

ISSN 1996-7853



Гуманитарный вектор

ПЕДАГОГИКА
ФИЛОСОФИЯ
КУЛЬТУРОЛОГИЯ
ПСИХОЛОГИЯ
ПОЛИТОЛОГИЯ
ИСТОРИЯ
ФИЛОЛОГИЯ
ВОСТОКОВЕДЕНИЕ

2012/1 (29)

Гуманитарный вектор

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского



2012

№ 1 (29)

Издаётся с 1997 г.

Выходит четыре раза в год

Учредитель:

ФГБОУ ВПО «Забайкальский
государственный гуманитарно-педагогический
университет им. Н. Г. Чернышевского»

Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС77-42672

Журнал входит в Перечень ведущих
рецензируемых научных журналов и изданий,
в которых должны быть
опубликованы основные
научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора
и кандидата наук

Авторы несут полную ответственность
за подбор и изложение фактов,
содержащихся в статьях;
высказываемые ими взгляды
могут не отражать
точку зрения редакции

Рукописи, присланные в редакцию
не возвращаются

Перепечатка материалов
журнала допускается
только по согласованию
с редакцией

Адрес редакции

672007, г. Чита,
ул. Бабушкина, 129
Телефон: 8 (3022) 44-04-25
факс: 8 (3022) 26-73-17
E-mail: gumvector@zabspu.ru

Сайт журнала в Интернете

<http://www.zabvektor.ru>

Подписной индекс журнала в каталоге
ОАО «Роспечать» 47194

Электронная версия журнала

размещена на платформе
Российской универсальной
научной электронной библиотеки
www.elibrary.ru

© Забайкальский государственный
гуманитарно-педагогический
университет им. Н. Г. Чернышевского, 2012

Редакционный совет:

И. И. Катанаев (*председатель*)
канд. физ.-мат. наук, доцент,
ректор ЗабГГПУ (Чита)

Н. В. Абаев, д-р ист. наук, проф.,
акад. АСН РАН и МАИ Нью-Йорк (Кызыл);

Ц. Батсуурь, д-р пед. наук, проф.
(Улан-Батор, Монголия);

А. Буржо, д-р социал. наук, акад.

Национального центра научных исследований
Франции (Париж, Франция);

Т. Ф. Кузнецова, д-р филос. наук, проф. (Москва);

Г. Ц. Пюрбеев, д-р филол. наук, проф.,
акад. РАЕН (Москва);

В. И. Рассадин, д-р филол. наук, проф.,
акад. РАЕН (Элиста);

Н. В. Языкова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Редакционная коллегия серии:

Т. К. Клименко (*главный редактор серии*),
д-р пед. наук, проф.;

Н. М. Сараева, д-р психол. наук, проф.;

А. В. Рогова, д-р пед. наук, проф.

Главный редактор объединённой
редакции:

И. В. Ерофеева, д-р филол. наук, доцент

Ответственный секретарь
объединённой редакции:

Ю. В. Гаврилова

Humanitarian Vector

Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky



2012

№ 1 (29)

Founded in 1997

Quarterly

Founder:

FSBEI HPE "Zabaikalsky State
Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky"

The journal is registered

by the Federal Supervision Service in the Field
of Communication, Information Technologies
and Mass Communications (Roskomnadzor)

Registration certificate

ПИ № ФС77-42672

The journal is in the List

of the leading refereed
scientific journals and editions which
publish the main results
of dissertations for academic degrees
of doctors and candidates of sciences

The authors are fully responsible
for the selection and presentation
of the facts contained
in their articles;
the views expressed
by them do not necessarily reflect
the views of the editorial board

Reproduction of any materials
from the journal is allowed
only in coordination with the editorial board

The manuscripts submitted to the journal
are not returned

Address:

672007, Chita, 129 Babushkin St.
Phone: 8 (3022) 44-04-25
Fax: 8 (3022) 26-73-17
E-mail: gumvector@zabspu.ru

Journal web site <http://www.zabvektor.ru>

Subscription index

of the journal in the Catalog
of OAO "Rospechat" 47194

The electronic version of the journal

is placed on the platform of the Russian Universal
Scientific Electronic Library: www.elibrary.ru

© Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical
University named after N.G. Chernyshevsky, 2012

Editorial Board:

I. I. Katanaev (*Chairman*),
Candidate of Physics and Mathematics, associate professor,
ZabSHPU Rector (Chita);
N. V. Abayev, Doctor of History, professor,
Academician of the Academy of Social Sciences
of the Russian Academy of Sciences,
Academician of the International Informatization
Academy – New York (Kyzyl);
Ts. Batsuur, Doctor of Pedagogy, professor
(Ulan Bator, Mongolia);
A. Bourget, Doctor of Sociology,
Academician of the French National Center
for Scientific Research (Paris, France);
T. F. Kuznetsova, Doctor of Philosophy,
professor (Moscow);
G. Ts. Pyurbeev, Doctor of Philology,
professor, Academician
of the Russian Academy of Natural Sciences (Moscow);
V. I. Rassadin, Doctor of Philology, professor,
Academician of the Russian Academy
of Natural Sciences (Elista);
N. V. Yazykova, Doctor of Pedagogy, professor (Moscow)

Series Editorial Committee:

T. K. Klimenko (*Chief Series Editor*),
Doctor of Pedagogy, professor;
N. M. Sarayeva, Doctor of Psychology, professor;
A. V. Rogova, Doctor of Pedagogy, professor

Editor-in-Chief of the Unified Editorial Board:
I. V. Erofeeva, Doctor of Philology, associate professor

Executive Secretary of the Unified Editorial Board:
Yu. V. Gavrilova

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Бордонская Л. А., Игумнова Е. А.</i> Подготовка будущих учителей естественно-научных дисциплин к реализации технологии учебных вопросов.....	7
<i>Виноградова Н. И., Касьянова Е. И.</i> Оценка квалификации педагогических кадров как способ измерения качества профессионального развития	15
<i>Дугарова Д. Ц., Горлачев В. П.</i> Сравнительный анализ гарантии качества высшего образования России с международной практикой.....	21
<i>Десненко С. И.</i> Развитие личности молодого преподавателя как фактор его профессионального становления.....	27
<i>Дугарова Д. Ц.</i> Организационное развитие гарантии качества профессионального образования в вузе	33
<i>Бордонская Л. А., Старостина С. Е.</i> Технологические аспекты естественно-научного образования студентов-гуманитариев в условиях перехода к ФГОС ВПО.....	41
<i>Самсонов В. С.</i> Проблемы внедрения компьютерных технологий в учебный процесс вуза	49
<i>Ольховская Е. Ю.</i> Общая характеристика роли влияния природных и социально-культурных факторов на развитие одарённого ребёнка	57
<i>Рогова А. В.</i> Индивидуальность как предмет исследования в отечественной философско-педагогической мысли второй половины XIX – начала XX вв.	62
<i>Сараева Н. М., Сеткова Н. А.</i> Самореализация педагогов в осложнённых условиях жизненной среды	70
<i>Санжиева Я. Б., Широкова И. Э.</i> Сетевое педагогическое взаимодействие в системе повышения квалификации учителей Иркутской области	78
<i>Эрдынеева К. Г.</i> Образовательная среда вуза как объект гуманитарной экспертизы	82
<i>Сорокина Н. В., Рогова А. В.</i> Кейс-стади в исследовании межкультурного опыта студентов.....	91
<i>Черепанова Л. В.</i> Проблема сопряжения программ высшего профессионального и общего школьного образования на этапе магистерской подготовки будущих учителей русского языка	102
<i>Швецов М. Ю., Дугаров А. Л.</i> Государственно-общественное управление содержанием и результатами профессионального образования	114
<i>Игумнова Е. А., Горлачев В. П.</i> Тенденции развития экологического образования в мировом образовательном пространстве (середина 90-х гг. XX в. – первая декада XXI вв.).....	120
<i>Клименко Т. К., Зволейко Е. В.</i> Оценка учебных достижений бакалавров специального образования, профиль «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии»	126
<i>Клименко Т. К.</i> Инновационное образование как фактор формирования личности будущего учителя	138
<i>Маланов И. А.</i> Образовательное пространство Бурятии в контексте цивилизационного развития (XVIII – начало XX вв.).....	148
<i>Орехова Н. В.</i> Закономерности и принципы развития спонтанности в образовательном процессе	156
<i>Грешилова И. А.</i> Феномен духовности с позиции философской антропологии.....	165
<i>Гомбоева М. И.</i> Управление эффективностью НИР в региональном вузе: публикационная активность и грантовая деятельность ППС	172

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Хисамбеев Ш. Р.</i> Гносеологический и онтологический подход к психологическому исследованию: историко-теоретический анализ.....	179
<i>Дзятковская Е. Н.</i> Системное проектирование содержания экологического образования на основе дидактических и психологических ориентировок.....	191
<i>Терехова Т. А., Евдокимова А. С.</i> Система детерминации экономической социализации личности.....	199
<i>Ежесвская Т. И.</i> Психологическое здоровье как значимый ресурс информационно-психологической безопасности личности.....	205
<i>Макарова И. Н.</i> Индивидуально-стилевые детерминанты психических репрезентаций масштабных международных событий.....	211
<i>Калашиникова С. А.</i> Анализ структуры личностных ресурсов в период юношества: возрастно-психологические аспекты.....	218
<i>Ворона О. А., Короченко Т. Ю.</i> Роль личностных особенностей в профессиональной деятельности оперативного персонала энергетической отрасли.....	225
<i>Симатова О. Б., Гранина К. В.</i> Тревожность как фактор риска и протекции игровой компьютерной аддикции у подростков.....	235
<i>Дагбаева С. Б.</i> Этническая социализация молодого поколения в изменяющемся мире.....	240
<i>Суханов А. А.</i> Стратегии психологической адаптации человека, проживающего в экологически неблагоприятных условиях жизненной среды: теоретические аспекты проблемы.....	247

CONTENTS

PEDAGOGY

<i>Bordonskaya L. A., Igumnova E. A.</i> Training Future Teachers of Natural Disciplines to Employ Educational Questions Technology	7
<i>Vinogradova N. I., Kasianova E. I.</i> Evaluation of Teachers' Qualification as a Way to Determine the Quality of Professional Development.....	15
<i>Dugarova D. Ts., Gorlachev V. P.</i> Comparative Analysis of Higher Education Quality Assurance in Russia and International Practice	21
<i>Desnenko S. I.</i> Young Teachers' Personality Development as a Factor of Their Professional Formation.....	27
<i>Dugarova D. Ts.</i> Organizational Development of Professional Education Quality Assurance in High School	33
<i>Bordonskaya L. A., Starostina S. E.</i> Technological Aspects in Science Education of the Humanities Students in the Period of Transition to FSES HPE	41
<i>Samsonov V. S.</i> Issues of Applying Computer Technologies in the University Educational Process	49
<i>Olkhovskaya E. Yu.</i> General Characteristic of the Role of Natural and Social-cultural Factors Influence on a Gifted Child's Development.....	57
<i>Rogova A. V.</i> Individuality as a Research Subject in the Russian Philosophical and Pedagogical Thought of the Second Half of the 19th – Beginning of the 20th Century.....	62
<i>Sarayeva N. M., Setkova N. A.</i> Teachers' Self-realization in Complicated Living Environment.....	70
<i>Sanzhieva Ya. B., Shirokova I. E.</i> Online Pedagogical Interaction in the System of Teachers' Qualification Improvement in the Irkutsk Region	78
<i>Erdyneeva K. G.</i> University Educational Environment as a Subject of Humanitarian Expertise	82
<i>Sorokina N. V., Pozoba A. V.</i> Case-Study in the Research of Students' Intercultural Experience	91
<i>Cherepanova L. V.</i> Higher Professional and General Secondary Education Curricula Junction at the Master's Level for Potential Russian Language Teachers	102
<i>Shvetsov M. Yu., Dugarov A. L.</i> State and Public Management of Professional Education Content and Outcomes.....	114
<i>Igumnova E. A., Gorlachev V. P.</i> Tendencies in the Development of Environmental Education in the World Educational Space (Mid-1990s – the First Decade of the 21st Century).....	120
<i>Klimenko T. K., Zvoleyko E. V.</i> Assessment of Educational Achievements of Special Education Bachelors, profile "Psychological Support of Education of Persons with Problems in Development"	126
<i>Klimenko T. K.</i> Innovative Education as a Factor in the Formation of a Future Teacher	138
<i>Malanov I. A.</i> Educational Space of Buryatia in the Context of Civilization Development (18th – early 20th centuries)	148
<i>Orekhova N. V.</i> Regularities and Principles of Spontaneity Development in the Educational Process	156
<i>Greshilova I. A.</i> The Phenomenon of Spirituality from the Perspective of Philosophical Anthropology	165
<i>Gomboeva M. I.</i> Managing Research Effectiveness in a Regional University: Faculty's Publication and Grant Activities	172

PSYCHOLOGY

<i>Khisambeev Sh. R.</i> Gnoseological and Ontological Approaches to Psychological Research: Historical and Theoretical Analysis	179
<i>Dzyatkovskaya E. N.</i> System Design of Environmental Education Curriculum Through Didactic and Psychological Orientations.....	191
<i>Terekhova N. A., Evdokimova A. S.</i> The System of Determination of the Individual's Economic Socialization.....	199
<i>Ezhevskaya T. I.</i> Psychological Health as an Important Resource of Informational and Psychological Security of a Person.....	205
<i>Makarova I. N.</i> Individual and Stylistic Determinants of Psychic Representations of Large-scale International Events	211
<i>Kalashnikova S. A.</i> Analysis of the Personality Structure Resources in the Period of Youth: Age-psychological Aspects	218
<i>Vorona O. A., Korochenko T. Yu.</i> The Role of Personal Characteristics in the Professional Activities of the Operational Personnel of the Energy Sector	225
<i>Simatova O. B., Granina K. V.</i> Anxiety as a Risk Factor and the Protection of Computer Adolescents' Game Addiction.....	235
<i>Dagbaeva S. B.</i> Ethnic Socialization of Young People in the Changing World.....	240
<i>Sukhanov A. A.</i> Strategy of Psychological Adaptation of the Person Living in Ecologically Unfriendly Environment: Theoretical Aspects of the Problem	247

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGY

УДК 37 016 : 53

ББК Ч 486.51

Лидия Александровна Бордонская,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: gsbord@chitaonline.ru
Екатерина Александровна Игумнова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: igumnova1@mail.ru

Подготовка будущих учителей естественно-научных дисциплин к реализации технологии учебных вопросов¹

Анализ результатов исследования типов вопросов на уроках в соответствии с уровнями мышления, используемых учителями физики и студентами в ходе педагогической практики, выявил следующую проблему: учителями и студентами недостаточное внимание уделяется развитию у учащихся высших уровней мышления посредством задаваемых вопросов как инструмента организации учебно-познавательной деятельности. Освоение учителями в системе повышения квалификации и студентами педвуза одной из гуманитарных технологий – технологии учебных вопросов в рамках элективного курса – обосновывается как средство подготовки их к активизации учебно-познавательной деятельности учащихся и развития у них высоких уровней мышления. При проведении занятий по освоению технологии учебных вопросов важным является погружение в технологию через использование приёмов технологии критического мышления, деловых игр и проектирование конкретных методических материалов.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей, технология учебных вопросов, гуманитарная технология, типы вопросов, уровни мышления.

Lidiya Aleksandrovna Bordonskaya,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky
(Chita, Russia), e-mail: gsbord@chitaonline.ru
Ekaterina Aleksandrovna Igumnova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named
after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: igumnova1@mail.ru

Training Future Teachers of Natural Disciplines to Employ Educational Questions Technology

The analysis of the results of the question types study in the classroom, in accordance with the levels of thinking used by the teachers and students of physics during the practicum, identifies the following problem: teachers and university students pay insufficient attention to developing learners' higher levels of thinking through

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.2266.2011



the questions asked as a tool for organizing teaching and cognitive activity. Mastering one of the humanitarian technologies, i. e. the technology of asking educational questions, by the teachers taking retraining courses or by the students taking an elective course at the university is a means of training them to enhance their pupils' learning and cognitive activity and to develop their higher levels of thinking. In class, when training how to use educational questions technology, it is important to dive into the technology through the use of critical thinking techniques, business games and design of specific teaching materials.

