в таблице.

Основные проблемы, возникающие при различных формах стратегического партнерства и пути их преодоления

Партнер или форма взаимодействия	Проблемы	Причины возникновения проблемы	Пути преодоления
1	2	3	4
Привлечение иностранных студентов	Низкие позиции российских университетов в рейтинге вузов, привлекающих иностранных студентов	Неоднозначное отношение общества к иностранным студентам, отсутствие возможности осуществлять обучение на английском языке, отсутствие, в том числе на сайтах вузов, необходимой информации на английском и других языках о российских вузах, документах, необходимые для поступления, условиях проживания	Создание благоприятных условий проживания и нахождения иностранных студентов в России. Распространение информации о российских вузах в зарубежных СМИ, создание версий сайтов на иностранных языках
Создание малых инновационных предприятий	Только треть созданных малых инновационных фирм на базе предприятий работает эффективно	Низкая конкурентоспособность производимых товаров. Борьба конкуренции и неразвитость рынка сбыта инновационной продукции	Принятие дополнительных нормативных актов, регламентирующих деятельность малых предприятий, более активная поддержка со стороны бизнеса и государства, помощь в поиске источников финансирования
Взаимодействие промышленных предприятий и организаций с вузами	Большая часть инновационных проектов молодых ученых является неконкурентоспособной из-за недостатка знаний и практических навыков по их презентации и дальнейшему продвижению	Отсутствие практических дисциплин по экономическому обоснованию, презентации и продвижению проектов в структуре курсов многих технических специальностей	Проведение обучающих семинаров и мастер-классов для молодых ученых, активно занимающихся НИОКР. Обмен опытом с вузами-партнерами, на базе которых созданы и действуют бизнес-инкубаторы

Окончание таблицы

1	2	3	4
	Сокращение заказов предприятий на НИОКР	Отсутствие условий для внедрения инновационных разработок молодых ученых в промышленное производство	Поиск дополнительных источников поддержки инновационных проектов
	Несоответствие знаний, умений и навыков выпускаемых вузами специалистов требованиям предприятий и организаций	Образовательные программы разрабатываются вузами с ориентацией на практику, но предприятия и организации официально не предъявляют вузам конкретных требований к выпускникам	Более активное участие предприятий в разработке программ обучения студентов, разработка конкретных требований к знаниям, умениям и навыкам выпускников вузов
Взаимодействие с зарубежными партнерами	Тесное взаимодействие студентов, профессорско-преподавательского состава и сотрудников отечественных вузов с зарубежными партнерами, в частности с вузами, осложняется отсутствием или недостатком навыков общения на иностранном языке	Сокращение сроков изучения иностранных языков студентами лингвистических специальностей	Проведение дополнительных факультативов, конференций на иностранном языке, создание клубов по изучению дополнительных языков с привлечением иностранных студентов и преподавателей

Сейчас наблюдается активный прирост числа партнеров вузов, расширяются формы и направления взаимодействия, подписываются новые контракты, соглашения и меморандумы о взаимовыгодном сотрудничестве, происходит интеграция отечественных образовательных учреждений с зарубежными университетами, организациями и другими структурами. Опыт упомянутых нами вузов может быть использован и другими высшими заведениями России, что будет способствовать развитию сферы профессионального образования страны в целом. Однако, чтобы данный процесс стал более результативным, следует разработать оперативные меры по устранению проблем, препятствующих конкурентоспособности нашей высшей школы на мировом рынке образова-

тельных услуг. Решение этих проблем возможно только на основе более тесного взаимодействия всех заинтересованных сторон, с учетом их выгоды, планов и потребностей.

Литература

1. Белый Н. С. В поисках новых форм сотрудничества (из опыта партнерских отношений ТГУ и НТГУ) // Вестник Томск. гос. ун-та, 2010. № 2910. С. 91–94.
2. Гуськова Н. Д., Неретина Е. А. Императивы эффективных действий выпускников высших учебных заведений в сфере бизнеса: материалы Междунар. конф. «Болонский процесс – от знания к действию через интерес и стремление». Саранск: Мордов. ун-т, 2012. 160–165 с.
3. Ниязова М. В. Подходы к социальной ответственности вуза // Планирование инновационного развития экономических систем: тр. конф. / под ред. В. В. Глухова, А. В. Бабкина. СПб.: Политехн. ун-т, 2007. С. 677–682.
4. Перфильева О. В. Формируя партнерство с бизнесом: достижения и проблемы федеральных университетов на современном этапе // Вестник международных организаций. 2012. № 1 (36). С. 189–202.
5. Рейтинг бизнес-партнеров высших учебных заведений Российской Федерации. Москва 2010 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.rsr-online.ru/doc/2010_05_24/2.pdf.
6. Федоськина Л. А. Роль дополнительных образовательных программ в развитии партнерства вузов и работодателей: материалы Междунар. конф. «Болонский процесс – от знания к действию через интерес и стремление». Саранск: Мордов. ун-т, 2012. С. 152–160.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 151.8:378

И. В. Власкина

КОРРЕЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ «ЧЕЛОВЕК – ЧЕЛОВЕК»

Аннотация. Статья посвящена описанию исследования корреляций профессионально важных качеств и эффективности профессиональной деятельности работников области «Человек – Человек». В исследовании приняли участие представители различных сфер занятости: образования, здравоохранения, обслуживания, а также менеджеры разных уровней. В качестве методической основы работы были использованы тест-опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантелеева, тест самоэффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема и В. Ромека, тест-опросник оценки социально-коммуникативной компетентности Е. И. Рогова, опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. М. Моросановой, Р. Р. Сагиева, а также бланк-опросник оценки уровня эффективности трудовой деятельности, разработанный автором статьи и прошедший экспертную проверку, которую осуществляли ведущие специалисты и руководители из разных отраслей.

Результаты исследования показали статистически значимую корреляцию эффективности деятельности работников области «Человек – Человек» и таких их профессионально важных качеств, как стрессоустойчивость, терпимость к неопределенности, социальная смелость, социально-коммуникативные способности, позитивное самоотношение, отсутствие тенденции к самообвинению и избеганию неудач. В остальном корреляции уровня и качества профессионализма и профессиональных компетенций у разных специальностей отличаются. Одним из ценных промежуточных итогов исследования, с точки зрения автора, являются полученные данные о высокой корреляции между степенью эффективности деятельности медицинских работников и их неуверенностью в себе, неумением планировать; а также между эффективностью косметологов-визажистов и их конформностью, отсутствием самоинтереса и инициативы в социальных контактах. Подобный материал пока не рассматривался ни одним ученым и требует дополнительного изучения.

Ключевые слова: тип профессии, профессионально важные качества, эффективность профессиональной деятельности, факторы эффективности, критерии и показатели эффективности.

Abstract. The paper is devoted to the correlation between the employees' significant professional characteristics and the effectiveness of their performance in social spheres implying interpersonal relations. The representatives of different social sectors were surveyed including the managers of different levels in education, health care and social services. The research methods combine the test-questionnaires by V. V. Stolin, S. R. Panteleyev, R. Shvartser, M. Yerusalem, B. Romek V. M. Morosanova, R. R. Sagiev, as well as the author's questionnaire for evaluating the professional effectiveness level.

The research findings reveal the statistically significant correlation between professional effectiveness in the given spheres and stress resistance, social courage, tolerance to uncertainty, social-communication skills, positive self-attitude, absence of self-condemnation and failures avoidance. However, in other aspects the correlation between the professional levels and competences differ depending on the professional spheres. In author's opinion, the research outcomes need some additional consideration and investigation.

Keywords: profession type, significant professional characteristics, effectiveness of professional work, effectiveness factors, criteria and indicators of effectiveness.

В настоящее время, в связи с усложнением систем коммуникаций в профессиональной деятельности и требованиями рыночной экономики, актуальным становится выявление факторов, определяющих эффективность деятельности работников различных сфер занятости. Особенно важной эта задача является для профессий типа «Человек – Человек».

В нашей работе под эффективностью профессиональной деятельности мы будем понимать достижение результата, устраивающего работодателя, клиента, а также самого работника и обусловленного сформированностью у последнего таких профессионально важных качеств (ПВК), как социально-коммуникативные способности, стрессоустойчивость, толерантность, позитивное самоотношение, организованность, готовность к профессиональному росту.

Анализ литературы показал, что на сегодняшний день существуют исследования, в которых на основании субъективных критериев демонстрируется влияние личностных особенностей работников области «Человек – Человек» на профессиональный уровень их деятельности [6, 15, 19 и др.] и доказывается взаимозависимость ПВК и продуктивности труда представителей отдельных профессий: педагогов, психологов, менеджеров, врачей и т. д. [3, 7, 11 и др.]. Однако

обобщающих работ на эту тему, где охватывался бы весь многообразный спектр специальностей указанной сферы, нет.

Нами было предпринято пилотажное исследование, в котором приняли участие 11 косметологов-визажистов, 8 специалистов по маникюру – педикюру, 13 стилистов, 11 парикмахеров, 8 педагогов, 10 психологов, 13 операторов справочной службы, 10 санитарок, 13 медицинских сестер, 10 менеджеров – всего 107 человек. В качестве методик были выбраны тест-опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантелеева, тест самооффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема и В. Ромека, тест-опросник оценки социально-коммуникативной компетентности [14], опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП–98» (В. М. Моросанова, Р. Р. Сагиев).

Оценка уровня эффективности деятельности работников производилась с помощью бланка-опросника (таблица). Данный бланк был разработан нами на основе анализа профессиограмм, должностных инструкций и других законодательных актов, регулирующих деятельность работников сферы «Человек – Человек» [2, 9, 13 и др.]. Его составили 5 критериев (оцениваемых характеристик) и 19 показателей (количественных индикаторов оцениваемых характеристик).

Ранжирование показателей по степени значимости производилось экспертами – ведущими специалистами и руководителями из разных отраслей (образования, здравоохранения, обслуживания). В целом мониторинг и оценку проводили 20 экспертов. Обработка их мнений осуществлялась с помощью среднего значения (для получения коэффициента каждого критерия и показателя эффективности) и коэффициента конкордации Кендалла (для получения коэффициента согласованности мнений экспертов). Для подсчетов использовалась программа SPSS Statistics 17.0.

При обработке бланков оценки показатели эффективности работников умножались на коэффициенты, соответствующие средним значениям рангов, которые присуждали этим показателям эксперты. Показатели, отражающие низкий уровень эффективности работника (пропуски рабочих дней, опоздания, конфликты с администрацией и коллегами, факты нарушения делового этикета, наказания), умножались на коэффициент со знаком «–». При наличии у испытуемого такого показателя, как «ученая степень», ему присуждались 1 или 2 балла (кандидат или доктор наук), при отсутствии – 0 баллов. Затем показатели суммировались, и для каждого работника высчитывался процент его эффективности от максимально возможного балла в данной группе ра-

ботников (интегральный показатель эффективности по группам различен). Интегральный показатель соотносился с уровнем эффективности профессиональной деятельности (1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий).

**Бланк оценки уровня эффективности деятельности работника
типа профессии «Человек – Человек»**

ПВК	Критерий эффективности	Показатель эффективности	Кол-во	Кэф.	Итог
Социально-коммуникативные способности	Интенсивность взаимодействия с субъектами труда	Создание условий для труда и отдыха коллектива. Охват клиентов (количество проведенных уроков, количество проконсультированных/обслуженных клиентов). Участие и организация общественных и культурно-массовых мероприятий			
Толерантность, стрессоустойчивость	Соблюдение норм профессионального взаимодействия	Конфликтные ситуации с коллегами, администрацией, клиентами. Факты нарушения делового этикета			
Готовность к профессиональному росту	Повышение квалификации	Семинары, курсы, тренинги, конференции. Разряд. Категория. Ученая степень			
Позитивное самоотношение	Научно-методическая работа	Разработка и внедрение новых технологий, разработка методических материалов, программ. Участие в олимпиадах, выставках, конкурсах. Призовые места			
Организованность	Соблюдение трудовой дисциплины	Пропущено рабочих дней без уважительной причины. Пропущено рабочих дней по уважительной причине. Опоздания без уважительной причины. Опоздания по уважительной причине			
Сумма					
Интегральный показатель эффективности (% от максимальной суммы в группе)					
Уровень эффективности (низкий, средний, высокий)					

С целью определения нормальности распределения в выборке работников был использован критерий Колмогорова – Смирнова; для

выявления корреляции различных ПВК с высоким уровнем эффективности профессиональной деятельности работников – корреляционный анализ Спирмена; установления значимости различий в ПВК и уровне эффективности профессиональной деятельности у работников разных специальностей – критерий Краскела-Уоллеса. Для обработки полученных данных применялись компьютерные программы Excel и SPSS Statistics 17.0, Microsoft Excel.

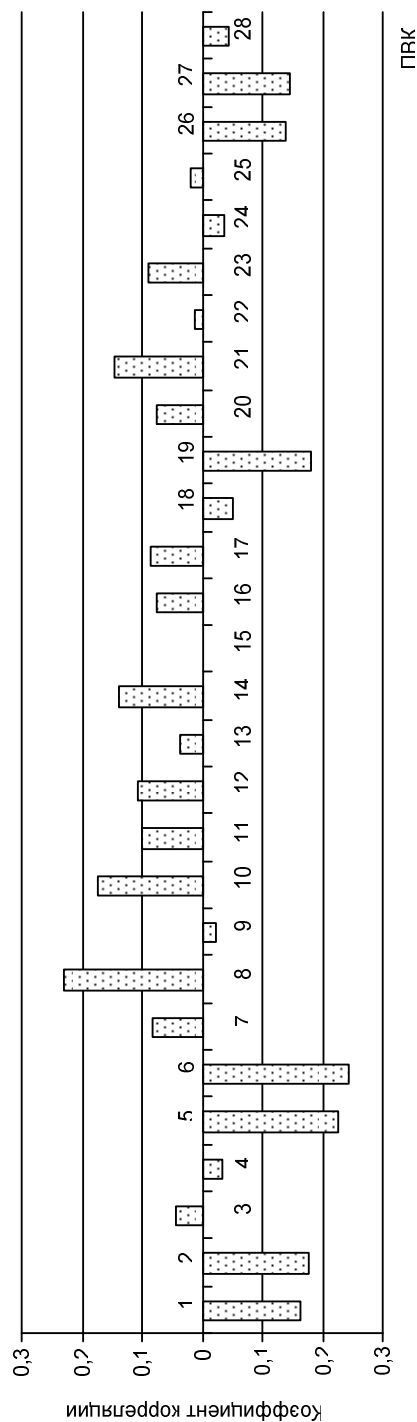
С помощью среднего значения (в %) интегрального показателя эффективности и стандартного отклонения были выведены уровни эффективности профессиональной деятельности:

- низкий (менее 32%) – работник не осуществляет (или редко осуществляет) научно-методическую деятельность, часто нарушает трудовую дисциплину, редко взаимодействует с субъектами труда, нарушает нормы профессионального сотрудничества, обладает низким или средним уровнем стрессоустойчивости, толерантности, позитивного самоотношения, социально-коммуникативных способностей, готовности к профессиональному росту.

- средний (32–86%) – работник редко занимается научно-методической деятельностью, иногда нарушает трудовую дисциплину и нормы профессионального взаимодействия, со средней интенсивностью сотрудничает с субъектами труда; его уровень сформированности ПВК средний или выше среднего;

- высокий (более 86%) – человек ведет научно-методическую работу, не нарушает (или крайне редко нарушает) трудовую дисциплину и принятые нормы профессионального сотрудничества, интенсивно взаимодействует с субъектами труда, имеет высокий или выше среднего уровень сформированности ПВК.

Анализ результатов в объединенной группе испытуемых показал слабую корреляцию эффективного исполнения своих профессиональных обязанностей и социально-коммуникативной неуклюжести (–0,2), нетерпимости к неопределенности (–0,2), фрустрационной нетолерантности (–0,2), социальной смелости (0,2), самообвинения (–0,2), избегание неудач (–0,2), «за» или «против» собственного «я» (0,2). На уровне статистической значимости ($p = 0,05$) находится корреляция высокой эффективности деятельности социально-коммуникативной компетентности, терпимости к неопределенности, социальной смелости, отсутствия самообвинения, позитивного самоотношения. Значительное влияние ($p = 0,01$) на эффективность труда и производительность оказывают стрессоустойчивость и отсутствие тенденции к избеганию неудач (рисунок).



Корреляция между высоким уровнем эффективности профессиональной деятельности и ПВК работников сферы «Человек – Человек»:

ПВК: 1 – социально-коммуникативная некомпетентность; 2 – нетерпимость к неопределенности; 3 – стремление к комфорту; 4 – стремление к статусному росту; 5 – ориентация на избегание неудач; 6 – фрустрационная нетолерантность; 7 – уверенность в себе; 8 – социальная смелость; 9 – инициатива в социальных контактах; 10 – положительное отношение к себе; 11 – самоуважение; 12 – аутосимпатия; 13 – ожидаемое отношение других; 14 – самоинтерес; 15 – самоуверенность; 16 – отношение других; 17 – самопринятие; 18 – самопоследовательность (саморуководство); 19 – самообвинение; 20 – самоинтерес; 21 – самопонимание; 22 – планирование; 23 – моделирование; 24 – программирование; 25 – оценка результатов; 26 – гибкость; 27 – самостоятельность; 28 – общий уровень саморегуляции

Полученные результаты вполне соответствуют данным проведенных ранее исследований. Так, И. Б. Шебураков доказал связь между наличием толерантности и эффективностью деятельности государственного служащего [18]. Ю. Н. Слепко убедительно продемонстрировал, что на качество деятельности учителя влияет степень его социальной смелости [15]. У В. В. Банникова и Л. В. Порхун показано, как деятельность персонала органов внутренних дел и социальных педагогов зависит от их стрессоустойчивости [3, 12].

И. А. Акиндинова и А. А. Баканова считают, что в профессиях типа «Человек – Человек» факторами, предрасполагающими к эмоциональному выгоранию, являются низкий уровень стрессоустойчивости, низкая самооценка, склонность к чувству вины, чувствительность к замечаниям, высокая совестливость, зависимость от мнения других [1].

Сравнение ПВК и уровня эффективности деятельности работников разных специальностей с помощью критерия Краскела – Уоллеса показало значимые различия по параметрам «нетерпимость к неопределенности», «стремление к конформности», «ориентация на избегание неудач», «социальная смелость», «самообвинение», «самоинтерес», «планирование».

Мы сочли целесообразным рассмотреть корреляцию высокого уровня профессиональной эффективности и ПВК по каждой группе профессий отдельно.

У педагогов обнаружилась сильная корреляция высокого профессионализма и планирования (0,8); средняя – в отношении эффективности и социально-коммуникативной неуклюжести (0,6), самоуверенности (0,5), моделирования (0,5), общего уровня саморегуляции (0,5); умеренная – в плане эффективности и нетерпимости к неопределенности (0,3), инициативы в социальных контактах (0,4), самопонимания (0,3), программирования (0,3), самостоятельности (0,4). На уровне статистической значимости ($p = 0,05$) находится корреляция эффективности и умения планировать.

И. А. Чайковская, Л. В. Порхун и А. К. Маркова, в свою очередь, выявили обусловленность результативности совместной работы педагога с детьми позитивным его самоотношением, аутосимпатией, самоуважением, уверенностью в себе, организованностью [8, 12, 17].

В группе психологов была отмечена сильная корреляция эффективности профессиональной деятельности и показателей «отношение других» (0,8), «самопринятие» (0,7), «самостоятельность» (0,7); средняя корреляция с нетерпимостью к неопределенности (0,6), социальной смелостью (0,5), планированием (0,5), самообвинением (-0,6). На высоком уровне статистической значимости ($p = 0,01$) находится корреляция эффективности и отношения других; на приемлемом ($p = 0,05$) – самопринятия, самостоятельности, отсутствия самообвинения.

Е. П. Ильин также указывал, что такая интропунитивная форма фрустрации, как самообвинение, может негативно сказываться на эффективности деятельности психолога, поскольку приводит к свертыванию целей деятельности, замещению их более простыми, доступными, или только к мысленному их достижению, или же вообще отказу от них [4], что для данного рода занятий недопустимо.

Менеджеры показали среднюю корреляцию между эффективностью профессиональной деятельности и аутосимпатией (0,57), отношением других (0,59); умеренную – в отношении стремления к конформности (-0,4), ориентации на избегание неудач (-0,3), ожидания отношения других (0,4), самоуверенности (0,4), самопринятия (0,41). Тем не менее на уровне статистической значимости не находится ни один коэффициент. Получение статистически незначимых корреляций может быть связано с разнородностью выборки (в исследовании принимали участие менеджеры разных звеньев). В связи с этим, выводы по данной группе могут быть лишь предварительными и требуют дальнейшего подтверждения. Так, связь высокой эффективности деятельности менеджеров и аутосимпатии, на наш взгляд, объясняется тем, что только человек, обладающий чувством достоинства, может добиться высокой должности, заслужить симпатию и уважение своих подчиненных.

Отрицательная корреляция наблюдается между эффективностью менеджера и его конформностью, ориентацией на избегание неудач. И. В. Овчинникова в своей работе описала влияние самостоятельности мышления руководителей на результативность решения ими управленческих задач [10], а А. В. Кузьмин обратил внимание на необходимость сильной мотивации для достижения успеха руководителем [5]. Очевидно, что менеджеру приходится принимать массу самостоятельных рискованных решений, заслу-

шивать огромное количество точек зрения работников. В связи с этим всегда более эффективен руководитель, обладающий собственным мнением и смелостью.

В группе санитарок наблюдалась сильная корреляция между эффективностью и самоуверенностью ($-0,7$), средняя – между эффективностью и интегральным самоотношением ($-0,5$), а также самостоятельностью ($-0,5$). На уровне статистической значимости находится корреляция высокого уровня эффективности и неуверенности в себе, что может быть связано с тем, что должность санитарки не престижна и низкооплачиваема, поэтому на нее, как правило, идут люди, не верящие в свои способности выполнять более квалифицированную работу.

Среди медицинских сестер средней оказалась корреляция между высоким уровнем эффективности и планированием ($-0,5$). На уровне статистической значимости находится корреляция эффективности и неумения планировать.

У косметологов-визажистов сильная корреляция выявлена между эффективностью и стремлением к конформности ($0,8$), самоинтересом ($-0,8$); средняя – между эффективностью и инициативой в социальных контактах ($-0,6$), ожидаемым отношением других ($-0,6$), самопоследовательностью ($-0,6$), гибкостью ($-0,5$). На уровне статистической значимости ($p = 0,01$) находится корреляция эффективности и конформности, отсутствия самоинтереса, на уровне $p = 0,05$ – корреляция эффективности и отсутствия инициативы в социальных контактах. Эти данные соотносятся с выводом Л. А. Цветковой о взаимосвязи успешности профессиональной деятельности медицинского работника и такой его психологической характеристикой, как отношение к другому человеку как ценности [16].

В группе специалистов по маникюру-педикюру средняя корреляция обнаружена между эффективностью и самостоятельностью ($0,5$), инициативой в социальных контактах ($0,6$), моделированием ($-0,5$); умеренная – в плане нетерпимости к неопределенности ($0,4$), самоинтереса ($0,4$), планирования ($0,4$). На уровне статистической значимости не находится ни один коэффициент. Хотя статистически значимых результатов не выявлено, явно прослеживается связь между высоким уровнем эффективности работников и их самостоятельностью, инициативностью в социальных кон-

тактах, что вполне объяснимо – большинство специалистов этого направления деятельности занимаются индивидуальным предпринимательством.

Группа стилистов показала сильную корреляцию эффективности и социально-коммуникативной неуклюжести ($-0,7$), среднюю – относительно уверенности в себе ($0,5$), самоинтереса IV ($0,6$) и 6 ($0,5$), моделирования ($0,5$), ориентации на избегание неудач ($-0,5$). На уровне статистической значимости ($p = 0,01$) находится корреляция высокого уровня эффективности и социально-коммуникативной компетентности, на уровне $p = 0,05$ – эффективности и самоинтереса. Важность коммуникативных свойств для работников сферы обслуживания отмечал, в частности, А. А. Отюгов [11].

У парикмахеров сильная корреляция проявилась между эффективностью и ожидаемым отношением других ($0,7$), самопоследовательностью ($-0,7$); умеренная – относительно нетерпимости к неопределенности ($0,4$), инициативы в социальных контактах ($-0,5$), интегрального самоотношения ($0,3$), отношения других ($0,5$), самообвинения ($-0,3$), самоинтереса ($0,4$), оценки результатов ($0,4$). На уровне статистической значимости ($p = 0,01$) находится корреляция высокого уровня эффективности и ожидания положительного отношения от других, а также отсутствия самопоследовательности. И это не удивительно: к позитивно настроенным мастерам и клиенты настроены положительно – они чаще приходят к ним, приобретают сопутствующий товар и проч.

В группе операторов справочной службы средняя корреляция наблюдалась между эффективностью и уверенностью в себе ($-0,5$), аутосимпатией ($-0,5$), отношением других ($-0,5$). Статистической значимостью не обладает ни один коэффициент, поэтому в данной профессиональной общности также требуются дополнительные исследования. Тем не менее выявленная средняя корреляция эффективности деятельности и их неуверенности в себе, отсутствия аутосимпатии, сомнения в положительном отношении других объясняется непрестижностью специальности оператора справочной службы, небольшой долей положительной обратной связи от клиентов. На этих рабочих местах лучше функционируют те, кто априори невысокого мнения о себе и о других (сохраняется гомеостаз «Образа Я», который препятствует быстрому эмоциональному выгоранию).

Обобщим изложенное в виде кратких выводов.

1. Корреляция ПВК представителей разных профессиональных групп области «Человек – Человек» и уровня эффективности их деятельности неоднозначна. Качество, коррелирующее с высокой эффективностью деятельности работника одной профессиональной области, может не коррелировать с эффективностью работника другой. Так, например, высокая эффективность деятельности стилистов в большей степени зависит от социально-коммуникативной компетентности, а профессионализм и результаты работы психологов – от наличия у них ожидания положительного отношения к себе со стороны других людей.

2. Высокий уровень эффективности деятельности всех работников типа профессии «Человек – Человек» значимо коррелирует с их стрессоустойчивостью, социальной смелостью, социально-коммуникативной компетентностью, позитивным самоотношением, а также отсутствием тенденций к самообвинению, избеганию неудач и нетерпимости к неопределенности.

3. С нашей точки зрения, одним из ценных промежуточных итогов исследования являются полученные нами данные о высокой корреляции между степенью эффективности деятельности медицинских работников и их неуверенностью в себе, неумением планировать; а также между эффективностью косметологов-визажистов и их конформностью, отсутствием самоинтереса и инициативы в социальных контактах. Подобный материал пока не рассматривался ни одним автором и требует дальнейшего изучения.

Литература

1. Акиндинова И. А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика // Педагогические вести. 2003. № 5. С. 34.

2. Афанасьева Е., Иванова Н., Портнягина С. Как оценить эффективность сотрудников // Справочник по управлению персоналом. 2007. № 2. С. 52–57.

3. Банников В. В. Влияние социально-психологических компонентов стрессоустойчивости на эффективность деятельности персонала организации: дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 145 с.

4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2002. 512 с.

5. Кузьмин А. Б. Влияние системных компонент психической регуляции профессиональной деятельности на эффективность труда руководителя: дис... канд. психол. наук. Тверь, 2006. 156 с.
6. Лаврова Н. А. Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек – человек» // Психодиагностика: области применения, проблемы, перспективы развития: тезисы московской межвузовской научно-практической конференции. М., 2003. С. 195.
7. Малёбашева Г. В. Психологические факторы эффективности профессиональной деятельности военного психолога-женщины: дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 138 с.
8. Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993. 193 с.
9. Об утверждении критериев оценки эффективности деятельности врача-терапевта участкового: приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 19.04.2007 г. № 282. Электронная версия: <http://www.minzdravsoc.ru/docs/mzsr/orders/128>.
10. Овчинникова И. В. Влияние самостоятельности мышления специалиста управленческого профиля на решение многовариантных задач: дис.... канд. психол. наук. Тверь, 2006. 196 с.
11. Отюгов А. А. Коммуникативные свойства человека как фактор эффективности его работы в сфере обслуживания (на примере водителей такси): дис. ... канд. психол. наук. Л., 1984. 151 с.
12. Порхун А. В. Психологические технологии повышения продуктивности профессиональной деятельности социальных педагогов: дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2010. 207 с.
13. Примерные целевые показатели эффективности деятельности работников учреждений культуры, искусства, образовательных учреждений и науки, подведомственных Министерству культуры Российской Федерации: согласованы с Российским профсоюзом работников культуры 23 июня 2010 г. № 03–12/73 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://culture.ulgov.ru/deyatelnost/metod_recomend/316.html.
14. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие. М., 1996. 529 с.
15. Слепко Ю. Н. Оценка эффективности деятельности учителя различными участниками педагогического процесса: автореф. дис.... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 23 с.

16. Цветкова Л. А. Коммуникативная компетентность врачей-педиатров: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994. 168 с.
17. Чайковская И. А. Исследование взаимосвязи самоотношения учителя и педагогического взаимодействия в системе «учитель – ученик»: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2000. 182 с.
18. Шебураков И. Б. Формирование толерантности государственного служащего к негативным психологическим воздействиям профессиональной среды: дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 184 с.
19. Якунина Ю. Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек-человек»: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.

УДК 159.9:316.6:316.4+378

**Л. Я. Дорфман,
Ю. Л. Панов**

Я-КОНЦЕПЦИЯ И МОТИВЫ ДОСТИЖЕНИЯ У КУРСАНТОВ ВВ МВД РФ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОСТИ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)

Аннотация. Стремительные перемены в нашей стране и в мире ужесточают требования к морально-психологической подготовке специалистов в военных вузах. Будущие офицеры должны обладать, в частности, такими качествами, как устойчивость, стабильность, способность к саморегуляции, саморуководству, торможению и сдерживанию нежелательных эмоциональных импульсов. В статье излагаются результаты психологического исследования личностно-мотивационного профиля учащихся младших курсов военного института внутренних войск МВД России. Автором был предпринят сравнительный анализ их психологической устойчивости к различным неблагоприятным факторам в зависимости от уровня девиантности. Методологической базой исследования стали психометрический подход, концепция метаиндивидуального мира и концептуальная модель полимодального «Я».

В ходе работы преследовались две задачи: изучить особенности Я-концепции и полимодальных мотивов достижения у курсантов; проанализировать и сопоставить их личные качества в соответствии с принадлежностью к группам с невыраженной и ярко выраженной девиантностью. У испытуемых обнаружена явная связь между склонностью к деви-

антному поведению, определенными субмодальностями полимодального «Я» и субмотивами полимодальных мотивов достижения. Так, выяснилось, что недостаточная выраженность «авторского Я» и «воплощенного Я» может провоцировать девиантные поступки. Невысокая доля авторского и воплощенного субмотивов в мотиве стремления к успеху, как и повышенная степень мотива избегания неудачи, также могут выступать факторами риска появления девиантного поведения.

Результаты исследования могут быть использованы психологами, офицерами отдела по работе с личным составом, заместителями должностных лиц по работе с личным составом в военных вузах внутренних войск МВД России для диагностики девиантности и ее профилактики. Представленные материалы полезны и для дальнейшего изучения личностно-мотивационного профиля будущих офицеров.

Ключевые слова: склонность к девиантности, полимодальные мотивы достижения, полимодальное «Я», морально-психологическая устойчивость, курсанты военных вузов.

Abstract. The demand for the moral psychological training in military higher schools is enforced by the changing situation both in our country and globally. The potential officers should possess such qualities as fortitude, stability, self-regulation, self-direction, and ability to restrain the undesirable emotions. The paper deals with the psychological investigation of motivational profile of junior cadets at the Military Higher School of the Russian Interior Ministry Troops. The author undertakes the comparative analysis of the cadets' psychological resistance to adverse situations according to the deviance disposition level. The research methodology combines the psychometrical approach, meta-individual world concept and plural self theory. The research objectives include: studying the self-concept and poly-modal achievement motives of cadets; and comparative analysis of their personal traits with regard to their deviance disposition level – explicit or implicit.