Keywords: training future teachers, educational questions technology, humanitarian technology, types of questions, levels of thinking.

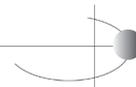
Одним из достойных ответов образования на социокультурные вызовы современного общества, характеризующегося глобализацией, интеграцией, информатизацией, поликультурностью, демократическими преобразованиями и рыночными отношениями, инновациями во всех сферах жизни и ускорением социальных процессов, являются новые федеральные государственные образовательные стандарты для всех уровней образования. Методологической основой стандартов второго поколения для школы является системно-деятельностный подход. В рамках данного подхода особо рассматривается проблема организации учителем активной учебно-познавательной деятельности обучающихся, способствующей формированию у них креативности и критического мышления, готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, осознанию ценности науки для инновационного развития общества. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» в качестве ответа на глобальные вызовы современного общества обозначен главный результат школьного образования – соответствие целям опережающего развития. «В школе будет обеспечено изучение не только достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в будущем» [5].

На основе компетентностного подхода разработаны и вводятся новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям педагогического образования. В ходе их реализации решаются задачи подготовки учителя, который будет способен на практике внедрять новый школьный стандарт и решать задачи опережающего развития образования. А готов ли современный учитель к реализации новых образовательных стандартов? Как организуется учителем активная

познавательная деятельность учащихся на уроках? Подготовлен ли будущий учитель к реализации данных стандартов?

При анализе деятельности учителя с позиции продуктивности обучения и качества его подготовки в вузе наше внимание было обращено к вопросам как многогранному феномену. Обоснуем, почему. Во-первых, не только учителю, но и любому человеку в современных социокультурных условиях важно научиться задавать вопросы. Поскольку умение задавать вопросы – одно из базовых умений, которое необходимо как для образования в течение всей жизни человека, так и для профессиональной деятельности. Ведь умение задавать вопросы тренирует мышление, помогает взаимопониманию людей, демонстрирует уровень понимания проблемы и связано с эффективным сбором информации, являющейся значимым ресурсом в информационном обществе. Если раньше человек задавал вопросы непосредственно себе, другому человеку, природе, книге, обращался к Богу, то сегодня появилось новое техническое средство – сеть Интернет, через которую активизируется поиск на различные запросы как ответы на наши вопросы. «Умный вопрос – это уже добрая половина знания», – писал в XVII в. английский философ Ф. Бэкон. А ключевые слова, которые мы вводим в поисковые системы в Интернете, это фактически краткие ответы на наши вопросы, которые мы ищем в глобальной сети. Современные вопросно-ответные отношения расширяются за счёт разработки различных искусственных языков, например языка социологических анкет, общения между человеком и животным, диалоговых систем человека и ЭВМ и др.

Во-вторых, умение задавать вопросы – одно из тех базовых (универсальных) умений, которое входит как компонент в профессио-



нальные компетенции учителя – так называемые инструментальные, связанные с переработкой информации, общением и решением проблем в сотрудничестве. В профессиональной деятельности учителя важное место занимают вопросы, которые он использует при работе с учащимися, чтобы мотивировать их на изучение новой темы, стимулировать мышление, проверять и оценивать знания и умения школьников, подводить итоги урока и проводить рефлексию.

В-третьих, в психологии доказана взаимосвязь процессов учения, познания и мышления. С этой точки зрения процесс учения должен моделировать процесс продуктивного мышления, центральным звеном которого является возможность открытия и возможность творчества [6]. Для характеристики продуктивного мышления удобно использовать таксономию целей в области познания, разработанную Б. Блумом, в которой отражена иерархия мыслительных умений от простейших учебных действий до самых сложных. Знание, понимание и применение знаний – эти учебные действия соотносятся с низкими уровнями мышления, а анализ, синтез и оценка являются более высокими уровнями мышления [7; 8]. Условиями развития высших уровней мышления является приобретение новых знаний не путём заучивания и повторения (репродуктивный уровень), а применением сложных учебных действий

(от применения знаний в новой ситуации – к их оценке) – (продуктивный уровень). Использование таксономии когнитивной сферы Б. Блума позволяет соотнести типы вопросов с определённым уровнем мышления, который будет ими стимулироваться у учащихся, когда они будут отвечать на вопросы учителя и сами формулировать их.

Итак, типы вопросов, формулируемые учителем на уроке, могут выступать как один из показателей формирования у учащихся различных уровней мышления и активизации у них познавательной деятельности, отражая уровень обученности класса и мастерства учителя. Актуальным является также овладение учениками умением формулировать вопросы различных типов как одним из инструментов для непрерывного образования, самообразования и развития мышления на высоком уровне.

В ходе научно-педагогической практики магистранты физического образования (2009 г.) Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского провели педагогическое исследование, касающееся выявления типов вопросов, задаваемых учителями на уроках физики. Цель исследования: выявить преобладающие методы обучения на уроках физики в 10 классах на основе анализа типов вопросов, которые ставит учитель перед учащимися.

Таблица

Справочный материал для анализа вопросов в соответствии с уровнями мышления

<i>Уровни мышления (по Б. Блуму)</i>	<i>Характеристика достижения определённого уровня мышления в учебной ситуации</i>	<i>Слова-помощники для классификации вопросов</i>
Первый уровень – знание	Знание терминологии, конкретной информации о предмете или явлении, средств и способов действия с конкретными данными	Кто...? Что...? Где...? Когда...? Сколько...? Кем...?
Второй уровень – понимание	Понимание смысла информации, выявление основной идеи, употребление информации не так, как в тексте, преобразование информации в более краткую форму, преобразование слов в символы, иллюстрации, карты, таблицы, графики и др.	Какова главная идея...? Какой пример соответствует...? Правильно ли я понимаю, что это означает...? Как можно перефразировать...? Можете ли Вы объяснить?
Третий уровень – применение	Использовать знания в новой ситуации, как можно применить идеи, извлечённые из текста для решения практической задачи	Что будет, если...? Как применить для решения проблемы...? Как можно решить проблему, используя знания о ...?

Четвёртый уровень – анализ	Классификация материала на составляющие или разбивка его на малые части, чтобы стала понятна структура. Выделение сходства и различия, определение причин происходящего, выделение связей	Как... связано с...? В чём различие...? Каковы составляющие...? Какие подтверждения можно привести...? Что свидетельствует о...?
Пятый уровень – синтез	Соединение частей так, чтобы создать что-то новое или решить проблему	Что можно предложить, чтобы...? Как можно объединить...? Как включить в...? Какой вывод можно сделать из...?
Шестой уровень – оценка	Оценка ситуации, высказывание собственной точки зрения и её защита, рекомендация решения, высказывание о ценности информации	Вы согласны...? Почему...? С чём Вы не согласны? Почему выбрано именно это...? Что можно предложить, чтобы? Как можно оценить с позиции...? На чём основывается утверждение? В чём сильные и слабые стороны...?

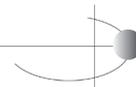
Методика проведения исследования заключалась в следующем. Каждый из магистрантов (12 человек) посетил несколько уроков физики в 10-х классах, чтобы в целом записать 50 вопросов, задаваемых учителем. В исследовании участвовало двенадцать различных учителей физики. При посещении урока студенты записывали все без исключения вопросы, которые ставит перед классом учитель, или те вопросы, к которым он отправляет учащихся в учебнике, задачнике, карточке для самостоятельной работы.

В процессе посещения уроков физики в 10 классах в различных школах г. Читы студентами был сформирован список из 600 вопросов. При анализе большое количество вопросов (около 30 %) было отсеяно, так как данные вопросы носили организационный характер (например: Кто сегодня отсутствует? и др.). Оставшиеся вопросы были классифицированы в соответствии с развиваемыми с их помощью уровнями мышления у учащихся.

Проклассифицировав вопросы, мы получили следующие результаты. Больше число вопросов (48 %) было направлено на развитие первого уровня мышления, т. е. на знание физических определений, формул, конкретной информации о предмете или явлении, а также средств и способов действия с конкретными данными. 23 % задаваемых учителем вопросов было направлено на понимание смысла информации, выявление основной идеи, преобразование информации из текстов учебника (вопросы второго уровня мышления, например: Почему при построй-

ке дома все его стены выводят одновременно почти до одинаковой высоты?). 8 % вопросов направлены на использование информации как средства для решения той или иной проблемы (третий уровень – понимание, например: Что произойдёт, если шарики в шариковых ручках будут делать меньшего размера?) Вопросы, направленные на фрагментарное рассмотрение информации, выделение «частного» в контексте «общего», определение сходства и различия, причин происходящего, формулировались учителями довольно редко. Количество таких вопросов на уроках физики составило 8 %. Процентное содержание вопросов пятого уровня мышления, требующих логического обобщения полученной информации, целостного восприятия причинно-следственных связей, также составило 8 %. Меньше всего задавалось вопросов, соответствующих шестому уровню мышления – оценке – их количество составило 5 % процентов от общего числа. Ответы на эти вопросы выражают личное отношение к полученной информации, содержат размышления над проблемой.

По результатам проведённого исследования нами были сделаны следующие выводы. Во-первых, учебный процесс на посещённых студентами уроках физики в большей мере направлен на достижение таких целей обучения, как приобретение учащимися знаний, и ориентирован на воспроизведение изученного материала, а не на развитие у учащихся высокого уровня мышления. Для достижения поставленных целей учителем зачастую ис-



пользуются репродуктивные методы. Так, процентное соотношение заданных учителями вопросов, которые направлены на формирование у учащихся первых трёх уровней мышления, составил 79 %. В меньшей мере организация учебной деятельности учащихся на посещённых уроках физики была сориентирована на продуктивную и самостоятельную работу, связанную с развитием у учащихся высоких уровней мышления (21 % вопросов на развитие более высокого уровня мышления). Во-вторых, студентами среди 600 вопросов, поставленных различными учителями физики на уроках в 10 классах, не было отмечено ни одного рефлексивного вопроса или вопроса, связанного с развитием эмоционально-ценностного отношения учащихся к получаемой информации. На уроках не были использованы приёмы, стимулирующие учащихся самих задавать вопросы.

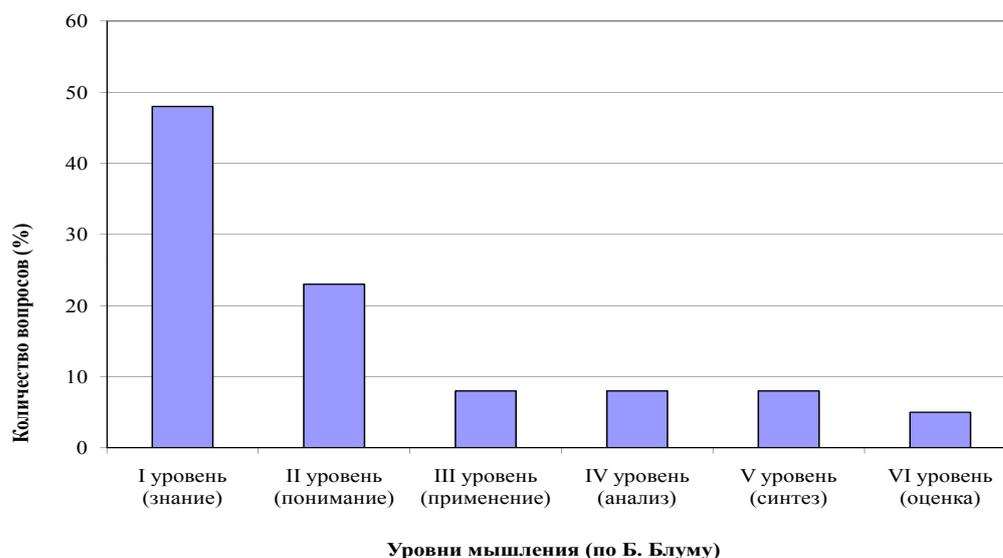
Таким образом, проведённое исследование опосредованно выявило проблему, связанную

с недостаточным уровнем сформированности у учителей физики компетенций в сфере организации рефлексивного обучения и активной учебно-познавательной деятельности обучающихся с применением вопросов, способствующих развитию высокого уровня мышления.

Следует добавить, что анализ тех вопросов, которые используют студенты при проведении уроков во время педагогической практики, показал, что многие из них затрудняются формулировать вопросы, стимулирующие ход мышления учащихся, а также рефлексивные вопросы. В дисциплинах психолого-педагогического блока у бакалавров образования нет разделов и тем, связанных с формированием умений формулировать вопросы. Для развития будущего учителя как носителя гуманистических ценностей, его самообразования и самореализации важны рефлексивные и смыслопорождающие вопросы.

Диаграмма

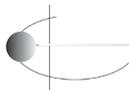
Соответствие количества % вопросов, задаваемых на уроках физики, развитию уровня мышления у учащихся



С целью преодоления противоречия, связанного с недостаточной подготовкой современного учителя к умению формулировать вопросы, стимулирующие процесс мышления у учащихся, использовать рефлексивные вопросы, нами был разработан учебный курс для учителей естественно-научного направления «Как учить учащихся искусству задавать вопросы на уроках биологии», который апробирован в Забайкальском краевом институте повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования [2]. Кроме

того, для студентов – будущих учителей – был разработан курс по выбору «Технология учебных вопросов», апробация которого проходила на базе ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского для магистрантов физического образования.

Целью курса «Технология учебных вопросов» является содействие студентам в их овладении профессиональными компетенциями, связанными с освоением ими способа познания окружающего мира с помощью технологии учебных вопросов. Содержание курса включает следующие темы:



1. Диалогичность и открытость – существенные характеристики гуманитарных технологий и их роль в развитии потенциала личности.

2. Понятие «вопрос»: сущность, структура и роль в образовательном процессе школы.

3. Роль и место вопросов в технологии развития критического мышления.

4. Методики и приёмы создания вопросов, стимулирующих мышление учащихся.

5. Использование таксономии целей обучения и уровней мышления Б. Блума в систематизации умений задавать вопросы.

6. Использование игровых методов при формировании умения задавать вопросы.

7. Метод интервьюирования и его использование во внеклассной работе по физике как способ формирования у учащихся умения задавать вопросы.

8. Опорные вопросы для системного описания физического прибора или любого предмета техники, основанные на методологии теории решения изобретательских задач (ТРИЗ).

9. Использование учебных вопросов в организации исследовательской деятельности учащихся; наблюдение физических явлений как ресурс формирования у учащихся умения задавать вопросы.

10. Методики формулирования рефлексивных вопросов.

Содержательным ядром курса стало освоение технологии учебных вопросов как разновидности гуманитарной технологии. По мнению В. В. Мацкевича и П. Г. Щедровицкого, которых по праву считают одними из первых гуманитарных технологов в России, данные технологии проектируются на основе системного и деятельностного подходов. При этом мышление становится основным и центральным звеном этих технологий, а сами они характеризуются нелинейностью [3]. «Гуманитарные технологии – это система научно-гуманитарных знаний, использование которых позволяет реализовать конкретный человековедческий замысел при помощи определённых условий, средств и способов» [4]. Их существенными характеристиками наряду с нелинейностью является диалогичность и открытость целей работы с человеком, отсутствие манипулятивности в деятельности

педагога. В РГПУ им. А. И. Герцена творческим коллективом учёных под руководством Н. В. Бордовской проанализирована практика использования гуманитарных технологий в высшей школе [1].