The research findings can be applied by psychologists and personnel officers in military higher schools of the Russian Interior Ministry for diagnosing the deviance disposition and its prevention. The materials can be implied in further investigation of personal motivational profiles of potential officers.

Keywords: deviance disposition, plural achievement motives, plural self, moral-psychological fortitude, military higher school students.

Происходящие в нашей стране изменения предъявляют все более высокие требования к морально-психологической подготовке специалистов в военных вузах, оптимизации организационно-штатной структуры и системы управления внутренними войсками войск Министерства внутренних дел Российской Федерации. Будущие офицеры должны обладать, в частности, такими качества-

ми, как устойчивость, стабильность, способность к саморегуляции и саморуководству, торможению и сдерживанию нежелательных эмоциональных импульсов. Однако вопросы выработки психологической устойчивости курсантов к различным неблагоприятным факторам изучены недостаточно. Прежде всего, это касается, во-первых, личностно-мотивационной сферы, во-вторых, пограничных психических состояний, в том числе склонности к девиантности.

Мы обращаем внимание на то, что отдельные пограничные психические состояния (или черты) вовсе не обязательно являются признаком патологии, а часто представляют собой лишь слабую форму психического расстройства. Однако они могут негативно влиять на поведение и приводить к дисциплинарным нарушениям. Изучение склонности к девиантности на основе Я-концепции и в связи с мотивами поступков актуально с практической точки зрения, поскольку его итоги позволят развивать и формировать у курсантов необходимые военно-профессиональные и морально-психологические качества не абстрактно, а с опорой на эмпирические данные особенностей их личностно-мотивационного профиля. В научном отношении такое исследование расширит представления о связи Я-концепции и мотивов достижения со склонностью к девиантности; поможет более полному и точному построению концептуальной модели полимодального «Я» и полимодальных мотивов достижения [4] в отношении пограничных психических состояний. Важно это направление изысканий и для военной психологии, так как оно может снабдить ее новыми фактами и, возможно, расширит и углубит ее понятийный аппарат.

В современной военной психологии девиантность как черта личности рассматривалась в следующих аспектах: выявлялись ее механизмы [2, 8, 14], ее особенности у военнослужащих в боевой обстановке и на войне [10, 11, 13], определялись социально-психологические условия ее минимизации, методы повышения дисциплинированности военнослужащих [1, 3, 7, 15] и т. д. К сожалению, исследования девиантности у курсантов военных вузов носят, как правило, разрозненный характер. Отсутствуют общие теоретические представления и единый анализ полученных эмпирических данных о том, какие качества личности провоцируют поведение, отклоняющееся от установленных норм. Наименее изучен вопрос

о склонности к девиантности курсантов военных вузов с учетом профиля их личности. Эти обстоятельства и обусловили выбор темы нашего исследования – «Я-концепция и мотивы достижения у курсантов ВВ МВД РФ в зависимости от уровня склонности к девиантности (сравнительный анализ)».

Основные теоретико-эмпирические конструкты

Мы трактуем склонность к девиантности как диспозиционную особенность (предрасположенность) личности к формам поведения, не совпадающим с общественными правилами, нормами и ценностями [12]. Существует два подхода в исследованиях предрасположенности индивида к девиантным проявлениям:

- клинический подход разрабатывается в русле традиции клинических наблюдений и качественных исследований;
- психометрический подход исходит из традиции количественных критериев.

Наша работа строилась на позициях психометрического подхода. Я-концепция и мотивы достижения изучались на базе концептуальной модели полимодального «Я» [4] и концепции метаиндивидуального мира [5], т. е. Я-концепция понималась как ментальная репрезентация человеком особенностей его метаиндивидуального мира, в которой выделяются четыре субмодальности: «авторское Я», «воплощенное Я», «превращенное Я», «вторящее Я». Эти представления получили эмпирическую поддержку: субмодальности «Я» и их манифестные переменные при эксплораторном и конфирматорном факторном анализе распадались на четыре самостоятельных фактора. Кроме того, была показана сопряженность субмодальностей «Я» с эмпирическими референтами соответствующих областей метаиндивидуального мира.

Представления о полимодальном характере Я-концепции были экстраполированы на мотивы достижения, которым, соответственно, был также придан полимодальный характер. Мотивы стремления к успеху и избегания неудачи – составляющие мотива достижения (стремления достичь высоких результатов и мастерства в деятельности) – выступали как множественные, а не унитарные образования. И тот, и другой мотив представлен четырьмя субмотивами, каждый из которых определялся в зависимости от того, к какой субмодальности «Я» он относится. Таким образом, и в мо-

тиве стремления к успеху, и в мотиве избегания неудачи были выделены авторский, воплощенный, превращенный и вторящий субмотивы [16, 17]. Эмпирические наблюдения подтвердили теоретические предположения о наличии этих субмотивов в мотивах стремления к успеху и избегания неудачи, как и их связи с субмодальностями «Я» [16].

Исследовательские гипотезы и задачи исследования

На основании обзора имеющихся научных источников, а также анализа конструкторов «склонность к девиантности», «полимодальное Я», «полимодальные мотивы достижения» нами была выдвинута следующая исследовательская гипотеза: для курсантов с выраженной девиантностью больше, чем для курсантов с неявным ее присутствием, характерен мотив избегания неудачи и в меньшей степени мотив стремления к успеху и проявление полимодального «Я».

Были сформулированы две задачи исследования:

- изучить особенности полимодального «Я» и полимодальных мотивов достижения у курсантов с невыраженной и ярко выраженной девиантностью;
- сравнить личные особенности курсантов как с выраженной, так и невыраженной девиантностью.

В исследовании приняли участие 250 курсантов 1-го курса Пермского военного института внутренних войск МВД России в возрасте от 17 лет до 21 года.

Склонность к девиантности измерялась на основе сокращенного многофакторного опросника личности (СМОЛ) [9]. Определялись восемь черт склонности к девиантности: ипохондрия, депрессия, истерия, психопатия, паранояльность, психастения, шизоидность и гипомания. При использовании психометрического варианта СМОЛ обнаружилась низкая психометрическая надежность у психопатии, паранояльности и гипомании. По этой причине данные шкалы не включались в основное исследование. Шкалы ипохондрии, депрессии, истерии, психастении и шизоидности имели значения альфа Кронбаха¹

¹ Коэффициент альфа Кронбаха показывает внутреннюю согласованность характеристик, описывающих один объект, но не является показателем гомогенности объекта. Коэффициент часто используется в общественных науках и психологии при построении тестов и для проверки их надежности.

в диапазоне $0.67 \div 0.72$, т. е. приемлемую психометрическую надежность, и включались далее в основное исследование.

Субмодальности полимодального «Я» («авторская», «воплощенная», «превращенная», «вторящая») определялись с помощью «Пермского вопросника Я» (ПВЯ) [6]. Эта методика представлена 38 пунктами-вопросами: по восемь пунктов на каждую субмодальность, четыре пункта – маскировочные, два – относятся к шкале лжи. Ответы участников выражали степень их согласия с суждениями и градуировались по шести ступеням в диапазоне от – 3 (совершенно не согласен) до +3 (полностью согласен), затем переводились в значения от 1 до 6. Субмодальности «Я» имели значения альфа Кронбаха в диапазоне $0.73 \div 0.88$ (показатель их психометрической надежности).

Полимодальный мотив стремления к успеху измерялся с использованием «Пермского вопросника полимодального мотива стремления к успеху» (ПВУ) [16]. ПВУ представляет собой перечень из 31 вопросов. 8 пунктов относятся к авторскому субмотиву, по 7 пунктов – к воплощенному, превращенному и вторящему субмотивам, 2 пункта – шкала лжи. Ответы участников выражают степень их согласия с суждениями, изложенными в пунктах по 6-ступенчатой шкале в диапазоне от –3 до +3. Исходные баллы затем также переводились в значения от 1 до 6. Субмотивы стремления к успеху имели значения альфа Кронбаха в диапазоне $0.72 \div 0.84$, свидетельствующие об их психометрической надежности.

Полимодальный мотив избегания неудачи у каждого участника определялся согласно «Пермскому вопроснику избегания неудачи» (ПВН) [16], который составлен из 28 пунктов. К авторскому и воплощенному субмотивам относятся по 7 из них, к превращенному и вторящему субмотивам – по 6, 2 пункта принадлежат к шкале лжи. Процедура ответов такая же, как в ПВУ. Субмотивы избегания неудачи имели значения альфа Кронбаха в диапазоне $0.66 \div 0.85$, что доказывает их приемлемую психометрическую надежность.

По каждой переменной исключались экстремальные значения («выбросы»). Они определялись как выходящие за границы диапазона $X \pm 2,0 SD$. Согласно стандартной процедуре, экстремальные значения в каждой переменной заменялись средними значениями. Затем каждая переменная проверялась на нормальность распределения (тест Колмогорова – Смирнова). После этого

все переменные – склонности к девиантности, полимодального «Я» и полимодальных мотивов достижения – имели нормальное распределение (D-тах статистика, $p > 0.05$).

Нами применялся и Ex post facto дизайн. На основании агрегированного индекса склонности к девиантности выделялись две подгруппы курсантов: «девиантная» подгруппа (курсанты с выраженной девиантностью) и «нормальная» подгруппа (курсанты с невыраженной девиантностью). Переменная агрегированного индекса делилась на две части согласно правилу $X \pm 0.5 SD$. Курсанты, у которых значения агрегированного индекса были $X + 0.5 SD$, попадали в «девиантную» подгруппу (ДП), а курсанты, у которых значения агрегированного индекса были $X - 0.5 SD$, – в «нормальную» подгруппу (НП). Достоверность различий между «девиантной» и «нормальной» подгруппами курсантов определялась по t-критерию Стьюдента.

Результаты

Различия между ДП и НП подгруппами курсантов по переменным склонности к девиантности демонстрирует табл. 1.

Таблица 1

Различия между ДП и НП подгруппами курсантов по переменным склонности к девиантности

Склонность к девиантности	Подгруппа				t	p
	ДП		НП			
	X ± SD	n	X ± SD	n		
Ипохондрия	0.99 ± 0.84	39	0.25 ± 0.55	56	5.16	0.001
Депрессия	4.58 ± 1.40	39	2.64 ± 1.24	56	7.10	0.001
Истерия	9.53 ± 1.02	39	5.86 ± 1.02	56	17.30	0.001
Психастения	3.56 ± 1.58	39	0.86 ± 0.98	56	10.27	0.001
Шизоидность	3.88 ± 1.59	39	2.04 ± 1.19	56	6.47	0.001

Выделенные подгруппы курсантов статистически значимо отличались между собой по каждой переменной склонности к девиантности. Как и предполагалось, в сравнении с курсантами в подгруппе НП, у курсантов в подгруппе ДП были более выражены ипохондрия ($p < 0.001$), депрессия ($p < 0.001$), истерия ($p < 0.001$), психастения ($p < 0.001$) и шизоидность ($p < 0.001$).

Разница между ДП и НП подгруппами курсантов по переменным полимодального «Я» показана в табл. 2.

Таблица 2

Показатели полимодального «Я» в ДП и НП

Субмодальности «Я»	Подгруппа				t	p
	ДП		НП			
	X ± SD	n	X ± SD	n		
Авторская	38.61 ± 4.35	39	40.88 ± 3.59	56	2.79	0.01
Воплощенная	33.23 ± 5.56	39	35.46 ± 5.48	56	1.94	0.05
Превращенная	40.79 ± 3.95	39	42.04 ± 3.69	56	1.57	0.12
Вторящая	27.63 ± 4.25	39	26.35 ± 4.81	56	1.34	0.18

Выделенные подгруппы курсантов статистически значимо различались между собой по выраженности переменных «авторского Я» ($p < 0.01$) и «воплощенного Я» ($p < 0.05$). Значения этих переменных были ниже у курсантов в подгруппе ДП, чем у курсантов в подгруппе НП. В то же время выделенные подгруппы курсантов не отличались по степени выраженности переменных «превращенного Я» и «вторящего Я».

Различия между ДП и НП подгруппами курсантов по переменным полимодальных мотивов достижения приведены в табл. 3.

Таблица 3

Переменные полимодальных мотивов достижения в ДП и НП

Субмотивы	Подгруппа				t	p
	ДП		НП			
	X ± SD	n	X ± SD	n		
Полимодальный мотив стремления к успеху						
Авторский	37.00 ± 4.12	39	38.97 ± 3.83	56	2.40	0.01
Воплощенный	31.68 ± 3.45	39	32.29 ± 4.77	56	0.68	0.50
Превращенный	34.77 ± 3.24	39	36.14 ± 2.76	56	2.22	0.05
Вторящий	32.71 ± 3.53	39	33.25 ± 3.30	56	0.77	0.44
Полимодальный мотив избегания неудачи						
Авторский	24.67 ± 4.23	39	22.08 ± 4.65	56	2.77	0.01
Воплощенный	19.39 ± 5.02	39	16.39 ± 5.35	56	2.76	0.01
Превращенный	25.72 ± 3.11	39	25.05 ± 4.35	56	0.82	0.42
Вторящий	18.51 ± 3.35	39	17.07 ± 3.88	56	1.89	0.05

В сравнении с курсантами в подгруппе НП, курсанты в подгруппе ДП имели меньшую выраженность авторского ($p < 0.01$) и превращенного ($p < 0.05$) субмотивов стремления к успеху, более высокую выраженность авторского ($p < 0.01$), воплощенного ($p < 0.01$) и вторящего ($p < 0.05$) субмотивов избегания неудачи. В то же

время подгруппы курсантов не отличались по показателям воплощенного и вторящего субмотивов в мотиве стремления к успеху и превращенного субмотива в мотиве избегания неудачи.

В целом, гипотеза исследования получила благодаря выявленным данным эмпирическую поддержку, хотя полученные результаты оказались конкретнее и богаче предположений. Общий смысл аналитического материала можно сформулировать так: корни склонности к девиантности находятся в особенностях Я-концепции и мотивов достижения курсантов. При полимодальном подходе к этим конструктам обнаруживается, что недостаточная выраженность субмодальностей «авторского Я» и «воплощенного Я» может провоцировать склонность к девиантности. Невысокая доля авторского и воплощенного субмотивов в мотиве стремления к успеху, как и повышенная степень мотива избегания неудачи также могут выступать факторами риска появления девиантного поведения.

Результаты исследования могут быть использованы психологами, офицерами отдела по работе с личным составом, заместителями должностных лиц по работе с личным составом в военных вузах внутренних войск МВД России для диагностики девиантности и ее профилактики. Представленные материалы могут быть полезны и при дальнейшем изучении личностно-мотивационного профиля будущих офицеров.

Выводы

1. У курсантов военных вузов ВВ МВД РФ обнаружена зависимость склонности к девиантности от отдельных субмодальностей полимодального «Я» и субмотивов полимодальных мотивов достижения.
2. Склонность к девиантности возникает при слабой выраженности субмодальностей «авторского Я» и «воплощенного Я» в Я-концепции.
3. Вероятность к девиантности появляется при невысокой степени выраженности авторского и воплощенного субмотивов в мотиве стремления к успеху и повышенной выраженности мотива избегания неудачи.

Литература

1. Гудова Т. Г. Социально-психологическое обоснование профессионального отбора абитуриентов, поступающих в военно-учебные заведения: автореф. дис. канд. ... психол. наук. М., 2004. 24 с.

2. Денисенко А. Г. Метаиндивидуальное проявление агрессивности у военнослужащих: на материале исследования курсантов военного института МВД: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2004. 20 с.
3. Доценко В. Т. Психологические условия деятельности офицерского состава по укреплению воинской дисциплины на кораблях флота: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 21 с.
4. Дорфман А. Я. Я-концепция: дифференциация и интеграция // Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / под ред. А. Я. Дорфмана. М.: Смысл, 2004. С. 96–123.
5. Дорфман А. Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние // Психология. 2006. Т. 3, № 3. С. 3–34.
6. Дорфман А. Я. Психометрическая характеристика Пермского вопросника «Я» // Современная психодиагностика в изменяющейся России / отв. ред. Н. А. Батурин. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. С. 48–50.
7. Евенко С. А. Методологические основы минимизации отклоняющегося поведения военнослужащих ВС РФ // Адъюнкты и соискатель. 2009. № 3. С. 112–120.
8. Есаян М. А. Психологическая профилактика дезадаптивных форм поведения у курсантов высших военных заведений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2006. 21 с.
9. Зайцев В. П. Вариант психологического теста Mini-Mult // Психологический журнал. 1981. Т. 2, № 3. С. 118–123.
10. Караяни А. Г., Евенко С. А. Психология отклоняющегося поведения военнослужащих в боевой обстановке. М.: Военный университет, 2006. 122 с.
11. Китаев-Смык Л. А. Стресс войны. Фронтовые наблюдения врача-психолога. М.: Знание, 2001. 58 с.
12. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. 1876 с.
13. Никонов В. П., Козловский И. И., Славнов С. В. Там проверка на прочность бой // Психологическая газета: мы и мир. 1998. № 6. С. 5–11.
14. Сенкевич Л. В. Социально-средовые и индивидуально-психологические предпосылки агрессии и аутоагрессии у военнослужащих-призывников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 23 с.

15. Утлик Э. П. Основы психологической теории дисциплинарных систем: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996. 46 с.

16. Феногентова О. П. Вопросники полимодальных мотивов успеха и неудачи: теоретические предпосылки и предварительные психометрические результаты // 85 лет высшему профессиональному образованию на Урале / отв. ред. Е. М. Березина. Пермь: Перм. гос. ин-т искусства и культуры, 2002. С. 126–130.

17. Dorfman L., Ogorodnikova A. Plural self, plural achievement motives and creative thinking. // L. Dorfman, C. Martindale & V. Petrov. Aesthetics and Innovation. Cambridge: Cambridge Scholars Press, 2007. P. 133–168.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.33

О. И. Кашник,
А. А. Брызгалина

СОЦИАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье в философском, социологическом и психологическом ракурсах рассматриваются феномены «безопасность» и «социальная безопасность». Предпринятый авторами статьи анализ отечественной и зарубежной научной литературы по вопросам безопасности показал, что решение проблем обеспечения социальной безопасности отдельно взятой личности и общества в целом предполагает междисциплинарную интеграцию научного знания (в том числе и в области педагогики и образования), которая позволит выработать практические рекомендации по упреждению разрушений социальных систем.

На основе обобщения содержания аналитических отчетов и мониторинговых исследований по вопросам безопасности ведущих социологических центров России и материалов международных экспертных организаций, в частности документов ООН, выделены индикаторы, показатели уровня безопасности и методики их оценки.

Прикладная значимость теоретико-методической работы заключается в поиске адекватных современным условиям моделей функционирования и управления системами обеспечения безопасности личности и общества на всех уровнях социального существования и жизнедеятельности.

Изложенные теоретические положения могут быть использованы учителями и преподавателями дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности», а также научными работниками и управленцами от образования для выработки критериев оценки и показателей безопасности образовательной среды, создания методик их диагностики и проведения экспертизы образовательных учреждений с точки зрения безопасности.

Ключевые слова: безопасность, социальная безопасность, социальные риски, безопасность личности, показатели безопасности.

Abstract. The paper looks at the phenomena of security and social security from the philosophical, sociological and psychological perspective. The

undertaken analysis of domestic and foreign scientific materials demonstrates the need for interdisciplinary studies, including pedagogy and education, aimed at developing the guidelines for protecting the social system from destruction. The paper defines the indicators, security level indices and their assessment methods singled out from the analytical reports and security studies by the leading Russian sociological centers and international expert organizations, including the United Nations.

The research is aimed at finding out the adequate models of personal and social security control systems at various social levels.

The theoretical concepts can be applied by the teachers of the Bases of Life Safety course, the managers and researches developing the assessment criteria and security indices of educational environment evaluation, as well as the methods of diagnostics and expertise of educational establishments from the security standpoint.

Keywords: security, social security, social risks, personal security, safety indices.

В последние десятилетия в социально-гуманитарных науках существенно возрос интерес к проблемам безопасного существования человека. Вектор познания перемещается на феномены и условия, связанные с предотвращением угроз повседневной жизни, с обеспечением личной и социальной безопасности. Потребность в безопасности является одной из антропологических констант человеческого существования, а ее обеспечение – одна из функций государства. В настоящее время в условиях становления и функционирования гражданского общества государством уделяется много внимания вопросам стабилизации социальной ситуации в стране и мире, упреждению чрезвычайных ситуаций, обеспечению безопасных условий жизнедеятельности и существования личности.

На современном этапе наблюдается активное развитие научных школ, занимающихся исследованиями и разработками аспектов безопасности, анализом факторов ее сохранения на конкретных ступенях цивилизации. На основе диссертационных работ по гуманитарным наукам, защищенных за период с 1998 по 2011 г., можно выделить следующие направления изучения феномена безопасности:

- философские и социологические науки: философия безопасности (А. Л. Романович, Н. Н. Рыбалкин, В. С. Хомякова); вопросы национальной безопасности (А. В. Гыскэ, Ж. Н. Канищева,

А. П. Кружков, С. М. Мандрыка, П. А. Сельцовский, В. П. Солонина, М. П. Хрипков, О. В. Холин); социальная безопасность (Е. Г. Анисимова, Н. С. Павлова, В. С. Плотников, В. Б. Путин); проблемы военной безопасности (С. С. Антюшин, В. М. Дудко, П. И. Чижик); социально-философский и методологический анализ информационной безопасности (Г. А. Атоманов, Н. Б. Ефимочкина, М. Ю. Захаров, О. И. Немыкина, А. А. Стрельцова, В. П. Шемякин); социально-философское осмысление экологической безопасности (И. Б. Мулин, А. М. Муравых, М. М. Удычак); кадровая безопасность на предприятии (В. Ф. Щелоков);

- экономические науки: проблемы экономической безопасности (А. А. Бондарчук, А. Н. Бедерова, Е. Ю. Калашникова, А. В. Канаев, Е. Н. Киреева, И. Г. Кляйн, И. С. Комин, М. Н. Кузнецова, Ф. В. Мочалин, И. Н. Петренко, В. П. Соколов); теоретические и практические стороны управления рисками как основы обеспечения безопасности (Т. А. Балабанов, И. С. Комин, А. А. Кудрявцев);

- педагогические науки: социальная психология безопасности образовательного пространства (И. А. Баева, В. В. Гафнер, А. А. Дронов, З. В. Масаева); педагогические аспекты подготовки подрастающего поколения в сфере безопасности жизнедеятельности (Р. И. Айзман, В. В. Гафнер, А. А. Дронов, В. В. Марков).

Так, например, И. А. Баева разработала концепцию психологической безопасности образовательной среды школы, обосновала методику оценки, характеристики и показатели безопасности, в том числе вывела ее интегральный показатель отношения в образовательной среде, определила индекс удовлетворенности данной средой и индекс ее психологической безопасности (уровень защищенности от психологического насилия); показала связь психологической безопасности образовательной среды и психического здоровья ее участников.

Кроме того, большое число нормативно-правовых и методических документов в сфере образования РФ, статей ведущих ученых (В. А. Федоров, Е. Д. Колегова, Л. Н. Мазаева) посвящены теме социальной безопасности в процессе профессионально-педагогического образования [15].

Обращение к семантике понятий «безопасность» и «социальная безопасность» дает определенное представление о составляю-

щих элементах данных категорий. Безопасность в узком смысле трактуется как «состояние, при котором не угрожает опасность» (толковый словарь С. И. Ожегова) и «отсутствие опасности, сохранность, надежность» (толковый словарь В. И. Даля). В широком смысле это состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз политического, социального, военного, экономического, технического и иного характера, предполагающее установление политической, экономической и социальной стабильности в государстве, безусловное исполнение законов и поддержание правопорядка, развитие международного сотрудничества на основе партнерства (социологическая энциклопедия Г. Ю. Семина); состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз (ст. 1 Закона Российской Федерации «О безопасности» от 5 марта 1992 г. № 2446-І).

Таким образом, безопасность – характеристика состояния стабильности и устойчивости социальной системы, находящейся в границах установившихся социальных норм.

Социальная природа феномена безопасность конкретизируется рядом авторов в толковании термина «социальная безопасность»: «защищенность жизненно важных целей, идеалов, ценностей, интересов социальных субъектов макро- и микроуровней, сохранение и развитие человеческого потенциала, поддержание эффективности стимулирования деятельности людей, систем их социализации и жизнеобеспечения, поддержание нравственности» (С. Д. Петросян, А. Ю. Моздаков, В. В. Зыков).

Из приведенных выше определений в качестве базовых социальных показателей безопасности выделяются ценностные характеристики и сочетание (баланс) интересов социальных субъектов.

Научные подходы к объяснению рассматриваемого феномена наиболее широко представлены в социологических теориях социальных изменений и теориях рисков. В них раскрываются взаимосвязи и взаимозависимости параметров, определяющих социальную безопасность.

Обратимся к проблемам социальных изменений. По мнению некоторых социологов, это переход социальных систем, общностей, институтов и организаций из одного состояния в другое. При

определенных критических условиях данных процессов возникают угрозы безопасности социальных субъектов.

В социологии XIX в., в зависимости от выбора методологии, сформировались два течения в изучении социального развития: это социальный эволюционизм (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, Фр. Теннис, Р. Арон, А. Турен и др.) и революционизм – социология марксизма и неомарксизма (К. Маркс, Г. Маркузе, Ю. Хабермас, Р. Миллс, Э. Фромм, Боттомор и др.).

Социологи XIX–XXI вв. в своих трудах выделяют различные факторы социальных изменений и, соответственно, факторы, оказывающие воздействие на состояние целостности и устойчивости социальных систем [8].

Факторами, влияющими на безопасность, которые могут как гармонизировать отношения, так и создать угрозу для общества, являются:

- 1) интеграция и дифференциация (Г. Спенсер) [3, 9];
- 2) солидарность (Э. Дюркгейм);
- 3) новые технологии и способы экономического производства (Г. Ленски и Дж. Ленски, К. Маркс);
- 4) экономические и социокультурные диффузии, в ходе которых культурные характеристики распространяются от одной социальной системы к другой (П. Сорокин, О. Шпенглер);
- 5) дифференциация, стратификация и социальная мобильность общества (Т. Парсонс, Р. Белла, П. Сорокин). «В любом обществе в любые времена происходит борьба между силами стратификации и силами выравнивания. Первые работают постоянно и неуклонно, последние – стихийно, импульсивно, используя насильственные методы» [13, с. 334];
- 6) дифференциация и усложнение организации, обеспечивающие организму, социальной системе или любому иному рассматриваемому образованию большую способность приспособления к среде (Р. Белла);
- 7) естественная смена социо-культурных стадий существования социальных субъектов (культурологическая концепция П. Сорокина, О. Шпенглера). «Культура проходит через те же этапы развития и упадка, что и человек в своей жизни: период развития, за которым следуют зрелость, а затем закат и, наконец, смерть» (О. Шпенглер «Закат Европы» («Der Untergang des Abendlandes»), 1918 г.);

8) степень возможности социальных систем реагировать на внешние воздействия и сохранять равновесие (Т. Парсонс). Равновесие включает в себя принцип не только самосохранения, но и развития. Сбалансированная социальная система адаптируется к возмущающим воздействиям, поэтому, хотя общество и изменяется, оно сохраняет стабильность благодаря новым формам социальной интеграции;

9) «общественная дезорганизация», которая случается, когда социальные институты отстают от уровня меняющейся техники (Уильям Ф. Огборн).

Любое развитие – социальное, экономическое или человеческое – проходит через стадии разрешения существующих и появления новых противоречий. Результатом столкновения между двумя противоборствующими силами является не компромисс (сглаживание противоречий между сторонами), а совершенно новый продукт, рожденный в борьбе. Изменение представляет собой динамический процесс комплексных взаимообменов между всеми гранями социальной жизни (К. Маркс, П. Штомпка) [3, 16].

Еще одно направление исследований аспектов безопасности – работы, посвященные концептуальным, методологическим и прикладным вопросам социологии рисков. В них раскрыты теоретические основы анализа, динамики и управления рисками. основополагающими в этой области являются изыскания У. Бека, А. Вилдавски, Э. Гидденса, М. Дугласа, Н. Лумана, У. Розенталя, С. Хэнсона, К. Хохенемзера, Дж. Шорта и др. Среди российских ученых могут быть выделены труды А. И. Городничевой, В. И. Зубкова, М. Ю. Елимовой, В. Н. Кузнецова, А. В. Мозговой, Е. В. Шлыковой.

Основными положениями концепции «общества риска» У. Бека является то, что создание новых технологий ведет к производству новых технологических (прежде всего индустриальных) рисков, и то, что социокультурный контекст общества риска, в этом случае, рассматривается как среда, которая реагирует на последствия технологических рисков (загрязнения, промышленные аварии). Ученый отмечает значимые социальные особенности риска: во-первых, он всегда возникает в социальной системе; во-вторых, его объем связан с качеством социальных отношений и процессов; в-третьих, его степень варьируется в зависимости от наличия экспертов и их знаний. Риски могут преодолевать границы государств

и получать глобальное значение. Универсальные для всех обществ опасности сопровождают постиндустриальное социальное производство, в какой бы стране оно не находилось [2].

Британский социолог Э. Гидденс анализирует риск на уровне социальных систем. По его мнению, он является результатом модернизации и активизируется процессами глобализации. Рискогенная среда имеет определенный профиль, который должен постоянно пересматриваться и дополняться. Профиль риска современности выглядит следующим образом: глобализация риска а) усиливает его интенсивность, в частности интенсивность негативных процессов в городской среде; б) способствует распространению большого числа случайных событий, которые затрагивают интересы миллионов людей. Это, прежде всего, проявляется в мировом разделении труда. Риск происходит из социализированной среды и при вторжении человеческого знания в мир природных закономерностей [4].

Немецкий социолог Н. Луман считает, что современному обществу присущи взаимозависимые естественные, технологические и социальные риски. Он выводит два параметра риска. Во-первых, тот возникает из множества контингенций (т. е. случайно), поэтому никто в действительности не может его полностью измерить. Во-вторых, проблема возникновения риска и его вероятности зависит от позиций наблюдателя и принимающего решения: что для одного является риском, для другого выглядит как опасность.

Среди отечественных социологов осмыслением сущности риска занимались А. П. Альгин, С. М. Бабосов, Е. С. Баразгова, Ф. Бородкин, Б. В. Гидаспов, В. И. Зубок, О. Кашина, С. М. Никитин, А. И. Пригожин, Н. Смакотина, Л. Титаренко, К. А. Феофанов, В. И. Чупров, О. Н. Яницкий и др. Данные исследования охватывают широкий спектр проблематики – от «человеческого фактора» и субъективного восприятия риска до изучения его социальных составляющих и построения социологической теории риска.

Современный социологический подход к раскрытию феномена безопасности представлен в трудах В. Н. Кузнецова. С его точки зрения, социальная безопасность (СБ) – это:

1) совокупность мер по защите целей, идеалов, ценностей и интересов человека, семьи, страны и народа в социальной сфере, развитие социальной структуры и отношений в обществе;

2) защищенность социальной сферы общества и государства от угроз, способных разрушить ее или обусловить ее деградацию.

Именно этот вид безопасности подразумевает многообразие объектов, т. е. ориентирован как на каждого человека, отдельные социальные институты, так и на государство и общество в целом [10].

В. Н. Кузнецов разработал структуру ключевых понятий социальной безопасности, показав связь и различие опасности, небезопасности и безопасности.

Отношение к различным факторам внешней среды как опасностям во многом является субъективным и требует психологического объяснения. Рассматривая понятие безопасности, С. К. Рощин и В. А. Соснин выявили, что в разных культурах сформировались примерно одинаковые представления о ней. Психологи делают акцент на чувствах и переживаниях человека, связанных с его положением в настоящем и перспективами на будущее. Для индивида безопасность определяется в первую очередь как чувство защищенности от действия различного рода опасностей. Исходя из результатов проведенного анализа ученые сформулировали определение психологической безопасности как «состояния общественного сознания, при котором общество в целом и каждая отдельная личность воспринимают существующее качество жизни как адекватное и надежное, поскольку оно создает реальные возможности для удовлетворения естественных и социальных потребностей граждан в настоящем и дает им основания для уверенности в будущем» [12], что, добавим, во многом связано с восприятием защиты прав и свобод граждан.