Доказательствами, подтверждающими, что технология учебных вопросов является гуманитарной, выступают следующие тезисы. Во-первых, технология направлена на развитие человеческого потенциала, а именно мышления на высоком уровне. Во-вторых, при разработке технологии использованы теоретические и практические аспекты из гуманитарных наук, таких как философия, логика, языкознание, психология, риторика, социология в контексте умений задавать вопросы. В-третьих, технология содержит инвариантную и вариативную части. В-четвёртых, при реализации технологии необходимо создание атмосферы творчества, доверия и взаимного уважения, диалогичность взаимодействия преподавателя и студентов, которая стимулирует их к самостоятельному поиску, творчеству и вызывает желание задавать вопросы.

Интеграция в технологии некоторых находок из гуманитарных наук, связанных с умением задавать вопросы, позволила выстроить инвариантную часть технологии, которая заключается в создании условий для обучающихся, содействующих:

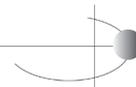
1) осознанию значимости умения задавать вопросы для личностного и профессионального роста, успешного общения и сотрудничества, решения проблем;

2) ознакомлению обучающихся с краткими теоретическими и практическими аспектами создания вопросов: структурой, классификациями и правилами их постановки;

3) использованию обучающимися таксономии целей обучения и уровней мышления Б. Блума как алгоритма, позволяющего, во-первых, систематизировать вопросы, развивающие мышление; во-вторых, соотносить вопрос с результатом, который мы хотим получить от отвечающего с позиции познания окружающего мира;

4) систематической тренировке умения задавать вопросы в учебной ситуации и решении жизненных проблем;

5) использованию как ресурса для составления вопросов личного опыта общения с людьми и природой, а также различных ти-



пов текстов, Интернета, предметов культуры и техники.

На занятиях с магистрантами нами была апробирована технология учебных вопросов. В течение курса студенты работали индивидуально и в командах, выполняли и анализировали различные задания, обсуждали, как можно применять их на уроках, внеклассной и учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении физики. При погружении в технологию учебных вопросов широко использовались приёмы технологии развития критического мышления.

При знакомстве с правилами постановки простых и сложных вопросов, различных классификаций вопросов, студенты сами формулировали примеры, демонстрирующие корректность и правильность вопросов, взаимосвязь их с уровнем мышления учащихся. С этих же позиций анализировались вопросы, применяемые в едином государственном экзамене по физике, вопросы в различных учебниках для учащихся.

Приведём один из примеров выполнения задания магистрантами. Для выполнения в команде было дано задание разработать проект по теме «Методические материалы для организации деловой игры с учащимися при изучении проблем энергетики с использованием регионального материала». Деловая игра должна быть посвящена экологическим проблемам ресурсосбережения и обеспечения безопасности развития такой отрасли промышленности Забайкалья, как энергетика. В процессе выполнения задания от студентов требовалось разработать рекомендации для школьного учителя, содержащие название деловой игры, цель и задачи, возраст участников, ход игры, правила для ведущего и участников. В карточке для учащихся, которые будут сторонниками какого-нибудь вида энергетики, сформулировать следующее: а) проблему, связанную с обеспечением населённых пунктов и предприятий Забайкалья энергией и теплом, и предложить учащимся попытаться найти наилучшее решение; б) вопросы, на которые должны ответить учащиеся при подготовке защиты «своего» вида энергетики, используя алгоритм составления вопросов, стимулирующих мышление учащихся; в) слова-помощники для составления учащимися вопросов для других групп при

защите их проектов; г) рефлексивные вопросы, связанные с работой учащихся в группе при решении поставленной задачи.

Вместе со студентами обсудили критерии оценки проектов, а при подготовке защиты разработанного методического продукта было рекомендовано ориентироваться на такие критерии, как логичность выступления, пробуждение интереса у слушателей, наглядность (использование мультимедиа-презентации и др.), участие в защите работы всех членов команды.

Студенты, работая в команде по разработке проекта и применяя при этом освоенную ими технологию учебных вопросов, создали методические материалы достаточно высокого уровня. В их методических разработках были сформулированы разнообразные вопросы, стимулирующие мышление учащихся. Студентами были сочинены синквейны, как способ обобщения, что же такое вопрос.

«Вопрос –
Красивый, ясный.
Открывает, раскрывает, объясняет.
Я люблю задавать вопросы.
Познание». (Д. Ангазарова)

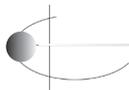
«Вопрос –
Провоцирующий, неопределённый.
Запутывает, смущает, интригует.
Помогает мне познать истину.
Интерес». (А. Пляскин)

«Вопрос –
Сложный, интересный.
Заставляет задуматься, удивиться.
Можно узнать много нового.
Любопытство». (О. Шубина)

«Вопрос –
Неизвестное, пронизательное.
Узнаю, понимаю, осознаю.
Я думаю и сомневаюсь.
Порядок». (Н. Ефименко)

Таким образом, использование технологии учебных вопросов расширяет возможности гуманитарных технологий, содействует реализации творческого потенциала студентов и овладению ими умения решать такие группы профессиональных задач, как проектирование образовательного процесса и взаимодействие с коллегами при работе в команде.

Анализируя значимость освоения технологии учебных вопросов, магистранты



отметили, что применение этой технологии на уроках физики будет полезно для их педагогической деятельности на предстоящей практике и в будущем преподавании в качестве учителей в школе, данная технология помогает им задуматься о продуктивности обучения, позволяет организовать работу по развитию высоких уровней мышления у учащихся. Сложности заключались в применении технологии при разработке конкретных заданий для учащихся, формулировании вопросов проблемного и оценочного характера, рефлексивных вопросов.

На основе проведённого исследования, связанного с преодолением недостаточной подготовки части современных учителей и будущих учителей к умению ставить вопросы, стимулирующие мышление у учащихся, нами сделаны следующие выводы:

– в системе повышения квалификации учителей и подготовке будущих учителей ак-

туально целенаправленно уделять внимание данной проблеме посредством реализации целостного курса по проблеме формулирования вопросов и их взаимосвязи с высокими уровнями мышления;

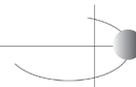
– преподавателям высшей школы актуально осмыслить ресурсы гуманитарных технологий в раскрытии личностного потенциала студентов и использовать их при проведении занятий и создании учебных курсов, например таких, как «Технология развития критического мышления», «Технология публичного выступления», «Гуманитаризация образования», «Мир ребёнка как контекст содержания образования», «Диалог культур» и др.;

– при проведении занятий по освоению технологии учебных вопросов важным является погружение в технологию через использование приёмов технологии критического мышления, деловых игр и проектирование конкретных методических материалов.

Список литературы

1. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: практика проектирования, анализа и применения: учеб. пособие / под общ. ред. Н. В. Бордовской. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 636 с.
2. Игумнова Е. А. Применение технологии учебных вопросов при работе с учителями биологии // Биология в школе. 2010. № 4. С. 26–33.
3. Крупник С. Гуманитарные технологии // Философия. Всемирная энциклопедия. Минск: Харвест; Современный литератор, 2001. URL: <http://worvik.narod.ru/slovar/hum-teh.htm> (дата обращения: 12.02.2012).
4. Кузнецова Н. А. Расширение гуманитарных технологий на основе компетентностного подхода // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 1 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-3.htm> (дата обращения 12.02.2012).
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (дата обращения: 12.02.2012).
6. Пономарёв Я. А. Психология творчества. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. 480 с.
7. Такман Б. У. Педагогическая психология: от теории к практике. М.: Прогресс, 2002. 572 с.
8. Wyatt A. T. Advanced Technology in Schools. Bloom's Taxonomy. URL: <http://cs1.mcm.edu/~awyatt/csc3315/bloom.htm> (дата обращения: 02.01.2010).

Статья поступила в редакцию 13.11.2011 г.



УДК 37.015.323
ББК Ю 940

Нина Иннокентьевна Виноградова,
доктор психологических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: vin57@list.ru

Евгения Ивановна Касьянова,
доктор философских наук, доцент,
Забайкальский институт железнодорожного транспорта
(Чита, Россия), e-mail: gn@zab.megalink.ru

Оценка квалификации педагогических кадров как способ измерения качества профессионального развития

В статье анализируется готовность педагога к экспертной деятельности и самооценке. Она рассматривается как базовый фактор профессионального развития. Авторы считают, что экспертами должны выступать учителя, овладевшие основами управления познавательным саморазвитием детей. Они способны оказать помощь менее продуктивным коллегам в нахождении «проблемных зон» профессионального развития. Авторы анализируют работу В. Д. Шадрикова и И. В. Кузнецовой «Методика оценки уровня квалификации педагогических работников» и приходят к выводу, что данная методика является инструментом, позволяющим учителям реализовать более продуктивные варианты профессиональных действий. Все выделенные в методике компетентности максимально полно фиксируют уровень развития профессионализма педагога, указывая на возможность регуляции жизненно важных функций. В работе доказывается, что доминантность субъективной подсистемы развития профессионализма позволяет рассматривать данное явление как самоуправляемый процесс. Уровень развития личностно-профессиональных свойств отражает качество развития созидательной психической сферы профессионализма учителя. Важным фактором эффективности работы аттестационных комиссий является учёт возрастных возможностей профессионального развития учителя.

Ключевые слова: качество профессионального развития, личностно-профессиональные компоненты профессионализма, процессуальные основания профессионализма, внутренняя регуляция профессионализма, становление профессионализма учителя как самоуправляемое явление.

Nina Innokentievna Vinogradova,
Doctor of Psychology, Professor;
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: vin57@list.ru

Evgenija Ivanovna Kasianova,
Doctor of Philosophy, Associate Professor;
Zabaikalsky Institute of Railway Transport
(Chita, Russia), e-mail: gn@zab.megalink.ru

Evaluation of Teachers' Qualification as a Way to Determine the Quality of Professional Development

The article examines the readiness of the teacher for expert activity and self-examination. It is regarded as a basic factor of professional development. The authors consider that experts should be teachers who have mastered the basics of cognitive self-development of children. They are able to assist the less productive colleagues



in finding “problem zones” of professional development. The authors analyze the work *Techniques for Assessing Teachers’ Professional Skills* written by V. D. Shadrikov and I. V. Kuznetsova and conclude that the described technique is a tool that allows teachers to implement more productive variants of professional actions. All the competences described in the book fully record the level of the teacher’s professionalism, pointing to the possibility of regulating vitally important functions. The paper shows that the dominance of the subjective subsystem of professionalism development allows considering this phenomenon as a self-governing process. The personal and professional characteristics level of development reflects the quality of the creative psychiatric sphere of the teacher’s professionalism. An important factor in the performance of evaluation committees is the consideration of age-related opportunities for teachers’ professional development.

Keywords: quality of professional development, personal and professional components of professionalism, professionalism procedural grounds, internal regulation of professionalism, teacher’s professionalism development as a self-governed phenomenon.

Готовность педагога к экспертной деятельности и самооценке выступает ведущим фактором его профессионального развития. Если внешняя оценка уровня квалификации педагогических работников позволяет объективно дифференцировать их на группы в соответствии с качеством профессионализма, то внутренняя оценка (самооценка) даёт возможность оценить и мобилизовать скрытые резервы профессионального роста.

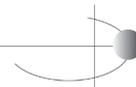
В процессе аттестационной процедуры независимые эксперты диагностируют состояние реального качества продуктивности деятельности учителей. Группу педагогов, соответствующих рангу высшей категории, составляют подлинные мастера, творцы, овладевшие культурой измерения качества профессиональной самореализации адекватно этапам становления самообразовательных действий школьников. Это специалисты, овладевшие искусством управления познавательным саморазвитием детей. Оно выражается в умении оперативно переориентировать совместно выполняемые обучающе-учебные действия в «психосохранные» элементы эффективного самообразовательного действия ученика. К базовым характеристикам педагогического мастерства, обеспечивающим возможность самоуправления качеством становления профессионализма относится активное целеполагание, возможность принятия ответственных решений в области содействия школьникам в достижении ими высшего уровня готовности к самообразованию. В акмеологическом измерении педагогическое мастерство предполагает владение продуктивными стратегиями превращения

содержания дисциплин «в средство формирования творческой личности, способной к нравственной устойчивости, самообразованию, самоорганизации и самоконтролю, т. е. саморазвитию в новых неконтролируемых учителем условиях» [7, с. 34].

В группу учителей, уровень развития профессионализма которых соответствует первой квалификационной категории, входят те из них, чьи резервы профессионализма надёжно обеспечивают развитие мотивационно-волевых проявлений готовности школьников к познавательному саморазвитию.

В результате аттестационных процедур выделяется третья группа педагогов, которые достигают уровня формальной обученности школьников, не обеспечивающей их дальнейшее познавательное саморазвитие. Они в большей степени ориентированы на самовыражение, саморекламу, карьерные интересы за счёт применения жёстких, интенсивных технологий обучения, вызывающих эмоциональное переутомление детей. У школьников, обучающихся у таких педагогов, отмечается рост негативного отношения к учению, учителям, школе вообще.

Нет такого учителя, который сознательно стремился бы работать хуже, однако, многие из них длительное время демонстрируют не лучшие результаты профессиональной деятельности. При наличии внутреннего стремления работать лучше они не могут объективно оценить качество и изменить те элементы профессионализма, которые дают «сбой», не позволяющий двигаться дальше. В этом смысле мы рассматриваем «Методику оценки уровня квалификации педагогических



работников» (под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой) [5] не только как способ аттестации, но и как инструмент, позволяющий учителю обнаружить, оценить, спрогнозировать и реализовать более продуктивный вариант профессионального действия. Анализ проблемных «зон», рассматриваемых учителем как блокады, тормозящие становление его профессионализма, стимулируют его к поиску новых стратегий повышения уровня квалификации через конструирование эффективных авторских (т. е. индивидуально выраженных) вариантов представленных в «Методике...» базовых компетенций, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности. Вместе с тем использование данной «Методики...» мы может рассмотреть и как помощь регионально-территориальным системам в оказании предметной поддержки учителям разных возрастных групп.

В «Методике...», представленной коллективом под руководством В. Д. Шадрикова, выделены именно те компетентности, которые обеспечивают успешность профессиональной деятельности учителями высшей категории. Все они связаны между собой, взаимообусловлены и отражают специфику и этапы труда педагога. В целом набор компетентностей соответствует последовательности действий в структуре деятельности учителя. В представленной «Методике...» логика проявления компетентностей такова: компетентность в области личностных качеств, далее – в постановке целей и задач; – в области мотивирования учебной деятельности; – в области разработки программы педагогической деятельности и принятия педагогических решений; – в области обеспечения информационной основы деятельности; – в области организации педагогической деятельности (умение устанавливать субъект-субъектные отношения, умение организовать учебную (воспитательную) деятельность, умение реализовать педагогическое оценивание).