Одной из психических реакций на опасность является страх. Как отмечают Ю. А. Левада и Л. Гудков, «первое и важнейшее различие, с которым приходится сталкиваться при работе с показателями, относимыми к “страхам”, – это различие а) страха как определенного эмоционального состояния (настроения) и б) страха “предметного” (страха перед каким-то событием, действием)» [5; 11, с. 360].

В центре теоретических дискуссий ученых в нашей стране обсуждаются различные парадигмы социальной безопасности. Р. Г. Яновский видит СБ как состояние защищенности социума, определенной устойчивой общности людей, характеризующейся единством условий жизнедеятельности и общностью культуры. На

основе анализа различных подходов он вывел отличия новой парадигмы СБ от старой: в прежней ведущими представлениями были безопасная социальная политика (политика, которая служит обществу), консолидирующие структуры и отношения (устранение раскола в обществе и социальной несправедливости); в новой их заменили система социальной безопасности (защита прав и свобод людей, контроль общества над данной системой, равная защита всех членов общества), общество из безопасных субъектов (стремление к общей безопасности, способность субъектов общества к самозащите) [17].

Важным, с позиций практики управления, является выявление показателей, индикаторов и методик оценки уровня социальной безопасности. В современной методической литературе общепринятой универсальной методики оценки СБ мы не обнаружили. Отечественные научно-исследовательские центры используют различные подходы и инструментарий в сборе и обработке эмпирических данных.

Так, в аналитическом отчете «Национальная безопасность России»¹ разработчиками были выделены 17 заглавных составляющих: национальная безопасность; угроза национальной безопасности; безопасность в сфере здравоохранения и здоровья нации; безопасность качества жизни (защищенность права личности на достойную жизнь и свободное развитие); военная безопасность (защищенность от угроз, связанных с применением военной силы); государственная безопасность (защита конституционного строя; политической стабильности, независимости и суверенитета); информационная безопасность (защищенность национальных и личных интересов в сфере сбора, формирования, распространения и использования информации); климатическая (защищенность экосистем и связанных с ними форм совместной жизни людей от глобальных климатических изменений и их последствий); культурная (уровень развития сферы культуры и образования населения), научно-технологическая (обеспечение научного и технологического суверенитета); общественная (защищенность личности и общества от

¹ Аналитический отчет «Национальная безопасность России» подготовлен по результатам экспертного опроса, проведенного в рамках совместного проекта Института социологии РАН и Исследовательской группы ЦИРКОН в октябре-ноябре 2010 г. под руководством М. К. Горшкова, И. В. Задорина, В. В. Петухова.

преступных посягательств); религиозная; террористическая; этно-социальная; экологическая; экономическая; энергетическая безопасность.

Экспертами были определены также индикаторы степени безопасности: уровень тревоги граждан; уровень оценки безопасности по отдельным составляющим и его сопоставление с уровнем тревожности граждан, для которого разработана специальная семибальная шкала измерения. Был составлен и рейтинг угроз (их ранжирование в зависимости от величины ощущения угрозы); обозначен вклад отдельных угроз в понимание уровня безопасности в целом; обозначены субъекты, определяющие состояние безопасности. Содержание данного отчета позволяет типологизировать представления российской политической и интеллектуальной элиты об основных угрозах национальной безопасности страны, оценить степень дифференциации (рассогласованности) этих представлений.

С позиции международного права, социальная безопасность рассматривается через призму безопасности личности (что отражено, например, в многочисленных документах ООН). Концепция безопасности личности включает широкий комплекс прав человека, гарантируемых и охраняемых на национальном уровне и требующих совместных межгосударственных усилий по их защите. Угрозы правам и свободам человека признаются мировым сообществом как «не имеющие государственных границ», а следовательно, борьба с ними требует многосторонних подходов. Комиссия по безопасности человека определяет безопасность человека как защиту «основ человеческой жизни способами, которые содействуют расширению свобод человека и их осуществлению».

Организация Объединенных Наций совместными усилиями представителей различных государств выработала всеобъемлющую Концепцию безопасности человека, которая состоит из восьми категорий, в числе которых и личная безопасность, и социальная безопасность. На первом месте находятся два ключевых компонента безопасности человека – свобода от страха и свобода от нужды и бедности. Среди этих восьми категорий есть и индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП) – интегральный показатель, рассчитываемый ежегодно для сравнения стран по уровню жизни, грамотности, образованности и долголетия населения как основных

характеристик человеческого потенциала исследуемой территории. При оценке ИРЧП прежде всего учитываются три вида показателей: ожидаемая продолжительность жизни (долголетие), уровень грамотности населения страны (среднее количество лет, потраченных на обучение) и ожидаемая продолжительность обучения. Россия по данным 2011 г. заняла 66-е место вместо прежнего 65-го, хотя номинально ИРЧП страны вырос с 0,751 до 0,755.

В качестве критериев социальной безопасности другими институтами используются различные индексы. ВЦИОМ ежемесячно измеряет социальное самочувствие (ИСС) на основе анализа удовлетворенности жизнью; социального оптимизма; материального положения; экономического состояния страны; политической обстановки; общего вектора развития государства [6]. Индекс социальных настроений (ИСН) рассчитывается в Левада-Центре. ИСН является обобщенным показателем динамики массовых настроений общества, количественной оценкой влияния массового сознания на развитие страны [7].

Вопросы безопасности организации деятельности различных структур и отдельно взятой личности имеют особую практическую значимость для функционирования предприятий в отраслях с повышенным уровнем риска. Так, в частности, Обнинский НИЦ «Прогноз» для ФГУП концерн «Росэнергоатом» на основе исследований выделил 24 фактора, влияющих на безопасность атомной отрасли: оплату труда; социально-психологический климат; жилье; престижность отрасли; медицинское обслуживание; рост квалификации; безопасность работников атомных станций (АС); управленческие решения; дисциплину; досуг; общественный транспорт; технику безопасности и охрану труда; организацию общественного питания; режим работы; текучесть кадров; структуру АС; психологическую поддержку персонала; коммуникацию между подразделениями АС; эргономику. В качестве основных показателей усиления и ослабления безопасности в организации определены технические и технологические аспекты профессиональной деятельности; личностные оценки (ощущения) безопасности и защищенности человека в организации и обществе; организационные аспекты, имеющие отношение к работникам предприятия; профессионализм персонала к действиям в чрезвычайных ситуациях; доверие к руководству [14].

Таким образом, активные научные дискуссии и многочисленные публикации по вопросам социальной безопасности свидетельствуют о сложности и многогранности данного феномена. Следует еще раз подчеркнуть, что разработанные и применяемые современные методики оценки уровня безопасности в большинстве имеют разную методологическую основу, показатели и критерии ее оценки. В связи с этим, на чем настаивают большинство специалистов, необходим синтез имеющегося знания по различным аспектам безопасности. Так, Министерство по чрезвычайным ситуациям РФ в качестве наиболее приоритетных направлений своей деятельности обозначило проведение детального, тщательного анализа современных проблем безопасности жизнедеятельности с учетом современных достижений в области естественных, общественных, гуманитарных и технических наук; оценку и прогноз современных угроз; поддержки междисциплинарных исследований проблем безопасности. Подобная тематика также представлена и в перспективных направлениях НИОКР (научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы) различных министерств и ведомств.

Литература

1. Аналитический отчет Института социологии РАН по результатам экспертного опроса «Национальная безопасность России в оценках экспертов» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.zircon.ru/>.
2. Бек У. Общество риска на пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 530 с.
3. Волков Ю. Г., Добренков В. И. Социология. М., 2003. 512 с.
4. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // THESIS. 1994. № 5. С. 107–134.
5. Гудков А. Страх как рамка понимания происходящего // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 1999. № 6. С. 46–53.
6. Данные мониторинговых исследований ВЦИОМ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://wciom.ru/>.
7. Данные мониторинговых исследований Левада-Центр [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.levada.ru/>.

8. Дюркгейм Э. Определение общественного труда. Метод социологии. М., 1991.
9. Западно-европейская социология XIX века: О. Конт, Д. С. Милль, Г. Спенсер / под ред. В. И. Добренкова. М., 1996. С. 352.
10. Кузнецов В. Н. Социология безопасности. М., 2007. 423 с.
11. Левада Ю. От мнений к пониманию: социологические очерки. 1993–2000. М.: Московская школа политических исследований, 2000.
12. Рощин С. К., Соснин В. А. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства // Российский монитор. 1995. № 6.
13. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. 543 с.
14. Труды психологической службы в атомной энергетике и промышленности. Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. Т. 3.
15. Федоров В. А. Качество профессионально-педагогического образования // Образование и наука. 1999. № 2. С. 189.
16. Штомпка П. Социология социальных изменений. М.: Аспект-Пресс, 1996. 416 с.
17. Яновский Р. Г. Глобальные изменения и социальная безопасность. М., 1999. 358 с.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378

**Н. В. Ломовцева,
Е. В. Чубаркова,
А. А. Карасик**

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СВОЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость готовности преподавателей вуза к использованию в своей профессиональной деятельности ресурсов информационно-образовательной среды. Активное внедрение в учебный процесс информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий позволяет обеспечить переход к качественно новому уровню педагогической деятельности, так как значительно расширяет ее дидактические, информационные, методические и технологические возможности, что, несомненно, способствует повышению результативности образования.

Авторами описаны особенности функционирования информационно-образовательной среды, в которой следует предусмотреть полный набор сервисов для планирования мероприятий самостоятельной работы, консультирования обучаемых по выполнению текущих и зачетных заданий и контроля результатов их выполнения. Обозначены мотивационный, технологический, эмоционально-волевой, коммуникативный и рефлексивный компоненты готовности преподавателей вуза к эксплуатации информационных средств в своей повседневной работе. Сформулированы задачи педагогической деятельности по использованию информационно-образовательной среды и организационно-педагогические условия, от которых зависит успех реализации ее возможностей.

Ключевые слова: готовность, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, преподаватель вуза.

Abstract. The paper proves the necessity of teachers' readiness for introduction of the informational education environment to the higher school teaching process. The dynamic implementation of information communication and distance education technologies gives way to the more advanced level of pedagogic activity by broadening the teachers' didactic, informational, methodological and technological horizons, and improving, therefore, the impact of education.

The authors indicate the functional specifics of informational education environment that is designed to provide the full range of services and facilities for planning the student's self-study work, consultations and controls. The components of teachers' readiness for using information technologies in their daily professional work are defined including the motivational, technological, emotional, volitional, communicative and reflexive ones. The pedagogical tasks concerning the application of informational education environment along with organizational terms are outlined.

Keywords: readiness, distance learning, distance education technologies, university teacher.

Развитие учебного процесса и функционирования современного образовательного заведения тесно связано с совершенствованием автоматизированных систем управления, интеграцией технических, программных и программно-аппаратных информационно-коммуникационных средств, которые позволяют создать единое открытое сетевое пространство индустрии знаний, преподавания и обучения. Специальные информационные, информационно-поисковые системы, средства информатизации и коммуникации делают реальным свободный доступ преподавателя и учащегося не только к цифровым образовательным ресурсам вуза, но и к распределенному информационному ресурсу образовательного назначения.

Формирование и грамотная эксплуатация широких возможностей информационно-коммуникационной среды как в отдельно взятом учреждении, так и в целом в сфере образования являются насущными задачами и в связи с тем, что большинство учебных заведений профессионального образования в России в настоящее время осваивают такой вид обучения, как дистанционные технологии. Поэтому на сегодняшний день умение эффективного практического использования в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) – один из показателей высокой квали-

фикации и компетентности преподавателя. А к 2015 г. такие преподаватели вообще станут наиболее востребованными [15].

Попытки формирования информационной образовательной среды (ИОС) предпринимаются во многих учебных заведениях, однако, как правило, они сводятся к решению технических проблем – взаимоувязыванию отдельных средств и технологий информатизации. Отчасти это обусловлено разным пониманием, что должна из себя представлять данная среда. Ее неоднозначные и неравноценные трактовки можно обнаружить во многих публикациях [5, 7, 8, 14].

Так, еще недавно, в 90-е гг. XX в., считалось, что это системно организованная совокупность учреждений, баз данных, локальных и глобальных информационных сетей, книжных фондов библиотек, система функциональной и территориальной адресации и нормативных документов, а также совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, реализующих образовательную деятельность. Однако такое определение, берущее за основу только телекоммуникации и информационные технологии, не является точным и исчерпывающим.

В настоящее время информационно-коммуникационная среда в целом понимается как совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным (в том числе распределенным) ресурсом с помощью интерактивных средств ИКТ, взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью. Такая среда включает в себя множество объектов, связанных между собой; средства и технологии сбора, накопления, передачи (транслирования), обработки, продуцирования и распространения информации; собственно знания; средства воспроизведения аудиовизуальной информации; организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные ресурсы [12, с. 160].

Исходя из приведенных положений ИОС вуза представляет собой совокупность условий, обеспечивающих использование комплекса технических, программных и программно-аппаратных средств ИКТ для организации информационных деятельности и взаимодействия всех участников учебного процесса и функционирования информационных процессов, происходящих в вузе.

ИОС должна строиться как интегрированная многокомпонентная система, элементы которой соответствуют учебной, внеучебной, научно-исследовательской деятельности, работе, связан-

ной с измерением, контролем и оценкой результатов обучения, а также деятельности по управлению учебным заведением – т. е. необходимо, чтобы ИОС объединяла в одну унифицированную систему информационные ресурсы и технологии, используемые во всех сферах деятельности образовательного учреждения. Таким образом, пользователями системы являются и студенты, и преподаватели, и методисты деканатов, и руководители образовательных подразделений. Подобная система должна, с одной стороны, обладать максимальной вариативностью, обеспечивающей дифференциацию всех возможных пользователей, с другой – соответствовать общим методологическим требованиям и рекомендациям.

Перечислим основные особенности функционирования информационно-образовательной среды:

- полнота и качество информационных образовательных ресурсов, хранящихся в ИОС, использование качественных распределенных информационных ресурсов учебного назначения. Все выставляемые на сервер образовательные ресурсы должны удовлетворять педагогико-эргономическим требованиям;
- открытость и адаптивность, предполагающие возможность внесения изменений в содержание информационных образовательных ресурсов без изменения структуры ИОС, возможность выбора и копирования любой информации, модификации имеющихся информационных образовательных ресурсов за счет подключения средств мировых ресурсов;
- организация интерактивного взаимодействия web-технологий и серверных приложений между всеми категориями пользователей в синхронном и асинхронном режимах, использование возможности коммуникационных технологий для организации совместной деятельности учащихся, осуществление контроля с обратной связью с применением современных систем тестирования и психодиагностики;
- обеспечение информационной деятельности студентов по сбору, обработке, продуцированию, передаче необходимого материала за счет структурирования информации с помощью гиперссылок и средств поиска.

Организация учебного процесса в вузе при наличии развитой и качественной ИОС создает условия:

- для формирования у студентов умения осуществления учебной деятельности по самостоятельному извлечению знаний, повы-

шения познавательного интереса и мотивации к учебной деятельности, освоения культуры познавательной деятельности и т. д.;

- индивидуализации и дифференциации обучения за счет возможности выбора содержания учебного материала, индивидуальной траектории, темпа и режима обучения;

- совершенствования содержания образования, методов и организационных форм обучения.

В ИОС нужно предусмотреть полный набор сервисов для планирования мероприятий самостоятельной работы, консультирования обучаемых по вопросам выполнения заданий и контроля результатов их выполнения. Так, для студентов следует обеспечить

- открытый доступ к просмотру учебного плана образовательной программы и календарного графика сдачи контрольных точек по дисциплинам;

- доступ к электронным образовательным ресурсам по дисциплинам;

- получение дистанционных консультаций по мере необходимости;

- возможность сдачи контрольных работ по дисциплинам в виртуальном пространстве.

Сервисы для преподавателей должны способствовать выполнению следующих их функциональных обязанностей:

- планирование структуры учебной дисциплины при помощи инструментов персонального сайта;

- подготовка электронных образовательных ресурсов учебного процесса с применением инструментальных средств системы;

- публикация учебного материала и организационной информации;

- проведение тестового контроля;

- ведение журналов текущего рейтингового контроля;

- консультирование и прием студенческих работ с применением инструментов совместной работы отложенного времени.

Методисты благодаря ИОС могут осуществлять:

- просмотр и анализ текущей и итоговой успеваемости студентов;

- контроль учебно-методического обеспечения;

- своевременное доведение до профессорско-преподавательского состава и учащихся методической и организационной информации.

Реализация обозначенных сервисов упрощает регламентацию, руководство и проведение самостоятельной работы обучаемых и гарантирует регулярный контроль текущей успеваемости студентов как со стороны преподавателей, так и со стороны деканатов образовательных подразделений.

Очевидно, что эффект и практическая польза ИОС немислимы без готовности педагогов к применению информационно-коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности. Система образования сейчас остро нуждается в специально подготовленных кадрах, способных осуществлять преподавательскую деятельность в условиях ИОС и владеющих знаниями о преимуществах и возможностях ДОТ. Отметим, что проблема качественной подготовки преподавателей дистанционного обучения сегодня стоит на первом месте среди проблем внедрения ИОС в образовательные учреждения.

Преподаватель высшего учебного заведения (да и не только высшего) – это личность, которая по содержанию профессиональной деятельности должна обладать определенным комплексом качеств: он должен уметь проектировать учебный процесс, сочетать различные подходы к технологиям обучения (в том числе, инновационным), осуществлять педагогическую рефлексия [6, с. 39]. Для реализации перечисленных способностей от преподавателя требуются огромные умственные, физические, временные и эмоционально-волевые затраты.

Преподаватель – важнейшее звено, обеспечивающее эффективность и качество учебного процесса. С внедрением дистанционных образовательных технологий в учебный процесс меняется его профессия, структура, содержание и качество всего образования.

Готовность преподавателя к использованию дистанционных образовательных технологий – совокупность профессионально значимых знаний, умений и навыков, а также целенаправленное выражение личности, включающее внутренние предпосылки к активной эксплуатации ДОТ в учебном процессе [9]. Эта готовность имеет сложную структуру и зависит от интеллектуального, эмоционального, мотивационного и волевого состояний психики человека, а также от их соотношения с внешними условиями и предстоящими задачами. В данную структуру входят

- осознание своих потребностей, требований общества либо коллектива или задачи, поставленной другими людьми;

- понимание целей, решение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи;
- осмысление и оценка условий, в которых будет протекать предстоящая деятельность, актуализация опыта, связанного с решением задач и выполнением соответствующих требований;
- определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности оптимальных способов решения задачи или выполнения требований;
- прогнозирование, мобилизация своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых качеств, оценка своих возможностей.

Мы выделяем следующие компоненты готовности преподавателей вуза к применению ДОТ в условиях ИОС:

- *мотивационный* – преподаватель сам заинтересован в активном внедрении технологии в учебный процесс и убедительно демонстрирует учащимся достоинства совместной деятельности в сетевом пространстве; с помощью ДОТ он способен стимулировать познавательную деятельность студентов, способствовать их личностному росту и развитию навыков самостоятельной работы;
- *технологический* – преподаватель должен уметь профессионально работать с педагогическими программными средствами, владеть навыками и приемами использования средств ИКТ и ДОТ в учебном процессе;
- *эмоционально-волевой* – предполагает сосредоточение сил на решении учебно-педагогической задачи на основе ДОТ, способность преодолеть сомнения, страх и другие психологические препятствия, мешающие максимальной эксплуатации ИКТ и ДОТ;
- *коммуникативный* – предусматривает умения создавать положительный фон при работе on-line и осуществлять индивидуальный поход к учащимся; свободное владение приемами и способами письменной коммуникации;
- *рефлексивный* – заключается в адекватности самооценки собственных идей, предложений, опыта, непосредственно деятельности в ИОС с учетом мнения студентов.

Задачами педагогической деятельности преподавателя по использованию ИОС являются:

- создание условий для освоения студентами нового информационного образовательного пространства;

- обеспечение методического сопровождения обучающихся в освоении ими учебных материалов, представленных в виде электронных учебных курсов;

- формирование у студентов критического и творческого мышления, а также общеучебных навыков и способов учебной деятельности, необходимых для эффективного функционирования в информационном пространстве;

- формирование у них потребности самообразования и развитие умений применять современные информационные средства для оптимизации обучения;

- развитие у обучающихся устойчивой мотивации познавательной деятельности.

Успех формирования готовности преподавателей к работе в ИОС зависит от наличия и степени реализации следующих организационно-педагогических условий:

- содействия по преодолению педагогами психологических барьеров к осуществлению профессиональных обязанностей в системе дистанционного обучения;

- достаточности материально-технической базы, в которой должны быть как технические средства (компьютер, модем, сеть), так и программные (развитое сетевое пространство, электронные учебники, системы диагностики и контроля знаний и др.);

- организационно-методического обеспечения, которое должно состоять из методик и рекомендаций работы на основе технологии дистанционного обучения, методов работы в сети, разъяснений и указаний о способах и критериях оценки знаний;

- обеспечения нормативно-правовой поддержки со стороны вуза, которое должно прежде всего включать рекомендации по определению учебной нагрузки преподавателя вуза для работы в системе дистанционного обучения.

Таким образом, профессорско-преподавательский состав вуза в соответствии с требованиями ФГОС должен быть готов к организации и проведению учебной и исследовательской деятельности учащихся дистанционно; к организации учебного процесса в образовательном учреждении через ИОС; совершенствованию работы со средствами ИКТ; обеспечению необходимых уровней образования (образовательных цензов) студентов, обучающихся дистанционно; осуществлению контрольно-оценочной деятельности с использо-

ванием современных ИКТ (ведение электронных форм документации); проведению on-line и off-line консультаций, интернет-конференций, вебинаров и других виртуальных мероприятий. Накопленный опыт практической реализации рассматриваемых технологий изложен нами в учебно-методических рекомендациях для преподавателей высших учебных заведений [9, 10].

Мы считаем, что реализация намеченных путей формирования готовности к применению ИОС будет способствовать повышению уровня профессиональной компетентности преподавателей вузов.

Литература

1. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы). Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т: Рос. гос. проф-пед. ун-т, 2005. 208 с.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
3. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1983. 32 с.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 146 с.
5. Завьялова Н. Б., Дьяконова Л. П. Методология разработки интегрированной информационной образовательной среды // Информационные технологии в образовании: сб. тр. участников 11-й конф.-выставки. М.: МИФИ, 2001. Ч. 4. С. 133–134.
6. Законтова П. В. Подготовка преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук. М.: РГБ, 2003.
7. Запрягаев С. А., Кургалин С. Д., Толстобров А. П. Направления развития информационно-образовательной среды в Воронежском государственном университете // Электронные библиотеки в открытом образовании: материалы II Всерос. конф. М., 2001.
8. Лобачев С. Л. Информационно-образовательная среда открытого образования: ход работы в 2001 г. // Современная образовательная среда: материалы Всерос. конф. М.: Наука и образование, 2001. С. 110–115.

9. Ломовцева Н. В., Чубаркова Е. В. Готовность преподавателей вуза к использованию дистанционных образовательных технологий // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 2 (50). С. 54–57 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.vestnikurao.ru/pics/File/pdf/VESTNIK_URAO_2-2010r.pdf.
10. Максимов В. А., Карасик А. А. Применение технологии виртуализации в информационно-образовательной среде образовательного учреждения для решения задач E-Learning // Russian journal of Earth Sciences. 2012. № 11 (11). С. 50–71 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.ores.ru/images/stories/RJES_1111_2012.pdf.
11. Матрос Д. Ш. Внедрение информационных и коммуникационных технологий в школу // Информатика и образование. 2000. № 8. С. 9–11.
12. Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2010. 224 с.
13. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе // Советская педагогика. 1981. № 4. С. 76–84.
14. Солдаткин В. И. Информационно-образовательная среда открытого образования // Телематика–2002: тр. Всерос. науч.-метод. конф. СПб., 2002. С. 281–284.
15. Стенографический отчет о заседании президиума Государственного совета «О реализации Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации». [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://news.kremlin.ru/transcripts/819>.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.147

Н. Г. Муравьева

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)¹

Аннотация. В статье описывается модель формирования социокультурной компетенции у студентов высших учебных заведений. Данная модель построена на основе интеграции проектной деятельности и информационных технологий Web 2.0. Описаны методы, способствующие ее реализации, средства и формы обучения в социокультурном информационном пространстве образования, а также уровни сформированности социокультурной компетенции. Показан специально разработанный комплекс проблемных заданий, усложняющихся по мере усвоения определенных компонентов компетенции, необходимых умений и навыков. В зависимости от этапа обучения рекомендуется последовательно использовать один из трех типов проектов: мини-проект, веб-квест и веб-проект.

Предлагаемая автором модель реализует идею педагогического содействия изучению иностранного языка и культуры посредством проектной деятельности на основе механизма смыслообразования; обеспечивает становление обучающегося как осмысленного субъекта социокультурного образовательного пространства; в соответствии с новыми требованиями к подготовке специалистов способствует закреплению навыков работы с информационными ресурсами. Главным результатом внедрения модели в учебный процесс вуза ее разработчик считает появление у студентов большого интереса к другой культуре и менталитету ее представителей, способностей и готовности к межкультурному диалогу в интернет-пространстве.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, проектная деятельность, веб-проект, личностный смысл, смыслообразование, социокультурное информационное пространство.

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

Abstract. The paper deals with the model fostering the socio-cultural competence of the higher school students. The model in question is based on the integration of project activities and Web 2.0 information technologies, the methods facilitating its implementation being described along with the teaching means and forms, and socio-cultural competence formation levels. The author demonstrates the complex of problematic tasks which become more complicated depending on the acquired level of the above competence, and mastered skills and abilities. The tree types of socio-cultural projects are recommended according to the achieved levels: mini-project, web quest and web project.

The suggested model fulfills the idea of pedagogic facilitation of the foreign language learning by using the meaning formation mechanism in socio-cultural educational environment. The author argues that its introduction into the higher school training process can promote the students' interest to the different culture and mentality, and their readiness for the cross-cultural dialog over the internet.

Keywords: socio-cultural competence, project activities, web-project, personal sense, meaning formation, socio-cultural information environment.

Современный этап развития общества требует от образования подготовки целостной, вариативно мыслящей, креативной личности, способной манипулировать информацией и обладающей обширными коммуникативными знаниями и навыками. Обучающиеся, вступая в социокультурное взаимодействие с представителями других культур, испытывают трудности в коммуникации в силу отсутствия умений пользоваться информацией, пропускать ее через свой культурный опыт. Кроме того, существует противоречие между необходимостью осмысленных операций с информацией на социокультурном уровне и распространенным в настоящее время «потребительским» отношением к ней. Уже эти причины делают актуальной проблему формирования социокультурной компетенции (СКК) как одной из основных составляющих общей культуры личности. Решить данную проблему возможно с позиций социокультурного, личностно-деятельностного, проблемного и герменевтического подходов, при условии признания обучающегося субъектом образования и ориентации на субъективный опыт его личности.

Анализ литературы (А. Г. Асмолов, Е. Г. Белякова, А. И. Донцов, Г. Е. Залесский, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, Б. А. Сосновский) показывает, что для превращения субъективного опыта в личностно-ценное знание не-

обходима опора на механизмы смыслообразования. Разработка новой модели формирования СКК требует сосредоточения на методах развития восприимчивости субъектов образования к культурным смыслам и на стимулировании творческой смыслосозидающей деятельности обучающихся. Методология построения продуктивной модели рассматриваемого феномена должна активизировать поиск принципов и новых технологий преобразований социокультурного пространства [3, с. 72].

Важным инструментом обретения представлений обучающихся об окружающем мире и определения ими своего места в нем является иностранный язык. Мы считаем, что формирование СКК может осуществляться через привлечение обучающихся к совместной творческой смыслосозидающей проектной деятельности на иностранном языке непосредственно в социокультурном информационном пространстве образования (СКИПО), которое включает современные «информационные ресурсы, имеющие соответствующий социокультурный образовательный контекст и предназначенные для использования в этом контексте» [1, с. 14]. Такими информационными ресурсами служат современные интернет-технологии второго поколения Web 2.0, которые оказывают значительное влияние на формы и методы представления учебного материала. Вместе с тем они не заменяют традиционной проектной деятельности, но значительно повышают ее эффективность, позволяя смоделировать развивающую среду, которая переводит процесс познания на уровень личностного смыслового восприятия.

При определении структурного состава СКК мы опирались на исследования И. А. Зимней, обозначившей четыре компонента компетенции:

- готовность к проявлению компетенции;
- владение соответствующими знаниями;
- опыт проявления компетенции в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;
- отношение к содержанию компетенции и обретенному опыту [6, с. 25].

В таком сложном структурном образовании, как СКК, представлены следующие аспекты:

- *когнитивно-информационный* (знание социокультурного портрета своей страны и страны изучаемого языка; знания о культур-

ных концептах, лежащих в основе иноязычной картины мира, и сформированность собственной картины мира);

- *смыслообразующий-аксиологический* (мотивы изучения языка и культуры, умение извлекать смыслы иной культуры и сопоставлять их со смыслами своей культуры; готовность и способность понимать и принимать людей, принадлежащих иной культуре, иным социумам, умение различать их специфические особенности; ценностное отношение к культуре мира и интерсоциальным ценностям);

- *коммуникативно-деятельностный* (умение и готовность вступать в контакт в социокультурном пространстве, опыт использования техник и приемов общения в условиях разных культур, умение дифференцировать информацию для описания своей картины мира в иноязычной форме; способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве).

Для усиления и модификации основных положений, касающихся формирования СКК в проектной деятельности, необходимо:

- интегрировать метод проектов с герменевтическими, проблемно-поисковыми и ролево-игровыми методами, которые способствуют выработке коммуникационных и интерпретационных навыков и моделируют смысловой диалог;

- использовать интернет-технологии второго поколения Web 2.0 (блоги, микроблоги, вики-страницы, социальные закладки, социальные сети), обеспечивающие формирование исследовательских навыков и моделирующие виртуальную развивающую среду.

Проектная деятельность студентов вуза в СКИПО с опорой на механизмы смыслообразования представляет собой целенаправленную, постоянно усложняющуюся коллективную работу по решению социокультурных проблем и ситуаций, в ходе которой происходит творческая самореализация учащихся, приобретает личный опыт, усваиваются общекультурные ценности.

А. Ф. Закирова полагает, что целостная, компетентная личность формируется при самостоятельном осмыслении своего опыта, на основе «взаимодополнения проективной и рефлексивной сторон интерпретирующей деятельности». Создание социокультурных проектов обеспечивает максимальную активность и самостоятельность обучающихся при выборе информационных ресурсов,

их использовании, осмыслении своей деятельности, рефлексии, а преподаватель выполняет роль тьютора-консультанта, организуя работу с информацией на основе специальных процедур [5]. Инициатива в управлении знаниями передается самим студентам: они учатся искать и обрабатывать информацию, строить свой контент, опираясь на новое «живое знание» (термин В. П. Зинченко), делиться добытым знанием с другими участниками социокультурного пространства. Содержание образования становится субъектным, т. е. «формируется не составителями программ, а самими обучающимися “здесь и сейчас”, по мере их личного движения в социокультурном мире смыслов по индивидуальным образовательным траекториям» [2].

Средствами реализации вышеуказанных методов являются текстовые, аудио- и визуальные материалы социокультурного характера и современные интернет-технологии, обеспечивающие освоение социокультурной информационной среды и предоставляющие открытый и неограниченный доступ к информации.

Интернет-технологии второго поколения (блоги, вики-сайты, электронное портфолио, социальные закладки, подкасты) представляют собой «платформу социального взаимодействия, которая позволяет пользователям совместно создавать и редактировать контент (содержание), обмениваться информацией и артефактами, хранить ссылки и мультимедийные документы» [6, с. 5]. Сервисы Web 2.0 – педагогические средства, которые характеризуются открытостью, личностной ориентированностью, интерактивностью, коммуникативностью, адаптивностью, продуктивностью, креативностью. Они открывают новые возможности для формирования СКК за счет погружения в виртуальное пространство, которое моделирует необходимые социокультурные характеристики социума в процессе поиска и обработки информации, в течение которого происходит накопление, организация и структурирование знаний о мире [10].