Каждая из представленных компетентностей конкретизирована через систему компетенций, максимально полно фиксирующих качество (продуктивность) проявления генеральной компетентности. Сложность вычленения таких компетенций связана с интегрированной сущностью профессионализма учителя. Основанием к их конструированию послужили:

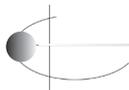
– представления Е. А. Климова о системной организации психики, сознания и деятельности, включающей следующие компоненты: 1. Свойства чело-века как целого (индивидуальные, субъектные, личностные, индивидуальные), специфические черты, отраженные в общих. 2. Праксис профессионала. 3. Гнозис. 4. Информированность. 5. Психодинамика профессионала, психологические трудности профессии. 6. Осмысление возрастно-половой принадлежности к требованиям определенной специальности [6, с. 233];

– позиция С. Д. Смирнова относительно модели взаимосвязанных структур образа мира, объединяющей «триадичность проявлений сознания»: слой чувственной ткани (сенсорно-перцептивный уровень сознания); слой значений (интеллектуальный уровень сознания); слой личностных смыслов (личностный уровень) и «триадичность проявлений деятельности»: деятельность, действие, операция [10, с. 136];

– понимание Ю. В. Громыко структурной организации личности и деятельности педагога как «сложного единства мышления, коммуникации и действия, "прошито" рефлексивными и понимающими отношениями и связями» [2, с. 32];

– осмысление К. К. Платоновым модели структурно-динамической концепции личности, в которой представлены ведущие линии её прогрессивно структурных изменений: а) направленность (совершенствование системы потребностей в самореализации, актуализация мотивов достижения, повышение креативности личности); б) увеличение опыта и повышение квалификации (повышение компетентности, развитие и расширение умений и навыков, освоение новых алгоритмов решения профессиональных задач, повышение креативности деятельности); в) развитие сложных частных способностей, профессионально важных качеств, определяемых спецификой деятельности; г) развитие личностно-деловых качеств; д) повышение психологической готовности к деятельности [8];

– модель личности Б. С. Братуся в составе: собственно-личностного уровня, «ответственного» за производство смысловых ориентаций и назначений своей жизнедеятельности; индивидуально-исполнительного уровня или уровня реализации – этот уровень



несёт на себе печать характерологических черт, особенностей и свойств; психофизиологический уровень, характеризующий особенности строения и динамики, режимов функционирования психических процессов [1];

– представления А. Маслоу о наиболее характерных признаках самоактуализирующихся людей: рациональное восприятие действительности, принятие себя и других, чувство независимости, способность к близости и участию, обостренное моральное чувство, эмпатия к людям [13];

– позиция К. Роджерса относительно признаков «полностью функционирующих людей»: а) они открыты для собственного опыта; б) живут в соответствии с экзистенциальными признаками, опираясь на осознание своего непосредственного опыта; в) доверяют своему организменному опыту как основе собственных решений и действий [9].

Оценка уровня квалификации учителя в представленной «Методике...» объективно учитывает проявления интегрированной совокупности деятельностных, личностно-профессиональных и индивидуально-типологических составляющих профессионализма, выполняющих функции условий и факторов, гарантирующих развитие его профессионализма. Систему заявленных компетенций можно рассмотреть как последовательность критериев, регистрирующих качество функциональных систем, обеспечивающих трудовую деятельность и регуляцию жизненных функций учителя.

Становление многомерной системной организации компетентностей учителя имеет сложную динамику, определяющуюся иерархическими отношениями между ними. Характер их соорганизации отражает уровень регуляции становления профессионализма.

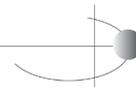
В связи с разной природой личностно-профессиональных и деятельностных оснований профессионализма они по-разному регулируют его проявления. Личностно-профессиональные компоненты определяют интенциональную сторону профессионализма, а деятельностные процессуальные – предметную. Эти две формы регуляции профессионализма соотносятся с его двумя фундаментальными характеристиками – субъективностью и предметностью [3]. Личностно-профессиональные проявления наполняют

профессионализм субъективной окраской: мотивами, целями, смыслами; а деятельностные, в соответствии с предметными характеристиками труда, отражают логику действий учителя. На разных уровнях проявлений профессионализма предметность и субъективность по-разному соотносятся между собой и представляют себя в разных формах. В системе внутренней регуляции профессионализма предметная и субъективная подсистемы слиты в единое целое. Главенствующую роль в этой системе играет субъективная подсистема, поскольку «сцепление отдельных действий в целостную, а следовательно, и эффективную деятельность ...обеспечивается ...смыслом» [3, с. 57]. Доминантность субъективной подсистемы позволяет рассматривать становление профессионализма учителя как самоуправляемого явления.

Помимо субъективности и предметности становление профессионализма регулируется динамической индивидуально-типологической системой. Её показатели фиксируют уровень специфической чувствительности (способности) учителя: к проявлениям речевого развития младших школьников; к процессу и результату собственной деятельности; к образовательной среде школы; способам коммуникации в системе учитель– школьник – его родители.

Установлено, что в начале педагогического пути показатели профессионального роста учителя соотносятся с обеспечением эффективной реализации коммуникативных и организаторских компетенций. На последующих этапах профессиональной биографии – с аналитическими и прогностическими компетенциями, обеспечивающими возможность заблаговременно «предупреждать и направлять... уклонения и недочеты в процессе саморазвития ребёнка» [4].

В группу компетентности в области личностных качеств авторы «Методики...» объединили компетенции, фиксирующие проявление значимых личностно-профессиональных качеств учителя, инициирующих школьника на анализ, поиск, прогнозирование, творческую реализацию циклически совершенствующихся состояний-действий познавательного саморазвития. Уровень развития личностно-профессиональных свойств отражает качество вызревания созидательной психической сферы профессионализма



учителя через измерение проявлений «становления личности субъектом деятельности». Учитывая сложную дифференцированность структурной организации личности, Д. А. Леонтьев, выделил три таких уровня: 1) ядерных механизмов личности, образующих «несущий» психологический скелет, на который в последствии нанизывается все остальное; 2) смысловой уровень – отношения личности с миром, взятые с их содержательной стороны; 3) экспрессивно-инструментальный уровень – структуры, характеризующие типичные для личности способы внешнего проявления, взаимодействия с миром, её внешнюю оболочку. К ядерным механизмам им отнесена свобода и ответственность. Они не относятся к подструктурам личности, а являются способами самоосуществления. В процессе становления профессионализма они становятся стержнем жизнедеятельности и наполняются ценностным содержанием.

Этой же точки зрения придерживается В. Д. Шадриков, к ПВК педагога, влияющим на эффективность деятельности по её основным показателям, регулирующим достижение высокопродуктивного педагогического результата, им отнесены симптомокомплексы личностных качеств, интегрирующих всю архитектуру его способностей, мотивов, установок на мобилизацию, настраивание, самодвижение, рекомбинирование, гармонизацию ведущих системных блоков становления профессионализма [12, с. 47].

Деление сложной архитектуры личностных качеств на группы и уровни отражает стремление учёных обозначить значимость рефлексивных ориентаций. Например, Е. А. Климов, выделяет:

– социально-психологические свойства (профессиональный компонент мировосприятия и мироотношения, профессионально-групповая интегрированность, профессиональная культурность, профессиональная самоосознанность), отражающие приоритеты общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья в становлении профессионализма;

– базово-психологические свойства (профессиональная направленность, морально-психологическая готовность, развитые профессиональные способности), связанные с требованиями деятельности к личности [6].

К числу специфических (особенных) инвариантов психической сферы учителя, обе-

спечивающих за счёт интенциональных возможностей продуктивное решение системы педагогических, можно отнести:

– мировоззренческие позиции, связанные с осмыслением сущности образовательной и самообразовательной деятельности ребёнка на этапе «активного освоения окружающего мира» (Э. Эриксон), с отношением к самообразовательной деятельности учащихся и становлению профессионализма как к универсальным ценностям, ведущим способам творческой самореализации на отдельных этапах жизнедеятельности;

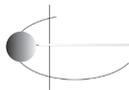
– осознание профессионального престижа учителя школы в сравнении со специалистами в других сферах образования;

– потребность в согласовании качества совершенствования профессионального «Я» в контексте целостной жизнедеятельности. Качество согласования определяет продуктивность «Я-концепции» педагога. Она позволяет выстраивать реалистические личностно-профессиональные стандарты, программы саморазвития, регулирующие качество содействия школьникам в познавательном саморазвитии;

– стремление к непрерывному расширению круга профессиональных установок на отбор, анализ, реконструкцию, комбинирование, проектирование и реализацию таких технологий, техник, алгоритмов продуктивного профессионального становления;

– актуализация мотива, связанного с действием достижения каждым школьником индивидуально выраженных вершин познавательного само-развития. Данный мотив включает элементы адекватного отражения учителем специфики восприятия окружающего мира детьми с различной акцентуацией характера, а также рефлексию собственных качеств. С одной стороны, он связан с безусловной любовью, эмпатийной чувствительностью к проблемам целостного развития школьников со специфическими акцентуациями характера, преодолевающих кризисный период развития в 7 лет. С другой стороны, его реализация обусловлена стремлением к гармоничной жизненно «соразмерной» профессиональной самореализации;

– повышение общей креативности личностных качеств, позволяющих находиться в состоянии мобилизационной готовности к эффективным самоизменениям;



– стремление к постоянному преодолению профессиональных барьеров, связанных, прежде всего, с анализом большого количества аналитических и прогностических задач в области поиска оптимальной траектории становления продуктивной структуры познавательной деятельности каждого ученика. Данный мотив востребует высокий уровень педагогической антиципации лежащей в основе педагогического прогнозирования;

– ответственность за качество проявления многовариативных способов самообразовательной деятельности школьников как способов познавательного саморазвития. Этот фактор связан с функцией самоконтроля, саморегуляции, самоуправления педагогом качеством становления профессионализма, через выделение и анализ системных качеств, активизирующих или блокирующих данный процесс.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что система компетентный, представленная в «Методике...», по объективным

признакам способна фиксировать уровень квалификации учителя, т.к. объединяет личностно-профессиональные и деятельные компетенции, оптимально фиксирующие уровень становления профессионализма учителя. Данная методика позволяет объективно дифференцировать любую совокупность учителей по уровням продуктивности деятельности в соответствии выделенными компетенциями.

Система компетенций фиксирует качество связей между достигаемым педагогом уровнем квалификации педагогической деятельности и совокупностью личностно-профессиональных и деятельных проявлений его профессионализма. Представленные в «Методике...» личностно-профессиональные компетенции в максимальной степени оценивают качество инициирования школьника на поиск, анализ, прогнозирование, проявление усложняющихся форм познавательного самообразования, адекватных информационной основе ведущих дисциплин школы.

Список литературы

1. Братусь Б. С. Деятельность и вершинные уровни опосредования // Психологический журнал. Т. 20. 1999. № 4. С. 102–105.
2. Громько Ю. В. Проектное сознание. Проектирование и программирование в образовании. М., 1997. 199 с.
3. Зинченко В. П. Живое знание: материалы к курсу лекций. Самара: Самарский дом печати, 1998. Ч. 1. 296 с.
4. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические произведения. М.: Педагогика, 1982.
5. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М.: Методика, 2010.
6. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: МГУ, 1995. 224 с.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1989.
8. Платонов К. К. Проблемы способностей / Акад. наук СССР, Институт философии. М.: Наука, 1972. 311 с.
9. Роджерс К. Клиентоцентрический (человекоцентрический) подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2000. № 2.
10. Смирнов С. Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов // А. Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983. С. 149–155.
11. Шадриков В. Д. Проблемы систематогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
12. Шадриков В. Д. Способности человека. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: МОДЕК, 1997. 288 с.
13. Maslow A. Motivation and personality. N. Y.: Harper, Row., 2010.

Статья поступила в редакцию 23.12.2011 г.



УДК 378.1
ББК Ч484

Дулма Цырендашиевна Дугарова,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Валерий Павлович Горлачёв,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Сравнительный анализ гарантии качества высшего образования России с международной практикой

В статье рассматриваются международные подходы к оценке качества и оценке гарантий качества высшего образования. Проводится сравнительный анализ показателей между вузами по гарантии качества, который определяется экспертными комиссиями при проведении экспертизы всех программ (в данной области знаний) по всей стране, а также между странами государственно-общественной системы оценки качества высшего образования России, с международной практикой; осуществляется по целевым показателям, по показателям оценки качества, по технологии проведения процедуры внешней оценки качества, по формированию экспертных комиссий, по принятию решений. Делается вывод о том, что национальные системы образования стали перед необходимостью поиска новых моделей оценки качества, которые предусматривают оценку института в целом наряду с оценкой отдельных образовательных программ.

Ключевые слова: оценка качества высшего образования, гарантии качества высшего образования, экспертиза качества образования, менеджмент качества.

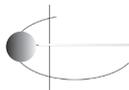
Dulma Tsyrendashievna Dugarova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Valeriy Pavlovich Gorlachev,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Comparative Analysis of Higher Education Quality Assurance in Russia and International Practice

The article deals with international approaches to quality assessment and evaluation of higher education quality assurance. A comparative analysis of quality assurance indices is carried out between the institutions of higher education in the country (when all programs in a given field of knowledge are examined by expert commissions) as well as between the countries. The analysis compares indices of the government and public system of higher education quality assessment in Russia with international practice. It is carried out on the basis of purposes, quality assessment indices, technology of external quality assessment procedures, formation of expert committees and decision-making. The author concludes that national education systems face the necessity to find new models of quality assessment, which provide an assessment of the educational institution as a whole, along with an evaluation of individual educational programs.

Keywords: assessment of higher education quality, higher education quality assurance, examination of education quality, quality management.



Страны-участники уже несколько лет активно внедряют основные положения Болонского соглашения, такие как многоуровневое образование, кредитная система оценки учебных достижений, модернизация финансирования образования, повышение мобильности студентов и преподавателей, система гарантий качества образования.

Обеспечение единого подхода в понимании качества высшего образования является одним из важнейших направлений в Болонском процессе, одной из ключевых европейских тенденций, для чего создаётся европейская система обеспечения гарантий качества образования, которая включает несколько системных уровней:

- государственный – государственная политика в области высшего образования, а также лицензирование и аккредитация образовательных учреждений;
- общественно-профессиональный – участие профессиональных сообществ, работодателей, общественных организаций, в том числе международных, а также непосредственных потребителей образования в оценке результатов образования, в формировании заказа на специалистов и в экспертизе образовательных программ;
- институциональный – на уровне образовательного учреждения и менеджмента;
- уровень образовательных программ и отдельных дисциплин.

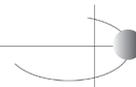
Все уровни системы гарантий качества образования важны и обязательны для комплексного обеспечения интересов всех заинтересованных сторон – общества, государства, студентов, преподавателей, работодателей, партнёров, международных организаций и т. д. Кроме того, одни и те же модели управления качеством могут быть использованы на различных уровнях системы [5, с. 16].

Качество – основное условие для доверия, совместимости высшего образования. В качестве потребителей результатов образовательного процесса выступают как сами студенты, так и их семьи, предприятия-работодатели, наконец, общество и государство в целом. «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века», принятая в 1998 г. на организованной ЮНЕСКО Всемирной конференции по высшему образованию, дала следующее определение: «Качество в сфере

высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы; научные исследования и стипендии; укомплектование кадрами; учащихся; здания; материально-техническую базу; оборудование; работу на благо общества и академическую среду» [4, с. 53–56].

В 1991 г. Комиссия Европейского сообщества опубликовала Меморандум о высшем образовании. Качество образования – это сбалансированное соответствие образования установленным потребностям, целям создания Европейского союза. Меморандум в числе основных составляющих определил требования к: преподаванию, научно-педагогическим кадрам, образовательным программам, материально-технической базе, информационно-образовательной среде, управлению образованием, научным исследованиям (их внедрениям), совершенствованию приёмов в вузы, формам аттестации студентов, повышению профессиональной компетенции преподавателей, углублению взаимодействия с работодателями.

В настоящее время большинство европейских стран в соответствии со стандартами и директивами ENQA создало системы и механизмы обеспечения внутренней и внешней оценки качества. Были разработаны процедуры аккредитации и внешней отчётности для использования вузами и аккредитационными агентствами. Быстрый темп развития систем качества высшего образования в странах Европы становится приоритетом для всех уровней потребителей-работодателей, властных структур, студентов и их родителей. Это способствовало решению проблем возможного ослабления академических стандартов на фоне развития массового высшего образования. Ключевые заинтересованные стороны (особенно работодатели) стали проявлять все большее участие в определении целей, задач и ожидаемых результатов деятельности университетов. Работодатели выступили гарантами способности вузов выпускать специалистов, компетентность которых отвечала бы потребностям современного рынка труда в условиях роста конкуренции и глобализации в экономической сфере. Европейское образовательное сообщество отмечало, что



наметилась стагнация (сокращение государственных расходов на высшее образование) и одновременно возросли требования к эффективности общественных затрат на эти цели. В меморандуме отмечается, что они должны быть более открытыми и подотчетными обществу (с точки зрения результатов своей деятельности). Чтобы само высшее образование было достаточно конкурентной средой, должны меняться традиционные механизмы набора студентов, повышаться мобильность студентов, специалистов и профессорско-преподавательского состава, должна сформироваться конкуренция со стороны негосударственного сектора высшего образования.