Основные формы обучения в СКИПО – интерактивная групповая учебная деятельность и самостоятельная деятельность студентов на основе индивидуальной образовательной траектории. Целостность форм, методов, и средств обучения реализуется через принципы коммуникативной направленности, интерактивности, интегративности, нелинейности, субъектности, проблемности, диа-

лога культур, культурной рефлексии, которые соответствуют перечисленным ранее общепедагогическим подходам (Пассов Е. И., 1998; Сафонова В. В., 1991; Сысоев В. П., 2004).

Согласно В. И. Загвязинскому, основной «клеточкой» учебной деятельности являются учебная задача. Для пробуждения мыслительной активности нужно представить проектную деятельность «как систему задач, систему скрытых проблемных ситуаций» [4]. СКК постепенно вырабатывается и закрепляется при поэтапном выполнении комплекса *социокультурных проблемных заданий (задач) и социокультурных проектов* через личностно-смысловое включение обучающегося в процесс познания.

Под социокультурным проблемным заданием (задачей) мы понимаем задание, которое ведет к созданию социокультурной проблемной ситуации, и ориентирует обучающегося на самостоятельный поиск решения и рефлекссию. В основу разработанных нами социокультурных проблемных заданий положены правила создания проблемных ситуаций А. М. Матюшкина [8].

Приведем типологию социокультурных проблемных заданий формирования СКК в проектной деятельности, базирующуюся на ролево-игровых, герменевтических и проблемно-исследовательских методах.

1. *Коммуникативные задания* моделируют социокультурные ситуации реального и ролевого общения. Совместное решение проблемных коммуникативных задач при выполнении заданий на воссоздание ситуации, в ролевых играх проблемной направленности, в ходе симуляции (воображаемой ситуации), при написании сценария, во время дискуссий позволяют студентам обрести новый ценностно-рефлексивный опыт взаимодействия.

2. *Рефлексивные задания* обеспечивают аналитическое осмысление и актуализацию субъективного опыта обучающихся, для того чтобы каждый мог сравнить уровень своего восприятия жизни с представлениями других. Задания на эмпатическое слушание, ранжирование информации, ассоциативное развертывание, ценностный анализ продуктов культуры развивают ценностную рефлекссию, умение вкладывать освоенное знание в продуктивные формы социокультурной деятельности, обогащают субъективный опыт личности при осмыслении реальных ситуаций.

3. *Смыслоактуализирующие задания* направлены на умение находить социокультурные сходства между представителями различных культурных и социальных групп стран изучаемых языков, апеллируя при этом к своим знаниям, сравнивая собственную картину мира и картину мира носителя языка. Задания на перекодирование информации, восполнение «информационного пробела», социологические опросы, коллективное конструирование текста направлены на овладение новыми социокультурными знаниями, развивают умение анализа и конструирования смыслов социокультурных текстов, извлечения и переработки культурно-значимой информации.

В разработанном нами комплекс социокультурных проблемных заданий были учтены все аспекты проектной деятельности, усложняющейся по нарастающей: социокультурный мини-проект, веб-квест и веб-проект.

Модель формирования СКК, интегрирующая метод проектов с герменевтическими, проблемно-исследовательскими и другими активными методами при использовании интернет-технологий второго поколения Web 2.0, реализуется на четырех взаимосвязанных этапах:

- *субъективный* – актуализация индивидуального опыта;
- *проективный* – актуализация личностных смыслов при интерпретации социокультурных текстов;
- *продуктивный* – самореализация в творческой деятельности;
- *рефлексивный* – кристаллизация смысла в ходе анализа.

На субъективном этапе для усиления когнитивного и мотивационного аспектов СКК используются задания проблемного характера в рамках социокультурного мини-проекта:

- организуется прослушивание аудио- и видеоподкастов и обсуждение проблем в ходе дискуссий или «мозговых штурмов»;
- производится интерпретация текстов разного характера и составление на их основе лексически-понятийного аппарата;
- ведется работа по созданию кроссвордов, тестов по предложенной проблеме с использованием специальных веб-шаблонов;
- на основе материалов предложенных сайтов, с помощью веб-закладок составляется терминологический социокультурный словарь, который публикуется в сети.

Задания, основанные на смысловом выборе в значимых для студентов ситуациях, стимулируют личное участие обучающихся

в решении поставленных проблем и подготавливают их к выполнению более сложной деятельности.

Проективный этап ориентирован на совершенствование СКК в процессе создания поискового проекта типа веб-квест. Новые знания обретаются благодаря специально подобранным проблемным задачам по интерпретации и анализу культурных текстов. Развитие СКК на данном этапе включает овладение базовыми представлениями о концептуальной и языковой картине мира у носителей иноязычной культуры; развитие умений идентификации виртуальных культурных фактов и реалий иноязычной культуры; приобретение навыков ориентации в инокультурной действительности. В различных комбинациях используются:

- смыслоактуализирующие задания, акцентирующие внимание на культурно-значимых понятиях или явлениях при декодировании, анализе и конструировании смыслов социокультурных текстов;
- обсуждение текстов, где описаны конкретные конфликтные ситуации (case studies);
- коммуникативные задания, целью которых является моделирование собственного поведения в процессе социокультурного взаимодействия.

Деятельностное погружение в инокультурную действительность и описание своего отношения к ней на изучаемом языке – наиболее эффективные способы освоения иных культурных ценностей. Эти задания позволяют связать в единую смысловую систему проблему и варианты ее преодоления; способствуют обогащению смыслов через диалог, при сравнении собственных текстов и текстов, созданных представителями другой культуры; помогают осознать социально-личностную ценность знания для решения важной и сложной задачи; усиливают мотивацию и формируют осознанное отношение к обучению.

На продуктивном этапе осуществляется реализация освоенного культурного опыта в интернет-проекте (веб-проекте), в который встраиваются проблемные задачи. Веб-проекты, согласно определению Г. А. Китайгородской, представляют собой «долговременные проблемные задания, результатом которых является веб-публикация, т. е. это своего рода учебная задача, основное отличие которой от всяких других заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта (обучаемого)» [7, с. 10].

Конкретными же практическими целями такого проекта могут быть создание сайтов, посвященных культуре, истории стран изучаемого языка; разработка виртуальных туров по университетам или музеям; публикация в сети исследовательской работы по определенным темам или создание личного портфолио на платформе блога или вики-сайта. Роль преподавателя сводится к координации действий студентов при помощи электронной почты; комментировании их промежуточных действий; как личных, так и онлайн-консультаций; стимулировании написания комментариев высказываний участников проекта в интернет-пространстве. Диалог-сравнение авторских позиций позволяет проследить, как обучающиеся «трансформируют и присваивают смыслы и стратегии, освоенные в рамках социального опыта» (Gavelek, Raphael, 1996). На данном этапе происходит оформление личностно-ценностной позиции каждого учащегося в новых условиях интернет-взаимодействия.

Итоговый рефлексивный этап необходим для определения способов самореализации в соответствии с достигнутым пониманием ценностей и смыслов, содержательного смыслового обобщения и проектирования дальнейшей работы. Для обеспечения внутриличностной интеграции используются метод «портфолио» и герменевтические методы: эссе, метод недописанных предложений, анкетирование. Портфолио достижений оформляется в электронном виде на платформе Mahaga или в виде блога и обеспечивает его владельцу возможность саморефлексии в процессе презентации результатов работы. На данном этапе у учащихся формируются такие качества, как ответственность, способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в условиях СКИПО, укрепляется мотивация получения новых знаний.

В зависимости от выраженности компонентов СКК мы выделили три уровня ее сформированности:

1) *низкий уровень* – простая идентификация социокультурных фактов: студент имеет слабое представление о социокультурном портрете своей страны и страны изучаемого языка; восприятие культурных фактов происходит без осознания личностной значимости; демонстрирует умение пользоваться поисковыми системами для поиска информации, но производит ее отбор без критического осмысления; знает основные способы коммуникации в интернет-взаимодействии, но не умеет пользоваться ими;

2) *средний уровень* – эмоциональное восприятие: учащийся осознает себя субъектом познавательной деятельности и мотивирован на овладение знаниями о культурных концептах, лежащих в основе иноязычной картины мира; способен использовать техники и приемы общения при вступлении в контакт; обладает эмоционально окрашенной социокультурной толерантностью; умеет отбирать, анализировать и критически осмысливать информацию; имеет сформированную собственную картину мира, но испытывает трудности при необходимости выражать свое мнение, рассуждать, представляя и описывая свои представления и ментальность носителя языка;

3) *высокий уровень* – личностное восприятие: студент осознает себя субъектом познавательной деятельности, владеет навыками самоанализа и рефлексии; способен обмениваться знаниями о социокультурном портрете своей страны и страны изучаемого языка при интернет-взаимодействии; демонстрирует готовность к использованию техник и приемов общения при вступлении в контакт; умеет отбирать, анализировать, критически осмысливать информацию и создавать на ее базе собственную продукцию; может использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве.

Таким образом, предлагаемая нами модель реализует идею педагогического содействия изучению иностранного языка и культуры посредством проектной деятельности на основе механизма смыслообразования; обеспечивает становление обучающегося как осмысленного субъекта социокультурного образовательного пространства; в соответствии с новыми требованиями к подготовке специалистов способствует закреплению навыков работы с информационными ресурсами. Главным результатом внедрения модели в учебный процесс вуза мы считаем появление у студентов большого интереса к другой культуре и менталитету ее представителей, способностей и готовности к межкультурному диалогу в интернет-пространстве.

Литература

1. Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Социокультурное информационное пространство в контексте проблемы формирования личности // Вестник Тюменского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Философия. 2010. № 5. С. 11–17.

2. Горошко Е. И. Презентация интернет-технологий в образовательном процессе вуза. 2009 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.slideshare.net/annamolodykh/internet-tekhnologii-vobrazovatelnomprocessevvuze>.
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2010. 176 с.
4. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 192 с.
5. Закирова А. Ф. Концептуальные основания педагогической герменевтики // Вестник Тюменского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Философия. 2008. № 5. С. 8–19.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
7. Китайгородская Г. А. Коммуникативный подход к созданию системы упражнений // Вестник МГУ. Сер. XIX «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2001. № 2. С. 7–13.
8. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. С. 170–186.
9. Титова С. В., Филатова А. В. Технологии Web 2.0 в преподавании иностранных языков. М.: П-Центр, 2010. 100 с.
10. Mark J. W. Lee and Catherine McLoughlin Web 2.0-based E-learning: applying social informatics for tertiary teaching. New York: Published by Information Science Reference, 2011. 483 p.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 372.817

Л. В. Щеглова

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» БУДУЩИМ УЧИТЕЛЯМ

Аннотация. Статья посвящена проблемам подготовки будущих учителей к преподаванию в средней общеобразовательной школе курса «Основы светской этики». По мнению автора, данный предмет призван формировать нравственное сознание, учить быть ответственными за свои поступки. Это дисциплина не ознакомительная, а практическая, требующая работы души, призванная научить детей жить в ладу с собой и окружающим миром. В рекомендациях по обучению студентов педагогических вузов делается акцент на принципиальном отказе от исключительно описательно-теоретической манеры преподавания курса этики.

Показано различие светской и религиозной этики, которое связано с особенностями морального сознания, базирующегося либо на принципе теонии, либо на нравственной автономии личности. Сложности задачи воспитания морально автономной личности связаны с распространившейся путаницей этики и этикета, преобладающими в современной культуре пуэрилизмом и релятивизмом, насаждением культа чувственных удовольствий, инфантилизацией общества. Вскрывается внутренняя противоречивость образовательного модуля «светской этики» в построении таких тем, как «милосердие» и «нравственный идеал». Подчеркивается необходимость активной, деятельной позиции как преподавателя, так и слушателя курса «Основы светской этики» в процессе обретения нравственного опыта, дефицитного в современной цивилизации.

Ключевые слова: теония, моральная автономия, милосердие, безусловная любовь, пуэрилизм, нравственный идеал.

Abstract. The paper looks at the specialists training for teaching the Basics of Secular Ethics course in the secondary school. In author's opinion, the above course is entitled to develop children's moral consciousness. The subject is practical rather than descriptive, focused on the spiritual work, and teaching how to live in harmony with themselves and the surrounding world.

The author emphasizes the difference between the secular and religious ethics related to the specificity of moral consciousness - based either on the principle of personal moral autonomy or theonomy in case of the religious

ethics. The problematic task of developing the morally independent personality in the modern society is complicated by the confusion of ethics and etiquette, wide spread ideas of pluralism, relativism, infantilism and sense gratification. The challenges and inner contradictions of the given educational module are revealed in dealing with such concepts as the mercy and moral ideal. In conclusion, the author points out the significance of active positions of teachers and students alike in pursuing the Secular Ethics course.

Keywords: theonomy, moral autonomy, mercy, pluralism, absolute love, moral ideal.

Прагматическая цель введения курса «Основы светской этики» в педагогических вузах очевидна: будущим учителям необходимо усвоить методологию и методику преподавания в общем образовании модуля с аналогичным названием. Студентам, по возможности, требуется продемонстрировать принципы отбора материала и способы изложения, наметить дидактические цели и сверхзадачу соответствующей школьной дисциплины.

По нашему мнению, предмет «Основы светской этики» для школьников призван формировать у учеников нравственное сознание, воспитывать их в духе хозяев своей жизни, учить быть ответственными за свои поступки. Это дисциплина не ознакомительная, а практическая, требующая работы души, призванная научить детей жить в ладу с собой и окружающим миром.

Первая проблема, с которой мы сталкиваемся в объяснении студентам специфики дисциплины, состоит в установлении различий религиозной и нерелигиозной (т. е. светской) этики. Довольно широко распространено мнение, что вне религии существование нравственности и морального сознания невозможно. Личная нравственность человека глубочайшим образом связана со всем его мировоззрением в целом, она базируется на его представлениях о мироустройстве, о законосообразности человеческих мотивов и поступков.

Являясь существом духовным, человек, в отличие от животного, наделен совестью. Совесть – внутренний судья и мерило справедливости. Как безусловный критерий правильности поступков, совесть в любой жизненной ситуации мгновенно подсказывает, что хорошо, а что плохо, что стоит делать, а что нельзя ни в коем случае. Поскольку указания совести обладают принудительным характером, то, совершив неблагоприятный поступок, человек при-

бегают к рационализации, т. е. оправданию себя в собственных глазах с помощью логических аргументов. Поступая по совести, он обретает внутреннее спокойствие, а идя против нее, мучается угрызениями. Есть люди, которым свойственно не слушать ее голос, отмахиваться от него. Как и всеми другими качествами, совестью люди наделены в разной мере. У совестливых людей даже вынужденный проступок вызывает мучительные угрызения, которые могут преследовать в течение очень долгого времени, иногда всю жизнь, и в некоторых случаях стать причиной психических расстройств.

Различие светской и религиозной этики состоит прежде всего в том, что является источником совести в душе человека. Либо это голос Бога внутри нас, и это значит, что, поступая неблагоприятно, в противовес существующим столетиями моральным нормам, мы нарушаем божественные законы. Тогда основанием нашей нравственной жизни является *теономия*. Либо мы являемся достаточно развитыми и самостоятельными людьми, пользующимися собственным разумом, и не прибегаем к гипотезе Высшего судии. Тогда мы – автономные (самозаконные) личности, а совесть является интериоризованным (переведенным во внутренний план) коллективным сознанием – со-весть (совместное ведение, общая связь). Основой моральных представлений и поведения человека при нравственной *автономии* является глубокое осознание им своей взаимосвязи со всеми людьми, природой, со всем миром и чувство ответственности за эти взаимосвязи. Нравственная автономия становится результатом работы зрелого (взрослого) морального сознания, прошедшего длительный путь совершенствования чувств, мыслей и желаний. Тогда его отношения с миром будут основываться на знании позитивном, но не догматическом, а мотивом его нравственного выбора станет обостренное чувство единства человеческого рода.