В западноевропейских странах длительное время контроль качества за работой учебных заведений осуществлялся исключительно государственными органами управления. Качество высшего образования регулировалось в основном через механизм вступительных экзаменов. В европейских странах были ограничения по возрасту, полу, уровню образования, гражданству и т. д.

Различного рода ограничения фактически неизбежны в условиях бюджетного финансирования и при отсутствии других источников доходов. В странах Восточной Европы в последние годы упрощается процедура вступительных экзаменов, снимаются ограничения, особенно в негосударственные учебные заведения.

В странах Центральной Европы (Франция, Нидерланды, Германия) приём в вузы по качеству и доступности высшего образования обеспечивается без обязательной процедуры вступительного отбора на основании личного заявления.

Финансовое напряжение в высшем образовании за последние 20 лет в европейских странах связано со значительным ростом численности студентов, с увеличением количества высших учебных заведений. Проблемой первостепенной важности в европейских странах считают: создание действенного механизма управления образованием, где будет главенствовать не управление ограничениями, а управление качеством. В связи с этим оценка качества стала осуществляться буквально на основе стандартных и директивных требований.

Среди отличительных особенностей гарантий качества образования выступает функциональный подход в оценке качества образования. В отличие от обобщённой в США системы оценки качества, в Европейских странах достижение определённого статуса фиксируется сильными и слабыми сторонами, способствующими совершенствованию своей деятельности (подобный подход используется и в Нидерландах).

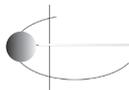
Сравнительный анализ показателей между вузами по гарантии качества определяется экспертными комиссиями при проведении экспертизы всех программ (в данной области знаний) по всей стране, а также между странами. В экспертных комиссиях (Нидерландов) к работе привлекается один иностранный специалист, а в экспертных комиссиях Франции иностранные специалисты составляют 5 %.

Сравнительный анализ показателей качества вузов, в отличие от американского подхода к оценке соответствия деятельности учреждения поставленным целям, свидетельствует об единообразии, ограниченности, бюрократизме государственного контроля.

Национальные системы образования стали перед необходимостью поиска новых моделей оценки качества, которые предусматривают оценку института в целом, наряду с оценкой отдельных образовательных программ, как, например, во Франции; а также самообследование структурных единиц. Отличительной чертой от других стран стало создание специально организованных структур, не влияющих напрямую на учреждения.

Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании (The European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) была учреждена на основании Рекомендации Европейского совета от 24 сентября 1998 года. В марте 2000 года Генеральная ассамблея сети принимает нормативные акты и план действий. С этого момента сеть ENQA становится основной организацией, координирующей работу по обеспечению качества высшего образования в рамках Болонского процесса.

В ноябре 2004 года во Франкфурте (Германия) Генеральной ассамблеей сети было принято решение о переименовании сети в Европейскую ассоциацию гарантии качества в области высшего образования (The European



Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA.

Миссия ENQA: Ассоциация учреждена для содействия европейскому сотрудничеству в области гарантии качества высшего образования для всех заинтересованных лиц, вовлеченных в процесс гарантии качества [1, с. 110–111].

Азиатско-Тихоокеанская сеть гарантии качества (The Asia-Pacific Quality Network – APQN) была создана при содействии международной сети агентств гарантии качества в высшем образовании при финансовой поддержке Всемирного банка при получении гранта на развитие возможностей.

Сеть APQN была создана в Гонконге в январе 2003 года. Организация имеет устав, является независимым юридическим лицом, зарегистрированным в Австралии, и функционирует как региональная сеть INQAANE.

Миссия APQN: **улучшать качество высшего образования** в Азиатско-Тихоокеанском регионе посредством развития деятельности агентств гарантий качества и расширения сотрудничества с ними [5, с. 55–58].

Старейшей организацией (41 год), объединяющей министров образования одного региона, является организация министров образования Юго-Восточной Азии (South-east Asia Ministers of Education Organization – SEAMEO), 8 ассоциированных членов (Австралия, Канада, Франция, Германия, Нидерланды, Новая Зеландия и Норвегия, Испания). Корея и Финляндия обсуждают этот вопрос. Организация проводит ежегодные встречи по вопросам сотрудничества и развития образования, создала и поддерживает 15 научных центров и программ подготовки кадров.

Однако, несмотря на то, что министры стран-членов (кроме Малайзии и Филиппин) представляли как среднее, так и высшее образование, до недавнего времени в большей степени они уделяли внимание среднему образованию: во-первых, потому, что сектор школьного образования гораздо больше вузовского; во-вторых, он является предметом регулярных мониторинговых исследований качества образования.

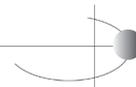
Решение о создании Евразийской сети обеспечения качества образования ЕСОКО было принято в г. Алматы (Казахстан) в октябре 2004 года. Английский вариант названия

сети – the Eurasian Quality Assurance Network – EAQAN.

Евразийская сеть обеспечения качества образования является сетью организаций (органов), осуществляющих внешнюю оценку качества образования на национальном или региональном уровне в странах СНГ и Балтии.

Проблемы менеджмента качества в области предоставления образовательных и научно-исследовательских услуг высшей школы стали принимать систематизированный характер. С 2000 г. Федеральное агентство Министерства образования России проводит конкурс «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов». Вузы, участвовавшие в конкурсах стали совершенствовать собственные системы менеджмента качества. В вузах страны широко распространяются работы по созданию, внедрению и сертификации внутривузовских систем менеджмента качества в соответствии с требованиями и рекомендациями международных стандартов по менеджменту качества серии ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000–2001). Разработка и внедрение СМК вуза – это прежде всего обеспечение высокой конкурентоспособности на внешнем и внутреннем рынке образовательных услуг за счёт высокого качества образовательного процесса и подготовки специалистов, высокого уровня их профессиональных знаний, навыков и умений, принципиальной гражданской позиции и высоких морально-нравственных качеств [4, с. 245–249]. В рамках Болонской декларации требования интернационализации образования и необходимость гармонизации российского высшего образования в соответствии с международными критериями качества способствуют привлечению дополнительных внутренних потребителей и выходу на международные рынки образовательных услуг. Подписанная декларация и её реализация способствует внедрению единых механизмов обеспечения качества. Таким образом, можно полагать, что те вузы, которые первыми пойдут по пути создания и реализации СМК, их совершенствования, будут иметь конкурентное преимущество в выходе на международные образовательные рынки.

Типовая модель системы качества образования разработана по инициативе Рособр-



надзора и в настоящее время проходит апробацию в вузах России с целью рекомендовать её для активного использования в вузах. Уже обобщён опыт и лучшие практики внутривузовских систем управления качеством образования.

Типовая модель интегрировала элементы самооценки, опыт эксплуатации систем менеджмента качества по ISO 9000, примеры типовых документов, основополагающие принципы и методы, глоссарий – на основе положений стандартов ENQA.

В России в соответствии с законом РФ «Об образовании» предусматривается ответственность вуза за обеспечение качества. Национальный уровень системы высшего образования разных стран включает как определение обязанностей участвующих органов и учреждений при оценивании программ и вузов (включая внутреннюю и внешнюю оценку), так и участие студентов и публикацию результатов по системе аккредитации, аттестации и сопоставимых процедур. В европейских и азиатских странах стало широко осуществляться международное партнёрство, сотрудничество и создание сети агентств, специализирующихся на определении качества высшего образования.

На европейском уровне разработан набор стандартов, согласованных процедур и руководящих принципов по гарантии качества, исследуются и создаются различные модели по системе проверки аккредитационных агентств [2, с. 3–17].

Сравнительный анализ действующих в России систем по обеспечению качества с международной практикой показал общее и особенное в этих системах. *По целевым задачам:* международный опыт по независимой оценке образовательных учреждений направлен не на контроль, а на совершенствование деятельности образовательного учреждения по повышению качества образования. При этом отчёт правительственным структурам не предоставляется.

Российская система оценки деятельности образовательных учреждений в соответствии с законом «Об образовании» рассматривается как государственная система в отличие от государственно-общественных систем по регламентации деятельности образовательных учреждений. Основной целью оценки каче-

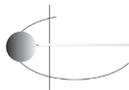
ства при аттестации и аккредитации является подтверждение соответствия установленным государственным образовательным стандартам по уровням образования и отдельным образовательным программам.

Лицензирование и аккредитация – процедуры, осуществляемые органом управления образованием.

Аттестация определена как процедура, независимая от органов управления образованием, но осуществляемая государственной, отдельно созданной контролирующей организацией (ГАС). Аттестация образовательных учреждений в законодательстве обозначена как форма государственного контроля. При этом государственная политика в области оценки качества образования даёт право на развитие системы общественной оценки качества деятельности образовательных учреждений через общественную аккредитацию.

Сравнение подходов показывает, что российская система предусматривает государственную оценку деятельности образовательных учреждений и определяет её в целях сохранения единого образовательного пространства. Наряду с этим допускается возможность развития государственно-общественной системы оценки деятельности образовательных учреждений.

Сравнение по содержанию процедур оценки качества образования показывает, что международная практика ориентирована на формирование требований оценки в первую очередь со стороны сообществ (ассоциаций) образовательных учреждений с учётом интересов государственных органов. Российская система ориентирована изначально на формирование государственных требований, которые предварительно обсуждаются с общественностью, представителями образовательных учреждений, профессиональных объединений. Показатели оценки качества практически одинаковы. Российская и международные системы оценивают качество подготовки выпускников, условий, созданных управлением, содержание образовательных программ и качественный уровень их реализации, а также оценку подготовки выпускников, их трудоустройство. В международной практике оценка гарантий качества предусматривает достижения поставленных целей в целом образовательным учреждени-



ем и по каждой образовательной программе, востребованность выпускников, анализ финансовых ресурсов. При этом в международной практике при экспертизе отдаётся предпочтение экспертным качественным характеристикам. Российская система, наоборот, использует преимущественно количественные (измеряемые) показатели.

По технологии проведения процедуры внешней оценки качества, осуществляемой экспертами, одинаково предшествует самообследование, но международная практика предусматривает предварительное изучение материалов всеми экспертами, обсуждение и возврат на доработку. В отечественной системе процедура оценки ограничивается работой с отчётом на уровне инспекции, в лице представителя, проводящего внешнюю оценку. Международные эксперты, помимо изучения конкретных материалов, в большей степени ориентированы на обсуждение результатов самообследования с руководителями, преподавателями, студентами, выпускниками и работодателями. Для обобщения результатов разработаны тесты, которые определяют позиции каждого из участвующих относительно качества подготовки в данном образовательном учреждении. Российская система предполагает прямое измерение знаний студентов и выпускников через тестовые задания или фонды контрольных заданий по конкретным

дисциплинам. Выяснение мнений коллектива образовательного учреждения присутствует, но конкретно не обозначено как обязательное условие внешней оценки и носит скорее эпизодический характер.

По формированию экспертных комиссий: экспертные комиссии в России формируются и утверждаются государственной структурой под руководством её сотрудника. В составе комиссии преобладают члены-представители образовательных учреждений. Кроме того, включаются эксперты из отраслевых ведомств (заказчиков) и органов местного управления образованием. В отличие от международной системы, в Российской системе участие профессионального сообщества определяется органом управления образованием, но участие работодателей носит эпизодический характер.

По принятию решения: решение об утверждении результатов в России принимается аккредитационной коллегией Минобрразования России; в международной практике это делегировано комиссиям по внешней оценке качества, которая потом информирует официальные круги о результатах в России отсутствует опыт публикации материалов комиссии, до сведения общественности доводится только перечень аккредитованных образовательных учреждений.

Список литературы

1. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
2. Гребнев Л. Россия в Болонском процессе: середина большого пути // Высшее образование в России. 2004. № 9.
3. Мотова Г. Н., Наводнов В. Г. Экспертиза качества образования: европейский подход. Йошкар-Ола: Учебно-консульт. центр, 2008. 106 с.
4. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005.
5. Оценка качества высшего профессионального образования: зарубежный опыт: метод. пособие / Т. В. Артемьева, Л. А. Громова, В. В. Тимченко, С. Ю. Трапицын [и др.]; под ред. С. М. Шилова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

Статья поступила в редакцию 25.11.2011 г.



УДК 378–057.175
ББК Ч48.42

*Светлана Иннокентьевна Десненко,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: desnenkochita@rambler.ru*

Развитие личности молодого преподавателя как фактор его профессионального становления¹

В статье раскрывается проблема взаимосвязи развития личности молодого преподавателя и его профессионального становления. Личность молодого педагога высшей школы развивается и проявляется в процессе педагогической деятельности и педагогического общения. В настоящее время основной целью педагогической деятельности преподавателя вуза является развитие личности обучающихся. Рассматривается содержание и структура деятельности молодого педагога высшей школы, направленная на формирование личностно-профессиональной позиции студентов как целостной характеристики личности будущих профессионалов. Обосновывается мысль о том, что основой организации деятельности по формированию личностно-профессиональной позиции студентов как будущих специалистов является развитая личностно-профессиональная позиция молодого преподавателя вуза. Описывается две группы требований к молодому педагогу высшей школы (требования к личности молодого педагога высшей школы, ориентированного на развитие личности студента как будущего специалиста, и требования к молодому педагогу высшей школы, ориентированному на успешное выполнение деятельности по развитию личности студента как будущего специалиста).

Ключевые слова: развитие личности, личностно-профессиональная позиция, молодой преподаватель, профессиональное становление.

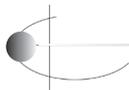
*Svetlana Innokentievna Desnenko,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: desnenkochita@rambler.ru*

Young Teachers' Personality Development as a Factor of Their Professional Formation

The article deals with the problem of the relationship between young teachers' personal development and their professional formation. Young teachers' personality at high school is developed and revealed in the process of pedagogical activity and pedagogical intercourse. Currently, the main purpose of pedagogical activity of a university teacher is to develop students' personalities. The paper reviews the contents and structure of young high school teachers' activity that focuses on the formation of personal and professional position of students as a holistic characteristic of future specialists' personality. The paper substantiates the idea that the basis for organizing the activity to build personal and professional position of students as future professionals is a well-developed personal and professional position of young high school teachers. There are two groups of requirements for young high school teachers (requirements to the personality of a young high school teacher focused on the development of the individual student as a future professional, and the requirements for a young high school teacher focused on the successful completion of the development of the individual student as a future professional).

Keywords: personal development, personal and professional position, young teacher, professional formation.

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, №6. 3666. 2011.



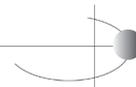
Современная система высшего профессионального образования предъявляет новые требования к личности и к профессиональной деятельности преподавателя вуза. Это обусловлено переходом к новой модели высшего образования, ориентированной на индивидуализацию учебного процесса; активизацией инновационных процессов в сфере образования; повышением ролевой активности преподавателя высшей школы. В настоящее время государством и обществом востребован педагог, который стремится к личностно-творческой самореализации в профессии; работает в режиме диалога, консультирования, совместной со студентами познавательной деятельности; учитывает индивидуальные особенности, личностные качества студента как будущего специалиста, его образовательные потребности, возможности и проблемы. У такого педагога должно быть развито особое профессионально важное качество – личностно-профессиональная позиция. Преподаватель с развитой личностно-профессиональной позицией отличается высоким уровнем самоактуализации, самореализации и профессионализма. В процессе обучения он способен создавать ситуацию развития личности студентов, организовывать совместную продуктивную деятельность, направленную на развитие субъектных, профессионально важных качеств будущего специалиста. А. К. Маркова отмечает, что именно позиция, внутренние ценности и смыслы (а не методы и приёмы) освещают труд педагога, делают его значимым и развивающим для обучающихся [7].