Таким образом, светская и религиозная разновидности этики различаются в первую очередь источником морального закона, в качестве которого могут выступать Бог, общество или сама личность. Интересно, что для современных средств массовой информации, под безусловно мощным воздействием которых находятся и школьники, и студенты, существует только нормативный социальный источник совести, с которым героически (мотивируя это

справедливостью) борется «свободная личность» массового экрана. При этом девиация достигла таких пределов, что говорить об «общепринятых нормах» уже несколько нелепо, так как в различных социальных кругах нормы, что абсолютно очевидно, разные.

Следующая проблема в том, что современные студенты нередко путают светскую этику с этикетом. Возможно, это объясняется тем, что из базового школьного курса литературы (в рамках которого разбирались нравы людей) они хорошо помнят о «светском обществе». Однако в прошлом, о котором рассказывают художественные произведения классиков, понятие «светский» означало принадлежащий к аристократическим кругам и обладающий соответствующими манерами. Этика и этикет четко разграничивались, потому что считалось, что поведение человека не может быть только внешней формой. Все поступки, в том числе не одобряемые обществом, должны были быть «оправданы изнутри», соотнесены с подлинностью своей личности. Эта подлинность и была залогом того, что некоторые (конечно, не все!) антиобщественные формы поведения тем не менее оказывались ценными, и человек знал, что несет за них полную ответственность перед самим собой, своей душой или Богом. А этикет понимался как формальные правила вежливости на каждый день. Ныне же, в эпоху всеобщей пуэрилизации, эти вещи, к сожалению, слились в обыденном сознании как детей, так и взрослых. Более того, этика стала чем-то подозрительным. Знание же этикета прагматически полезно и потому одобряемо, а вот философские рассуждения на темы совести и ответственности лишь мешают «свободному» человеку, которому постоянно внушается, что действовать нужно спонтанно, не обременяя себя рассуждениями.

Для того чтобы образовательная дисциплина «Основы светской этики» способствовала облагораживанию человека, одной из ее главных задач должно стать воспитание с точки зрения морали таких чувств, как любовь, честность, порядочность, великодушие, сострадание, сочувствие. За каждым из этих понятий должны стоять определенные образы, и связанные с ними собственные субъективные переживания.

Множество современных авторов настаивают на том, что подлинное счастье людям может принести только бескорыстная жизнь, жизнь сердцем, которая зиждется на безусловной любви,

заботе о ближних и милосердии. Однако многочисленные жизненные наблюдения свидетельствуют, как трудно на практике проявлять милосердие. Показательные рассуждения на эту тему находим в статье Д. Гранина «Потерянное милосердие», где знаменитый прозаик описал свой собственный опыт по созданию в Ленинграде 80-х гг. XX в. общества, занимающегося поддержкой беспомощных, попавших в беду людей. Общество состояло исключительно из волонтеров, которые работали бесплатно в свободное время. Писатель рассуждает о способности человека светского, мирского морального сознания к деятельному милосердию: «Я полагал, что религиозность отнюдь не обязательное условие, что можно заниматься милосердием с полной самоотдачей во имя блага людей, находя удовлетворение в их признательности и т. д. Подтверждением тому для меня было поведение людей в годы блокады. Деятельное милосердие должно быть свойственно нормальному человеку. Оно осуществлялось в военных условиях не во имя Бога, а во имя человека. Тогда для меня было ясно, что милосердием могут с тем же успехом заниматься и атеисты... Много позже я понял свою самонадеянность неопита...» [3].

«Истинное милосердие идет от сердца к сердцу», но, как сказал один поэт, сердце может устать, «как ворон в большой ураган». И тогда необходимость делать каждодневные усилия будет опираться уже не на чувства, не на эмоции, а на силу духа и в волевом, и в энергетическом отношении. «Некоторые молодые ребята, – пишет Д. Гранин, – побывав в больницах, в домах престарелых, горячо брались за дело, но их хватало только на два – три посещения. Эмоциональный заряд быстро иссякал» [3]. Волонтеры «Общества милосердия» часто сталкивались с неблагодарностью и не находили в себе духовных сил, чтобы превозмочь это проявление эгоизма, отсутствие энергетического обмена.

Милосердие подразумевает как духовную силу, так и определенную социальную зрелость. Жестокий и сентиментальный современный субъект массовой культуры помогает только тому, кто симпатичен, кого есть «за что любить», и с трудом приемлет идею анонимного милосердия, поскольку рассчитывает, пусть часто неосознанно, на внешнюю оценку своей деятельности, на славу или на благодарность. Но истинным милосердием, конечно же, не движет желание славы или ожидание благодарности – оно беско-

рыстно. Почему в военное время, по свидетельству многих очевидцев, милосердие не было селективным (избирательным) и сентиментальным? Вероятно, люди в блокадном городе были слабее физически, но духовно – сильнее, их поддерживала вера в общую победу.

Преимущество религиозного морального сознания над мирским в отношении деятельного милосердия подтверждается каждодневной практикой. Верующему человеку нравственные решения приходят через озарение: он слышит внутренний голос, голос совести, и он знает источник этого голоса. Верующий не сомневается, что верховный идеал даст ему всякий раз конкретное указание на то, что он должен сделать, а также пошлет и необходимые для этого силы.

Как это ни удивительно, но помощь людям не должна основываться только на чувствах, прежде всего из-за того, что они не абсолютны. В организации нашей жизни мы не должны зависеть от случайных эмоций друг друга. Люди быстро разочаровываются в деятельном милосердии потому, что, как правило, убеждены, будто оно должно быть основано на чувстве любви или хотя бы симпатии к подопечным. Между тем давно известно, что любовь – это не состояние чувств, а скорее состояние воли. Проповедуя равное, неизбирательное отношение к любому объекту милосердия, религия культивирует желание добра всем без изъятия и прививает понимание любви как принципа мироустройства. С христианской позиции это поясняет Клайв Льюис: «Мирянин к некоторым людям относится хорошо, потому что они ему нравятся, а христианин, стараясь быть добрым ко всем, постепенно обнаруживает, что люди нравятся ему все больше и больше – даже те, расположение к которым раньше казалось ему невыносимым» [4, с. 132]. Собственно так же строится любовь не только к людям, но и к Богу. «Им сказано, что мы должны любить Бога, но они не могут найти в себе подобного чувства. Как им быть? Ответ тот же: поступайте так, как будто вы любите. Не пытайтесь насильно выжимать из себя эти чувства, спросите себя: если бы я был уверен, что люблю Бога, как бы я поступил? Найдя ответ, идите и исполняйте» [4, с. 133].

Еще отчетливее это выражено в современных версиях индуистской религиозной традиции. «Вся Вселенная слагается из бесконечного океана любви. Эта бесконечная любовь проявляется в ма-

териальном мире как человеческая любовь. Когда в материальном мире эта бесконечная любовь разбивается и ограничивается чем-то меньшим, чем целый мир, – скажем, к семье, друзьям и даже к соседям, но не к каждому живому существу и объекту как расширение одного Единого целого, – тогда такая любовь называется ограниченной или человеческой любовью. Ограниченная любовь всегда действует совместно со своей противоположностью – ненавистью. В безграничной любви, реализации Бога душой – нет ненависти», – утверждает Вишнудевананда Свами в книге «Полное иллюстрированное руководство по йоге» [2, с. 92].

Распространению и усвоению подобных представлений противоположен главный вектор современной светской культуры, состоящий в развитии и эксплуатации идеи телесности. Акцент на теле в ущерб душе и духу приводит к тому, что чувственные удовольствия выступают в качестве цели человеческой жизни. Сегодня центром внимания подросткового сознания становятся здоровье, спорт, секс, все виды эстетизации и украшения тела. Экран кинотеатра, телевизора или монитора дает многочисленные образцы для подражания: фотомодели, артисты, шоумены, спортсмены. В таком культурном контексте да еще с учетом царящего в мире морального релятивизма (предельной относительности всех ценностей) становится очень трудно, почти невозможно корректно объяснить, преподавая светскую этику, что есть нравственный идеал.

Так, на страницах учебного пособия А. Я. Данилюк «Основы религиозных культур и светской этики» для 4–5-х классов общеобразовательных учреждений в качестве нравственного идеала представлены личности Александра Невского, былинных богатырей Ильи Муромца, Добрыни Никитича и Алеши Поповича (известная картина В. Васнецова), а также хоккейного вратаря Владислава Третьяка и выступающего в цирке с силовыми упражнениями Валентина Дикуля. Если предание о князе отсылает к рыцарскому идеалу, а богатыри, очевидно, поддерживают моральную ценность патриотизма, то два последних персонажа вызывают вопросы.

Следующая глава учебника, посвященная нравственному идеалу, предлагает в качестве образцов английских джентльмена (вариант для мальчиков) и леди (вариант для девочек). Стремление воспитать аристократические манеры само по себе превосходно,

но почему же только с формальной стороны, со стороны этикетных норм и требований? Этикет регулирует внешние проявления человека, практически не затрагивая их нравственного содержания. Мы здесь усматриваем уже осуществившийся переход от этики добродетелей, нацеленной на развитие высших человеческих качеств, к институциональной этике, в которой поведение человека строится в зависимости от социальных обстоятельств.

То, как мы преподаем этику, имея целью развитие нравственного потенциала личности, в идеале должно быть когерентно социокультурному контексту. Полнота и неискаженность восприятия этических норм и правил требует нравственной зрелости социального субъекта. Между тем культурологи еще во времена Й. Хейзинги¹ отмечали нарастание в мире такого явления как пугеризм. Этим термином исследователи попытались охватить целый ряд сомнительных явлений в жизни современного им общества, имея в виду, что «человек сегодня, прежде всего в качестве члена того или иного организованного коллектива, ведет себя как бы по мерке отроческого или юношеского возраста... Состояние духа незрелого юнца, не связанное воспитанием, формой и традицией, в каждой области тщится получить перевес и слишком хорошо в этом преуспевает» [5, с. 231–232].

Оказалось, что развитие цивилизации и распространение разного рода «свобод» таит много подводных камней. Стоило технике облегчить нашу природную жизнь, а демократии – социальную, и принцип реальности заместился принципом удовольствия. Культура как способ духовного общения и освоения мира крайне инфантилизировалась.

Еще раз подчеркнем, моральная автономия требует зрелого рассудка. И только к нему можно апеллировать, преподавая светскую этику, без риска утонуть в океане относительных ценностей. Если мы хотим вести на своих занятиях не бесконечные безрезультатные споры по вопросам так называемой прикладной этики (о смертной казни, эвтаназии, клонировании, абортах и т. д.), а действительно показать возможность внерелигиозной нравственности, основанной на фундаментальных философских и обще-

¹ Йохан Хейзинга (Johan Huizinga, 1872–1945) – нидерландский философ, историк, исследователь культуры, профессор Гронингеновского (1905–1915) и Лейденского (1915–1940) университетов.

человеческих ценностях, необходимо вернуться к идее мудрости, которая предполагает точность слова или поступка и опирается на ощущение континуальности жизни. Мудрость не устанавливает законы и правила, как разум, но позволяет разрешать каждую ситуацию уникальным образом. Человек «в каждый момент подвержен искушениям, заблуждениям, устремлениям, которые выходят за пределы его реальных возможностей, борьбе и конфликтам с себе подобными и со средой, в которой он живет. И как раз от всех этих опасностей его должна была бы оградить мудрость, открывая ему вещи такими, какие они есть, предостерегая его от вредных поступков, усиливая ту свободу, которая делает его способным выбирать и которая поэтому является самым явным знаком отличающего его достоинства» [1, с. 19].

Таким образом, курс «Основы светской этики» должен стать посредником в понимании обучающимся человеком себя самого и других людей, в осмыслении важных жизненных шагов. Он призван вновь и вновь приводить нас к осознанию того, как многообразно люди связаны друг с другом и как серьезно все зависит от каждого, а каждый от всех.

Литература

1. Аббаньяно Н. Мудрость жизни / пер. с итал. А. Л. Зорина. СПб.: Алетейя, 1996.
2. Вишнудевананда Свами «Полное иллюстрированное руководство по йоге». Выдержки из книги // Благодарение с любовью. 2012. № 5. С. 86–92.
3. Гранин Д. Потерянное милосердие // Тайный знак Петербурга. СПб.: Logos, 2000. С. 177–233.
4. Льюис К. С. Просто христианство. Чикаго: SGP, 1990.
5. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс; Академия, 1992.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ



АВТОРЫ НОМЕРА

Брызгалина Анастасия Андреевна – аспирант кафедры профессионального обучения, педагогики и психологии Сибирского государственного университета путей сообщения, Новосибирск. E-mail: Bryzgysaj88@mail.ru

Булыгина Лариса Николаевна – доцент Нижнетагильского филиала Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», соискатель кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, учитель высшей категории Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей», Нижний Тагил. E-mail: darjushka08@rambler.ru

Власкина Ирина Васильевна – аспирант кафедры акмеологии и психологии управления Уральского государственного педагогического университета, преподаватель психологии Уральского колледжа индустрии красоты, Екатеринбург. E-mail: Irina-v-v@mail.ru

Дегтярев Сергей Николаевич – кандидат педагогических наук, директор гимназии Тюменского государственного университета, докторант Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: freitmit@mail.ru

Дорфман Леонид Яковлевич – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Пермского военного института внутренних войск МВД России, Пермь. E-mail: dorfman07@yandex.ru

Заводчиков Дмитрий Павлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: zavodchikov_d@mail.ru

Карасик Александр Аркадьевич – кандидат технических наук, доцент, и. о. директора Института электроэнергетики и информатики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: Kalexweb@yandex.ru

Кашник Ольга Ильинична – кандидат социологических наук, доцент кафедры профессионального обучения, педагогики и психологии Сибирского государственного университета путей сообщения, Новосибирск. E-mail: Pedagogika@stu.ru

Ломовцева Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры сетевых информационных систем и компьютерных технологий обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: Nlomovtseva@yandex.ru

Муравьева Наталья Георгиевна – соискатель степени кандидата наук академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: muravjovan@rambler.ru

Новокрещенова Наталья Александровна – аспирант кафедры управления качеством Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, Саранск. E-mail: natnovok@rambler.ru

Новокрещенова Ольга Александровна – аспирант кафедры управления качеством Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, Саранск. E-mail: nol55@yandex.ru

Огоновская Анжелика Станиславовна – кандидат педагогических наук, преподаватель педагогики Свердловского областного музыкально-эстетического педагогического колледжа, Екатеринбург. E-mail: izabella-irro@mail.ru

Панов Юрий Леонидович – адъюнкт кафедры теории и методики профессионального образования Пермского военного института внутренних войск МВД России, Пермь. E-mail: panov877@mail.ru

Сюзева Наталья Валентиновна – старший преподаватель кафедры права, специалист по профориентационной работе Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: Mogilenko_nataly@mail.ru

Филиппова Ирина Викторовна – кандидат экономических наук, доцент кафедры управления качеством Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, Саранск. E-mail: irinafilippova82@mail.ru

Чубаркова Елена Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой сетевых информационных систем и компьютерных технологий обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: Evchub@yandex.ru

Щеглова Людмила Владимировна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой теории и истории культуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград. E-mail: culturex@rambler.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

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

В журнале размещаются материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информация 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.edscience.ru**

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При редакции журнала «Образование и наука» работает региональный корреспондентский пункт журнала
«ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в по тел. (343) 350-48-34.

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

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

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

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

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

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

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

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

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

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

4. Авторский оригинал представляется 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 отдельным файлом в той программе, в которой выполнена графика.

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

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

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

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.

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

Порядок продвижения рукописи

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

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

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

ВНИМАНИЕ!

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

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Журнал теоретических
и прикладных исследований № 3 (102), 2013

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

В 2012 году журнал прошел перерегистрацию в Управлении Федеральной
службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых
коммуникаций по Свердловской области

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ТУ66-00857 от 03 февраля 2012 года

Учредитель: ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет»

Адрес издателя и редакции:
620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
Тел. (343) 350-48-34; e-mail: editor@edscience.ru
Сайт издания www.edscience.ru

Журнал издается при поддержке ФГАУ «Федеральный институт
развития образования» Министерства образования и науки РФ

Подписано в печать 24.03.2013. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,8. Уч.-изд. л. 11,0. Тираж 500 экз. Заказ № ____.
Выход в свет 30.03.2013

Цена свободная