Изложенное выше определяет ориентиры для молодого преподавателя вуза в его профессиональном становлении как специалиста, профессионала. Молодой преподаватель вуза, осваивая профессию педагога, профессионально совершенствуется, его личность изменяется: обогащается направленность, формируется опыт и компетентность, развиваются профессионально важные качества личности, в нашем случае это личностно-профессиональная позиция. Учёные отмечают, что профессиональное становление, в том числе молодого педагога, характеризуется рядом особенностей: это не кратковременный акт, а длительный, динамичный, многоуровневый процесс [6]; это процесс самореализации

личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования своих способностей и возможностей [1]; это «формообразование» личности, адекватное деятельности, и индивидуализация деятельности личностью» [5, с. 19].

Огромную роль в развитии личности играет её деятельность. Для молодого педагога высшей школы деятельностью, определяющей развитие его личности, является профессиональная педагогическая деятельность. М. Г. Ермолаева на основе анализа специфики профессиональной педагогической деятельности, её отличительных черт приводит признаки субъекта профессиональной педагогической деятельности. Среди выделенных автором признаков отметим следующие: осознание смысла своей педагогической деятельности; способность к целеполаганию; овладение структурой педагогической деятельности; осознанная активность как преобразовательное отношение к себе и миру; способность к реализации педагогической деятельности в условиях свободы выбора целей, содержания, способов и средств её осуществления; способность к рефлексии, самоанализу и самооценке в процессе педагогической деятельности [4].

Профессиональная деятельность современного педагога ориентирована как на создание условий, ставящих обучающегося в позицию субъекта, сознательно принимающего ценностное содержание опыта, предлагаемое педагогом, так и на организацию общения, предполагающего субъект-субъектные отношения обучающихся. По мнению А. К. Марковой, в ходе труда педагога три его стороны (педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность педагога) вступают в сложные диалектические отношения друг с другом, когда каждая из них является то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой. Так, вначале личность приспособляется к требованиям профессиональной деятельности и педагогического общения, а затем сама строит и развивает их [7]. Л. М. Митина рассматривает личность педагога как одну из трёх взаимосвязанных частей (личность педагога, педагогическая деятельность, педагогическое общение) труда педагога как многомерного пространства, объединённых глобальной задачей развития



личности обучающихся, в нашем случае развития личности студента как будущего специалиста [8].

По нашему мнению, личностно-профессиональную позицию студента можно рассматривать в качестве интегральной целостной характеристики его личности как будущего специалиста. В системе высшего профессионального образования, как личностно ориентированного образования, личностно-профессиональная позиция будущего специалиста выступает условием его деятельностной активности и средством развития его личности. Соответственно, формирование личностно-профессиональной позиции студента, как будущего специалиста, является одной из главных задач высшего профессионального образования.

Примем во внимание высказывание М. М. Рубинштейна, который подчёркивал следующую мысль: «в числе основных принципов, определяющих общие стороны педагогического образования, должно быть требование о том, чтобы педагог в основном на себе и в себе осуществил все то, что он будет стремиться создать в своих воспитанниках» [10, с. 88]. Мы считаем, что деятельность молодого педагога высшей школы, направленная на формирование у студентов вузов как будущих специалистов личностно-профессиональной позиции, должна быть детерминирована сформированной личностно-профессиональной позицией самого молодого педагога высшей школы [2]. Процесс формирования личностно-профессиональной позиции студентов вузов будет эффективным, если общение с молодым преподавателем и студентами (одногоруппниками) будет приобщением к опыту и ценностям молодого педагога высшей школы как инициатора общения, который так же способен приобщаться к ценностям студентов как будущих специалистов.

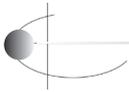
Вышеизложенное позволяет выделить функции, структуру, содержание деятельности молодого педагога высшей школы, направленной на формирование личностно-профессиональной позиции студентов вузов как будущих специалистов при обучении их в вузе.

Опираясь на идею группировки функций профессионально-педагогической деятель-

ности педагога, учителя как ведущих, сопутствующих и соподчиненных [9], к *специфическим функциям деятельности молодого педагога высшей школы, направленной на формирование личностно-профессиональной позиции (далее ЛПП) студентов вузов как будущих специалистов при обучении их в вузе*, отнесем следующие функции.

Ведущей функцией в деятельности молодого педагога высшей школы по формированию личностно-профессиональной позиции студентов (далее деятельность по формированию ЛПП студентов) является содействие формированию ЛПП будущих специалистов как основы ценностно-смыслового, инициативно-ответственного отношения к образованию, осознанию собственного образования как личностной ценности. Данная функция проявляется:

- в отборе преподавателем ценностно ориентированного содержания материала, направленного на формирование ЛПП студентов при обучении их конкретной дисциплине в вузе;
- в выявлении возможностей включения студентов в специфические виды и формы деятельности (учебно-познавательные и учебно-профессиональные виды деятельности; учебные, квазипрофессиональные и учебно-профессиональные формы деятельности), осуществление которых способствует формированию ЛПП будущего специалиста;
- в выборе молодым педагогом высшей школы комплекса личностно ориентированных технологий, направленных на формирование ЛПП студентов вузов как будущих специалистов;
- в формировании преподавателем открытой развивающей образовательной среды как комплекса условий, ставящих студента в позицию субъекта, сознательно принимающего ценностное содержание опыта, предлагаемое педагогом;
- в организации общения, ориентированного на диалог, предполагающего субъект-субъектные отношения студентов, преподавателя и студентов, что способствует формированию у обучающихся ЛПП;
- в выборе разнообразных способов оценки, самооценки, учёта образовательных и личностных достижений обучающихся как основы формирования ЛПП.



К *сопутствующим функциям*, определяющим реализацию ведущей функции в деятельности молодого педагога высшей школы по формированию ЛПП студентов при обучении их в вузе, отнесём функцию осуществления преподавателем рефлексии собственной деятельности по формированию ЛПП студентов и функцию самообразования, в том числе по проблеме развития личности студентов вузов как будущих специалистов.

Соподчинёнными функциями деятельности по формированию ЛПП студентов являются следующие: функция проектирования, проявляющаяся в деятельности преподавателя в совместном со студентами проектировании индивидуального образовательного маршрута; управленческая функция как координация деятельности субъектов образовательного процесса (студентов, молодого педагога и его коллег).

При выделении специфических особенностей деятельности молодого педагога высшей школы по формированию ЛПП студентов будем опираться на идею Л. М. Митиной о выделении трёх основных компонентов в структуре педагогической деятельности. Автор предлагает выделять следующие компоненты: постановка педагогических целей и задач, выбор средств и способов решения поставленных задач, анализ и оценка педагогической деятельности [8]. При этом Л. М. Митина рассматривает педагогическую деятельность через направленность педагога: на обучающегося как центральную фигуру педагогического процесса, на содействие развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности; на себя (потребность педагога в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда); на предметную сторону профессии педагога (содержание учебного предмета как «посредник» во взаимодействии педагога с обучающимся) [Там же].

Целью деятельности молодого педагога высшей школы по формированию ЛПП студентов является содействие формированию ЛПП студентов вузов как будущих специалистов на уровне, соответствующем их личностному потенциалу, потребностям и интересам, путём создания оптимальных условий.

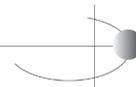
Средствами и способами решения поставленных задач по достижению обозначенной выше цели служит:

- отбор и (или) выявление содержания, например ценностно ориентированного материала при изучении конкретной учебной дисциплины, специфических видов деятельности студентов, направленной на формирование у них ЛПП и т. п.;
- анализ выявленного содержания с целью определения возможности его использования на конкретном занятии для формирования ЛПП студентов;
- составление специальных учебных задач (УЗ) и учебно-методических задач (УМЗ) как специфического средства, обеспечивающего формирование ЛПП студентов;
- выявление и анализ разнообразных способов, методов, форм использования ценностно ориентированного материала, включения студентов в специфические виды деятельности, организации на занятиях диалогического общения с целью предоставления возможности выбора самими студентами выявленных способов, методов и форм и возможности их реализации на занятии;
- анализ различных способов рефлексии формирования ЛПП с целью предъявления их студентам для проведения саморефлексии сформированности ЛПП;
- анализ различных методов выявления уровня сформированности ЛПП студентов с целью выявления наиболее оптимальных методов для использования в конкретных условиях;
- выявление уровня сформированности ЛПП студентов на основе выбранных методов.

Анализ и оценка действий молодого педагога высшей школы по достижении обозначенной выше цели деятельности по формированию ЛПП студентов осуществляется:

- на основе анализа и самоанализа молодым педагогом высшей школы результатов своей собственной деятельности по формированию ЛПП студентов;
- посредством осознания и коррекции результатов проведенного анализа;
- на основе анализа оптимальности созданных молодым педагогом условий содействия формированию ЛПП студентов.

Таким образом, специфические особенности деятельности молодого педагога высшей школы по формированию ЛПП студентов обусловлены, с одной стороны, специфиче-



кой данной деятельности как педагогической («метадеятельность», осуществляемая по законам общения, направленная на становление личности обучающихся; деятельность, обязательным элементом которой является рефлексивный компонент; деятельность, характеризующаяся принципиальной незавершенностью и динамичностью и т. п.); с другой стороны, спецификой содержания данной деятельности, основной целью которой является содействие формированию ЛПП студентов. Эффективная реализация деятельности по формированию ЛПП студентов возможна при соблюдении ряда требований, предъявляемых к молодому педагогу высшей школы [3].

Первая группа требований включает требования к личности молодого педагога высшей школы, ориентированного на решение задачи развития личности студентов, а именно: 1) сформированное научное мировоззрение молодого педагога должно стать основой формирования его ЛПП; 2) сформированная ЛПП молодого педагога должна стать основой его деятельности по формированию ЛПП студентов средствами конкретной учебной дисциплины.

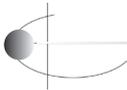
Вторая группа требований содержит требования к молодому педагогу высшей школы, ориентированному на успешное выполнение деятельности по формированию ЛПП студентов, а именно: 1) деятельность по формированию ЛПП студентов должна обуславливаться наличием у молодого преподавателя стремления к реализации основной цели – содействие формированию ЛПП сту-

дентов средствами конкретной учебной дисциплины; 2) деятельность по формированию ЛПП студентов должна обуславливаться наличием у молодого педагога направленности на студента, на себя, на предметную сторону профессии; 3) деятельность по формированию ЛПП студентов должна обуславливаться наличием у молодого педагога стремления к осуществлению основных условий успешного выполнения данной деятельности средствами конкретной учебной дисциплины.

В ходе проведенного педагогического эксперимента были выявлены условия успешного выполнения молодым педагогом высшей школы деятельности по развитию личности студентов, в частности по формированию ЛПП студентов. Перечислим данные условия: 1) овладение молодым педагогом основами знания и содержанием конкретной учебной дисциплины на личностном уровне; 2) реализация индивидуально-творческой модели развития личности студентов при изучении конкретной учебной дисциплины как результата творческого саморазвития, самосовершенствования и самореализации молодого педагога высшей школы; 3) педагогическая рефлексия молодым педагогом результатов деятельности по формированию ЛПП студентов при изучении конкретной учебной дисциплины, своего личностного и профессионального поведения; 4) самообразование молодого педагога по проблеме развития личности студента, в частности по проблеме формированию ЛПП студентов как будущих специалистов.

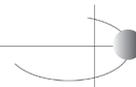
Список литературы

1. Белокрылова Г. М. Профессиональное становление студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1997. 22 с.
2. Десненко С. И. Готовность молодого педагога высшей школы к развитию личности студентов: монография. М.: Школа будущего, 2011. 230 с.
3. Десненко С. И. Личностно-профессиональная позиция молодого педагога высшей школы как фактор развития личности профессионала // Вестник Читинского государственного университета. 2010. № 7 (64). С. 60–67.
4. Ермолаева М. Г. Становление субъекта профессиональной педагогической деятельности в педагогическом колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. СПб., 1998. 18 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
6. Кудрявцев Т. В. Исследование психологических особенностей профессионального становления // Психологические основы профессионально-технического обучения / под ред. Т. В. Кудрявцева, А. И. Сухаревой. М., 1988. С. 3–13.



7. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
8. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 320 с.
9. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 324 с.
10. Рубинштейн М. М. Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2004. 176 с.

Статья поступила в редакцию 26.10.2011 г.



УДК 378
ББК Ч 481

*Дулма Цырендашиевна Дугарова,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: klimenko_tk@mail.ru*

Организационное развитие гарантии качества профессионального образования в вузе

В данной статье автор рассматривает организационное развитие гарантии качества профессионального образования вуза в процессе системы оценивания и системы аудита качества образовательных услуг. Характерными особенностями системы оценивания является: наличие органа по оценке качества; привлечение к экспертизе качества деятельности вуза не чиновников министерства, а квалифицированных специалистов в области менеджмента качества; выводы и отчёты по результатам экспертизы содержат не только констатацию выявленных недостатков, но и рекомендации по совершенствованию деятельности. Сертификация СМК ЗабГГПУ Ассоциацией Франции по нормам (AFNOR) в 2009 г. подтверждает наличие гарантии качества образовательных услуг. Аудит рассматривается как метод оценки сильных и слабых сторон внутривузовского механизма качества. Став дипломантом конкурса 2010 «Системы качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования» Министерства образования и науки Российской Федерации, по результатам внешнего аудита ЗабГГПУ показывает потребителям свои гарантии качества образовательных услуг.

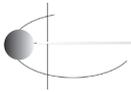
Ключевые слова: гарантия качества, система оценивания, аудит качества, менеджмент качества, образовательные услуги, экспертиза качества.

*Dulma Tsyrendashievna Dugarova
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: klimenko_tk@mail.ru*

Organizational Development of Professional Education Quality Assurance in High School

In this article the author examines the organizational development of quality assurance of professional university education in the system of evaluating and auditing the quality of educational services. The characteristic features of the evaluation system include the existence of a body to assess quality, involvement of skilled professionals in the field of quality management, not just Ministry officials, to examine the university activity quality, conclusions and reports on the findings of the examination with recommendations for improving operations, not just statements of the deficiencies identified. The certification of the ZabSHPU Quality Management System (QMS) by the French organization for standardization (AFNOR) in 2009 confirms the quality assurance of its educational services. Auditing is seen as a method of assessing the strengths and weaknesses of the internal university mechanism quality. According to the results of external auditing, being a diplomant of the 2010 Quality System of Training Graduates of Educational Institutions of Professional Education of the Russian Federation Ministry of Education and Science, ZabSHPU shows consumers its quality assurance of educational services.

Keywords: quality assurance, evaluation system, quality auditing, quality management, educational services, quality expertise.



Гарантия качества является ключевым понятием и категорией в мировой практике создания условий обеспечения качества высшего образования. Идея качественных гарантий восходит к результатам фактического опыта и в строгом смысле как теория в сфере образования недостаточно разработана.

Гарантия качества – это очень важная концепция «менеджмента качества», которая была введена в сферу образования во второй половине 80-х гг. XX века. В 1987 г. Международная организация по стандартизации (ISO) выпустила серию менеджмента качества и стандартов обеспечения качества ISO 9000, вследствие чего гарантии качества, в реальном смысле этого слова, стали более совершенными, системными, стандартизированными, последовательными, целесообразными и осуществимыми. Изначально гарантии качества ограничивались лишь сферой обобщения, в дальнейшем они постепенно распространились на весь процесс промышленного производства и эксплуатации, начиная с потребностей клиентов, включая проектирование, производство, тестирование и заканчивая процессом реализации и потребления товаров и услуг. Появившиеся в дальнейшем стандарты ISO 9000:2000 имели следующее значение: товар (включая услуги) и система менеджмента предприятия должны удовлетворять все заинтересованные стороны (потребителей, общество, сотрудников, инвесторов и поставщиков), а также обладать достаточной степенью доверия. Другими словами, в содержании понятия «гарантии качества» появился новый смысл: предоставление достаточных доказательств (обоснований), подтверждение того, что поставляемые товары и услуги удовлетворяют предъявляемым требованиям; подтверждение соответствия требованиям используемой системы, а также способность предоставить постоянные гарантии соответствия. Для этого необходимо в соответствии с определёнными критериями (стандартами) обеспечить внутренние и внешние гарантии качества производственной и коммерческой деятельности, сформировать совершенную систему обеспечения качества (**Quality Assurance System**) [1, с. 36–38].

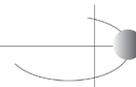
В предисловии к русскому изданию разработанного Европейской ассоциацией гаран-

тии качества в высшем образовании документа «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в Европейском пространстве» слово «assurance» переводится и как «обеспечение», и как «гарантия». Уместно предположить, что словосочетание «обеспечение качества образования» должно означать процесс создания условий, способствующих качеству образования: обеспечения учебными ресурсами, инфраструктурой, учебными планами и программами. Смысл документа не в том, чтобы дать рекомендации, как обеспечить ресурсами учебный процесс, а в том, как объективно и обоснованно оценить результаты образования и тем самым гарантировать его качественный уровень [2, с. 4–8].

Понятие «European Higher Education Area» требует особого толкования, так как не сводится к географическому пониманию Европы. Понятие европейского пространства более широкое и предполагает расширение географических границ Европы в случае, если неевропейские страны проявят интерес и поддержат европейский процесс гармонизации образовательных систем.

Слово «standards» переводится однозначно, но его использование в разных странах различно. В англо-саксонской системе высшего образования стандарты образования определяют сами образовательные учреждения как пример «хорошей практики» и гарантии качества. Для многих стран Восточной Европы стандарт – это регламентированный минимально возможный (пороговый) уровень качества подготовки студентов. В предложенном документе стандарты носят описательный (рамочный) характер, и весь документ, как аналогичные документы международных сетей и ассоциаций, рассматривается как кодекс хорошей практики.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что значение «гарантии качества» шире, чем фраза «гарантировать качество», и стало самостоятельным понятием с определённым смыслом, которое включает в себя две основные мысли. Во-первых, содержание гарантии качества: мониторинг всего процесса производства и эксплуатации, это обычно относят к сфере внутренних гарантий качества; кроме того, существуют ещё и внешние гарантии качества, к которым от-



носят проверку и контроль предприятия поставщика, с целью проверки наличия средств производства и менеджмента качества, способных гарантировать качество производимых товаров и услуг. Во-вторых, это цель гарантий качества: обеспечение соответствия поставляемых товаров и услуг стандартам качества, предоставление потребителям свидетельств и доказательств качества.

Обеспечение гарантий качества образования в России в настоящее время определяется рядом аспектов, основные из них следующие:

- продолжается реальное снижение качества подготовки специалистов в российских вузах, несмотря на отдельные успехи;
- переход к комплексной оценке деятельности образовательных учреждений на базе утвержденного перечня показателей, включающего, в частности, и показатели наличия внутривузовских систем управления качеством образования;
- усиление конкуренции на рынке образовательных услуг и рынке трудовых ресурсов, в том числе госзаказ на подготовку специалистов;
- вступление России в общее Европейское образовательное пространство (Болонский процесс), которое требует унификации процессов и гарантии качества образовательной деятельности;
- регулярное проведение конкурса Рособнадзора «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов» и других региональных конкурсов по качеству.

В настоящее время наиболее применяемыми моделями обеспечения гарантий качества в ОУ являются: по ИСО 9001/ ГОСТ Р ИСО 9001, Типовая модель Рособнадзора, традиционная модель управления качеством ОУ, по модели конкурсов (региональных и федеральных).

Особенность разработки и внедрения СМК в Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом вузе связана как с внутренней гарантией качества, так и внешней гарантией качества высшего образования. Для разработки внутренних гарантий качества необходимо было сориентироваться в выборе модели системы.

В модели СМК, представленной в ИСО 9001:2008/ ГОСТ Р ИСО 9001–2008, свыше

200 обязательных требований. Стандарты и Директивы ENQA ч. 1 содержат ещё 70 требований, по которым необходимо обеспечить гарантии качества образования в рамках Болонского процесса. Но, несмотря на обилие требований, для успешного функционирования СМК их недостаточно. Нужны дополнительные требования, которые с учётом специфики должно сформулировать само ОУ, а это зависит от уровня подготовки специалистов в области качества [3].

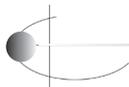
Пожелания потребителей и ситуация на рынке меняются с все возрастающей скоростью. Сейчас быстрые побеждают медленных. Поэтому ОУ должно быстро реагировать на эти изменения. Служба маркетинга в наших организациях, как правило, отсутствует, и нет опытных маркетологов по анализу рынка образования, также забывается о таких внутренних поставщиках и потребителях, как преподаватели предыдущих и последующих дисциплин в соответствии с основной образовательной программой, мало кто интересуется мнением жителей прилегающей к ОУ территории.

При разработке модели СМК ОУ необходимо учесть следующие особенности и недостатки существующих моделей.

1. Модель СМК по ИСО 9001 не описывает следующих видов деятельности:

- разработка стратегических документов (миссии, стратегии, видения). Предлагается сформулировать только политику и цели в области качества, а это тактические документы;
- лицензирование и аккредитация ОУ, сертификация СМК, внешние аудиты и проверки;
- финансово-экономическое обеспечение;
- создание информационной среды;
- информирование общества;
- библиотечное и информационное обслуживание;
- социальная поддержка студентов и сотрудников;
- международная деятельность.

К тому же имеются определённые трудности по обозначению (идентификации) и связанному с этим отнесению этих видов деятельности к определённой группе в соответствии с принятой классификацией, а также



к определённому пункту ИСО 9001. Например, лицензирование и аккредитация, сертификация СМК, внешние аудиты и проверки, информирование общества, международная деятельность.

2. Реестр процессов Типовой модели СК ОУ не содержит таких процессов, как:

- менеджмент системы и процессов;
- управление документами и записями;
- планирование процессов жизненного цикла продукции;
- трудоустройство выпускников;
- внутренние аудиты: деятельности (продукции ОУ);
- метрологическое обеспечение.

Очень важный момент, сертификация по Типовой модели невозможна, так как отсутствует система сертификации и её составляющие:

- нормативный документ, на соответствие которому осуществлялась бы сертификация;
- установленные правила сертификации;
- сертифицирующие органы;
- аккредитованные аудиторы.

3. В стандартах и директивах ENQA, часть 1 ещё не реализованы части 2 и 3 этого документа (требования к органам по аккредитации ОУ и требования к органам, осуществляющим аккредитацию вышеупомянутых органов).

К недостаткам Стандартов и Директив ENQA следует отнести то, что они затрагивают в основном образовательную деятельность и не предъявляют требований к управлению вузом, наукой и инновациями. Поэтому рациональнее применять комплексную модель СМК, отвечающую требованиям:

- ИСО 9001/ ГОСТ Р ИСО 9001;
- Стандартов и Директив ENQA, ч. 1;
- Рекомендаций по Типовой модели системы качества ОУ;

– а также внешним и внутренним требованиям к образовательной (научной и инновационной, если они есть) деятельности.

В этом случае требования к СМК ОУ всех заинтересованных сторон будут учтены и такую модель можно сертифицировать как в России, так и за рубежом на соответствие ГОСТ Р ИСО 9001/ ИСО 9001/ISO 9001.

Разработка внешних гарантий качества вуза в приграничном регионе Забайкальского

края основывается на Руководящих принципах ЮНЕСКО и Организации экономического сотрудничества по обеспечению качества в трансграничном высшем образовании.

В контексте Руководящих принципов термин «трансграничное высшее образование» означает высшее образование, получаемое в тех случаях, когда преподаватели, студенты, программы, учреждения/поставщики либо учебные материалы пересекают границы национальной юрисдикции. Оно охватывает широкий круг услуг, начиная от обучения в непосредственном контакте (в таких различных формах, как выезд студентов за рубеж и учёба в университетских городках за границей) и кончая дистанционным обучением (с использованием целого ряда технологий, включая электронное обучение).

Модель гарантии качества в условиях интернационализации высшего образования рассматривается на трёх уровнях в трансграничном высшем образовании:

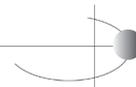
1. Наднациональный уровень, где за развитие эффективной системы управления качеством отвечают сетевые объединения агентств-посредников (Европейская сеть агентств по качеству, Европейский консорциум по Аккредитации и др.). Решение данной проблемы на мировом уровне координируют ОЭСР и ЮНЕСКО – здесь она приобретает новые черты, так как осложняется проблемой качества трансграничного образования.

2. Национальный уровень, предусматривающий процесс создания эффективной системы управления качеством, где вовлечены министерства, правительственные комиссии и специализированные агентства-посредники.

3. Институциональный уровень представлен университетами и их объединениями, является фундаментом для создания системы управления качеством, который имеет собственную специфику.

Трудности внедрения СМК связаны с неоднозначным толкованием требований. Они связаны с особенностями модельного стандарта на систему менеджмента качества (ИСО 9001:2008/ ГОСТ Р ИСО 9001–2008). Эти особенности одновременно обусловлены достоинством и недостатком стандарта.

Достоинство состоит в том, что требования стандарта носят общий характер и применимы для организации любого типа собственности и размера, выпускающей матери-



альную продукцию или оказывающей услуги. А недостаток – слишком общие требования к СМК. Поэтому персонал организации должен додумывать всю конкретику системы, а это требует высокой профессиональной подготовки как в теоретической части, так и в практической. Для реализации менеджмента качества нужны знания и опыт по многим дисциплинам: принципы, методы и инструменты менеджмента качества; образовательная, научная и инновационная деятельность ОУ; математика, статистика и теория вероятности; маркетинг; стандартизация; метрология; сертификация; делопроизводство; управление проектами; риск – менеджмент и др.

И самая главная трудность – это преодоление психологии людей, сложившихся стереотипов поведения. Необходима их мотивация, вовлечение в мир качества. Каждый работник должен осознавать свою роль в процессах, ему должны быть делегированы необходимые для его деятельности права, предоставлены ресурсы, обеспечена необходимая квалификация и только тогда он может принять на себя соответствующую ответственность.

Основные положения современного менеджмента качества заключаются в следующем:

- 1) принятие научно обоснованных решений на основе анализа полной и объективной информации, собранной и обработанной с помощью современных методов (включая статистические методы сбора и анализа данных);
- 2) отказ от авторитарного стиля руководства и переход к лидерству;
- 3) как можно более глубокое и полное делегирование полномочий на всех уровнях, сопровождаемое принятием определённой ответственности;
- 4) непрерывное всеобщее обучение.

Первое требование ИСО 9001 гласит, что для создания СМК требуется стратегическое решение в ОУ, которое начинается с тотального обучения. Так, например, программа обучения преподавателей, руководителей структурных подразделений в ЗабГГПУ включала следующие вопросы:

Тема 1. Модели гарантии качества в высшем образовании.

Тема 2. Международные стандарты ИСО серии 9000:2000.

Тема 3. Терминология и структура стандартов ИСО серии 9000:2000.

Тема 4. Роль системы менеджмента качества в общей системе гарантий качества.

Тема 5. Роль высшего руководства в разработке и внедрении СМК. Основные принципы и этапы построения СМК.

Тема 6. Процессный подход к менеджменту предприятия. Определение процессов, необходимых для СМК.

Тема 7. Документация системы менеджмента качества.

Тема 8. Аудиты системы менеджмента качества.

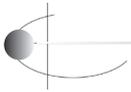
Тема 9. Анализ со стороны руководства.

Тема 10. Процедура сертификации СМК, проводимая аудиторами DQS.

Следующий шаг при создании СМК ЗабГГПУ предусматривал изучение потребностей образовательных услуг вуза, где применялся метод независимых экспертных оценок, экспертами выступали ведущие ученые и специалисты Российского государственного социального университета. Данные социологического опроса различных потребителей образовательных услуг в 2008–2009 гг. показал, что подавляющему большинству студентов, аспирантов и слушателей курсов повышения квалификации нравится учиться в университете, этот показатель достаточно высок и составляет 95,5 % от числа опрошенных. Каждому второму респонденту не просто нравится учиться в ЗабГГПУ, а «очень нравится» учиться в вузе – 51,5 %.

Распределение ответов респондентов на вопрос по категориям потребителей позволило выявить, что в целом студенты, аспиранты слушатели ПК высоко оценивают обучение в ЗабГГПУ. Больше всего нравится в вузе учиться студентам (97,1 %). Среди слушателей подготовительных курсов 95 % удовлетворены обучением в вузе, среди аспирантов – 83,3 %, что на 14 % ниже показателя удовлетворенности студентов. В некоторой степени это обусловлено тем, что почти около 10 % аспирантов затруднились ответить на поставленный вопрос.

Качество обучения в ЗабГГПУ соответствует требованиям современного рынка труда, 87,3 % респондентов отмечает, что обучение по избранной ими специальности в вузе учитывает изменяющиеся требования рынка труда. Распределение ответов респондентов



по категориям потребителей показывает, что в целом обучение студентов, аспирантов и слушателей ПК ведется в соответствии с требованиями современного рынка труда. Позицию – «обучение полностью соответствует требованиям» отметили 28,5 % студентов, 38,9 % аспирантов, 35 % слушателей ПК. Позицию – «скорее соответствует» отметило почти 60 % студентов, 60 % слушателей ПК.

Таким образом, мониторинг показателей удовлетворённости внутренних потребителей качеством услуг, предоставляемых Забайкальским государственным гуманитарно-педагогическим университетом имени Н. Г. Чернышевского, является информационной основой для непрерывного, последовательного и регулярного совершенствования качества предоставления образовательных услуг, перехода к системе управления в соответствии с требованиями международных стандартов образования.

Распространение в ЗабГГПУ единого подхода к созданию систем менеджмента качества на основе требований стандарта ISO 9001 позволило получить международное признание системы управления вуза на основе процедуры сертификации (установления соответствия требованиям стандарта), выполняемой независимой организацией – органом по сертификации. Один из принципов этой системы – принятие решений на основе фактов – предполагает процедуру оценки результатов и параметров процессов для последующей корректировки отклонений.

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет на основе процедуры сертификации (установления соответствия требованиям стандарта) получил в 2009 г. сертификат Ассоциации Франции по нормам (AFNOR), европейского лидера по стандартизации, участника международного проекта ЕС по сертификации преподавателей PROCERTU. Сертификат AFNOR за № 2009/34874 удостоверяет, что система менеджмента качества ЗабГГПУ для следующих областей деятельности: разработка и предоставление услуг в области высшего и дополнительного образования, учебно-воспитательная и научная работа, осуществление международной деятельности – проверена и признана соответствующей требованиям стандарта ISO 9001:2008.

Министерство образования и науки России с конца 90-х гг. XX в. проводит целенаправленную политику повышения качества подготовки специалистов, конкурентоспособности отечественного образования, распространения современных методов управления. Благодаря его усилиям многие вузы приступили к совершенствованию своих систем управления, приведению их в соответствие с требованиями международных и государственных стандартов, в том числе стандартов ИСО 9000 и критериев национальных премий по качеству [4].

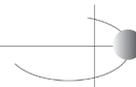
В развитие этой деятельности впервые в 2000 г. Минобразования РФ приказом № 839 от 22.03.2000 г. объявило конкурс, который первоначально назывался «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов». Основные задачи конкурса:

- стимулирование деятельности образовательных учреждений в области самоконтроля качества профессионального образования;
- разработка предложений и рекомендаций по развитию систем качества в образовательных учреждениях;
- содействие в развитии систем управления качеством для проведения самооценки деятельности образовательных учреждений и совершенствования процессов контроля качества подготовки выпускников. Кроме того, самооценка деятельности вуза является способом сопоставить свою деятельность по обеспечению качества подготовки специалистов с идеальной моделью работы вуза.

Каждый участник конкурса, прошедший самооценку и написавший отчёт по критериям конкурса, получает мотивированное заключение не менее трёх экспертов, где выделяются сильные стороны вуза как по потенциалу, так и по достигнутым результатам, а также формулируются области для улучшения деятельности вуза.

При разработке и совершенствовании модели отраслевого конкурса и руководства для его участников учитывались требования, изложенные в следующих документах:

- Модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM);
- «Стандарты и Директивы для гарантии качества Высшего образования на территории Европы», разработанные Европейской сетью (Ассоциацией) гарантии качества (ENQA) в сфере высшего образования;



– Стандарты по менеджменту качества серии ISO 9000:2000.

Процедура проведения конкурса аналогична конкурсу на соискание Премии Правительства РФ в области качества и регламентируется Положением и Руководством для участников конкурса, которые ежегодно корректируются Техническим секретариатом и утверждаются Рособрнадзором.

Организацию и проведение конкурса осуществляет Технический секретариат. Координацию основных этапов по проведению конкурса – Совет конкурса, в составе которого руководители Минобрнауки России, Рособрнадзора, ректоры и проректоры ведущих вузов. Ежегодно Технический секретариат организывает специальные трёхдневные семинары для вузов-конкурсантов.

Семинары предусматривают:

1. Обучение основным принципам создания, использования и совершенствования вузовских систем качества, в том числе базирующихся на международных стандартах ИСО серии 9000 и на принципах всеобщего управления качеством (TQM).

2. Разъяснение сущности модели конкурса.

3. Обучение представителей вузов-участников методикам оценки составляющих критериев разработанной модели.

4. Проведение экспресс-самооценки.

5. Анализ отчётов, представленных на конкурс в предыдущие годы, с целью выявления сильных сторон и областей для улучшений и последующего их разбора.

6. Изучение структуры отчёта по самооценке текущего года, его содержания, а также правил оформления.

7. Обсуждение вопросов организационного характера. Конкурс проводится в два этапа. На первом этапе осуществляется экс-

пертная оценка отчётов образовательных учреждений (ОУ). По результатам экспертизы первого этапа проводится отбор ОУ для участия во втором, финальном этапе конкурса, в котором оценивается их деятельность на местах, то есть проверяются данные и доказательства, приведённые в отчёте.

Экспертизу отчётов конкурсантов и проведение обследования финалистов осуществляют экспертные комиссии – группы специально подготовленных экспертов из Москвы, Санкт-Петербурга, Рязани, Томска, Ростова, Красноярска, Казани и других городов. По результатам обследования финалистов экспертные комиссии представляют в Технический секретариат заключение с указанием окончательной оценки деятельности вузов. По результатам экспертизы отчётов конкурсантов и обследования финалистов на местах Технический секретариат предоставляет в Совет конкурса предложения по победителям конкурса. Победители утверждаются Советом конкурса по итоговой оценке, включающей экспертизу отчёта и обследование на месте.

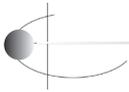
По результатам независимой экспертизы, проведённой Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки в рамках конкурса 2010 г. Министерства образования и науки Российской Федерации «Системы качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования», ЗабГГПУ стал дипломантом конкурса.

Самооценка деятельности вуза в процессе подготовки отчёта на конкурс Рособрнадзора «Система качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования» содействует развитию систем управления и совершенствованию процессов контроля качества подготовки выпускников.

Список литературы

1. Гарантии качества профессионального образования: сб. метод. материалов, тезисов и ст. участ. форума / под общ. ред. М. Ф. Королёва; отв. за вып. В. Романькова. М.: РАГС, 2010. Т. 2. 384 с.

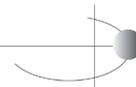
2. Лицензирование и государственная аккредитация образовательных учреждений профессионального образования: сб. законод. и нормат. правовых док.: в 3 ч. Йошкар-Ола: Учебно-консульт. центр, 2010. Ч. 3. Болонский процесс. Гарантия качества образования. 156 с.



3. Методика подготовки к сертификации системы менеджмента качества вуза в соответствии с требованиями ISO 9001: метод. пособие / Л. А. Громова [и др.]; под ред. В. П. Соломина. СПб.: Акад. исследования культуры, 2008. 229 с.

4. ИСО 9000–2000. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. URL: http://www.stroyoffis.ru/gost_kacestvo/iso_9000_2000/iso_9000_2000.php (дата обращения: 15.11.2011).

Статья поступила в редакцию 10.12.2011 г.



УДК 378.016:500
ББК Ч486.44

Лидия Александровна Бордонская,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: gsbord@chitaonline.ru
Светлана Ефимовна Старостина,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: sestarost@mail.ru

Технологические аспекты естественно-научного образования студентов-гуманитариев в условиях перехода к ФГОС ВПО¹

В статье показано, что образовательный процесс будет ориентирован на развитие познавательной активности студентов, становление у них критического стиля мышления, формирование профессиональных качеств личности, если в качестве основных педагогических стратегий обучения будут определены стратегии модульного, самоуправляемого, критичного, контекстного обучения и обучения в партнёрстве. Авторы обосновывают, что разработка стратегии обучения имеет целью определение основных направлений организации образовательного процесса, выбор технологий обучения является не чем иным, как тактикой обучения. Причём формирование общекультурных и профессиональных компетенций при изучении естественнонаучных дисциплин происходит на основе сочетания современных технологий с разнообразными методами квазипрофессиональной деятельности: при выполнении учебных проектов; решении ситуационных задач; анализе информации, получаемой из различных источников; участии в ролевых и деловых играх.

Ключевые слова: проектирование образовательного процесса, стратегии обучения, модульное обучение, самоуправляемое обучение, критичное обучение, контекстное обучение, обучение в партнёрстве.

Lidiya Aleksandrovna Bordonskaya,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: gsbord@chitaonline.ru
Svetlana Efimovna Starostina,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: sestarost@mail.ru

Technological Aspects in Science Education of the Humanities Students in the Period of Transition to FSES HPE

The article shows that the educational process will be focused on the development of students' cognitive activity, the establishment of their critical thinking style and the formation of professional personality qualities if the basic teaching strategies are the strategies of modular, self-directed, critical, contextual teaching and learning in partnership. The authors prove that the development of the teaching strategy is aimed at identifying the main directions of the organization of the educational process; the choice of technologies is training tactics. Moreover, the formation of general, cultural and professional competencies in the study of natural sciences is based on a combination of modern technologies with a variety of methods of quasi-

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, №6.2266.2011.



professional activity: when working with training projects, solving situational tasks; analyzing information received from various sources; participating in role-plays and business games.

Keywords: educational process projecting, teaching strategies, modular training, self-directed learning, critical teaching, contextual teaching, learning in partnership.

Согласно современным исследованиям [1; 6; 7 и др.], поиск эффективных механизмов реализации образовательного процесса определяются, прежде всего, современной идеологией образования, которая характеризуется ориентацией образования на компетентностный подход, а также целями, задаваемыми государством системе образования и целями профессиональной подготовки студентов.

В эпоху быстрых перемен важно найти такие методы преподавания, которые будут способствовать становлению компетентностей, необходимых человеку постиндустриального общества, компетентностей, которые помогут достичь успеха в профессиональной деятельности. В свою очередь, это обуславливает необходимость поиска ответа на следующие вопросы: Как изменить стратегию образования с учетом необходимости формирования компетентности специалиста? Какие образовательные технологии необходимо использовать в процессе университетского образования, чтобы способствовать формированию компетенций необходимых будущему специалисту? Поиск ответов на поставленные вопросы обуславливает изменения в проектировании и конструировании образовательного процесса.

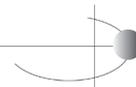
Центральным звеном в проектировании процесса естественнонаучного образования (далее ЕНО) является определение педагогических стратегий обучения. Согласно точке зрения С. И. Заир-Бек, понятие «стратегия обучения» значительно шире активно используемых понятий «образовательная технология», «педагогическая технология». На смысловое наполнение этого понятия существенным образом повлияла новая педагогическая философия – философия компетентностей, которая значительно изменила приоритет целей образования, поставив в центр образовательной системы личность [1]. «Стратегии обучения — это учебные модели, которые определяют четкие результаты обучения и направлены на их достижение ... Определить стратегию – это разработать цель, процесс

усвоения содержания обучения, поддержку учащихся и обратную связь» [1, с. 5]. Другими словами, педагогическая стратегия обучения – это план коллективных педагогических действий, обеспечивающих единство самоорганизации и управления для формирования особой специфической образовательной среды, способствующей становлению личности, а технологии обучения являются не чем иным, как тактикой обучения.

Определение образовательных стратегий – достаточно сложная задача, поскольку, с одной стороны, стратегия обучения объединяет все компоненты образования; с другой – несмотря на достаточно универсальный характер формируемых общекультурных компетенций, они формируются через обучение определенной тематической области образования, в нашем случае естествознания.

Определяя стратегии обучения естественнонаучным дисциплинам, мы исходили из того, что образовательный процесс должен быть целенаправленно ориентирован на развитие познавательной активности студентов, становление у них критического стиля мышления, обеспечение готовности личности к самообразованию, формирование профессиональных качеств личности. Реализация такого процесса возможна, если в качестве основных педагогических стратегий обучения, реализуемых в рамках ЕНО, будут определены стратегии модульного, самоуправляемого, критичного, контекстного обучения и обучения в партнерстве. Раскроем содержание выделенных образовательных стратегий.

Стратегии модульного обучения базируются на достижениях модульного обучения, которое зародилось в 60-х гг. XX в. и приобрело большую популярность в высших учебных заведениях [2; 6 и др.]. Данные стратегии являются наиболее удачным способом организации обучения при переходе на новую систему организации учебного процесса, связанную с использованием системы зачетных единиц.



Сущность стратегии модульного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно выбирает стратегию освоения предложенной модульной учебной программы для достижения поставленных в ней целей и задач. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Реализация стратегии модульного обучения предполагает специфическую работу преподавателя, которая заключается: в осуществлении структурирования содержания учебной программы, выделении логически завершенных модулей, укладывающихся во временные рамки; создании системы текущей и итоговой аттестации по каждому модулю и курсу в целом; выборе оптимальных для каждого модуля технологий обучения; осуществлении контроля за результатами обучения. Причем контроль осуществляется не только по результатам контрольных срезов, тестов, контрольных работ, но и по результатам удовлетворенности участников образовательного процесса таким способом обучения (удовлетворенность определяется анкетированием участников образовательного процесса, анализом карт рефлексии, ответов на вопросы блиц-опроса и т. п.).

Анализ литературы по проблеме структурирования модуля позволил определить компоненты модуля по интегрированному естественнонаучному курсу и наполнить их содержанием. Дидактический информационный модуль по данному курсу для студентов гуманитарных направлений подготовки должен состоять из следующих компонентов:

1. Учебные цели (выражаются в терминах результата обучения).

2. Краткое содержание модуля (представляется в виде структурно-логической схемы и перечня основных понятий, содержание которых раскрывается в данном модуле).

3. Базовые информационные элементы модуля (разделы модуля). Количество элементов может варьироваться от 5 до 8 в зависимости от материала. Базовый информационный элемент содержит непосредственно учебный материал в виде структурно-логических схем, конспектов, обобщающих таблиц, краткого текста (фундаментальное ядро знаний).

4. Практические и семинарские занятия, которые отражают цели и план занятий, задания и упражнения для организации аудитор-

ной и внеаудиторной самостоятельной работы, примерные темы для углубленного изучения, дополнительные учебно-методические материалы (тексты, кейсы, презентации, вопросы для организации форумов и т. п.).

5. Банк контрольно-измерительных материалов по модулю. В банк включены тестовые задания различных типов: задания с выбором ответа (единственным и множественным) задания на установление последовательности и соответствия, а также варианты внеаудиторных контрольных работ.

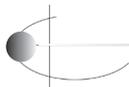
6. Библиографический список из 1–15 доступных изданий, которые рекомендованы студентам в качестве дополнительной или справочной литературы.

7. Глоссарий – основных терминов, понятий, используемых в данном модуле.

Реализация стратегии модульного обучения, по мнению большинства исследователей [7; 8 и др.], создает огромные возможности для реализации индивидуальной образовательной траектории как студентов, проявляющих интерес к естественным наукам, так и студентов с пониженной мотивацией к естественным наукам. Возможность выбора студентом индивидуальной образовательной траектории осуществляется благодаря модульности программы изучения курса (изучение курса на трех уровнях – полном, сокращенном, углубленном); соответствии содержания фундаментального ядра курса целям образования (это тот минимальный инвариант, который необходим любому человеку постиндустриального общества); соответствии вариативной части содержания процессу личностного становления студента (выбор вариативной части осуществляется студентом исходя из направления подготовки, его интересов и склонностей); самоуправлению своим индивидуальным обучением (самостоятельное осуществление выбора варианта и последовательности, форм и методов изучения курса).

Стратегии самоуправляемого обучения становятся особенно актуальными в условиях структурной реорганизации ВПО, предполагающей увеличение объема самостоятельной работы студентов до 60 % учебного времени и развитие их самостоятельности как основного качества личности будущего профессионала.

Сегодня самостоятельная работа студентов выступает как первостепенное важнейшее средство повышения профессионально-



познавательной и творческой активности будущих специалистов. Именно в ней проявляется мотивация студента, целенаправленность, индивидуальные стили учебной деятельности, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль, самовоспитание и другие личностные качества. Цель применения стратегии самоуправляемого обучения – переход от «парадигмы преподавания» к «парадигме учебы», где границы возможного определяет учеба студента и его успехи.

Основу стратегий составляет предоставленная студентам возможность в определении собственных образовательных целей, которые рекомендуется описывать в форме конечного результата, либо в форме приобретенных компетенций. Главная задача стратегий самоуправляемого обучения – создание условий для положительной мотивации и развития способностей – решается за счет выбора уровня обучения, который приемлем для студента в настоящее время. Учебные стратегии самоуправляемого обучения «определяют содержание и технологии выполнения самостоятельной работы, ставя студента перед необходимостью выбора конкретных действий из множества других, они характеризуют ориентировочную и исполнительскую активность студентов и состоят в основном из привычных навыков, в состав которых входят сложившиеся способы обработки информации, оценки, контроля и регуляции собственной деятельности» [4, с. 186].

Для успешной организации самоуправляемой самостоятельной работы студентов по освоению интегрированного естественнонаучного курса:

- регламентированы все виды заданий для самостоятельной работы по объему (определение содержания учебного материала, выносимого на самостоятельное изучение) и по срокам выполнения (регулярность выдачи плановых заданий и регулярность контроля их выполнения);

- сконструированы различные типы заданий, создающие возможность самоопределения, самореализации; заданий на развитие внутренней мотивации;

- создан информационный ресурс по курсу (электронная библиотека, учебные и учебно-методические пособия, электронные образовательные ресурсы, глоссарий по зоне предметных знаний, тематические подборки

по проблемам естествознания, коллекция видеофильмов, электронные презентации учебного материала и т. п.);

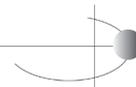
- разработаны диагностическая и технологическая карты курса, включающие ожидаемые результаты для выполнения эталонного и порогового уровней усвоения содержания дисциплины, формы работы, вид проверки качества знаний, критерии оценки самостоятельной работы;

- создан банк контрольно-измерительных материалов, позволяющих организовать различные виды проверки качества освоения дисциплины и уровня ожидаемых результатов.

Стратегия критичного обучения является интегрирующей стратегией в том смысле, что она обеспечивает развитие мышления, формирование коммуникативных способностей, выработку умения самостоятельной работы. В рамках данной педагогической стратегии обучения основной целью является развитие способностей у студентов работать критически с большими потоками научной информации, формировать собственное мнение в процессе поиска соответствующей информации, переосмысливать свои взгляды при обнаружении новой достоверной информации.

Как отмечает С. И. Заир-Бек, при реализации стратегии критичного обучения необходимо широко использовать графические организаторы (схемы, графики, круги, таблицы, кластеры) – средства соотнесения понятий, явлений, предметов [5, с. 41]. Использование графических организаторов способствует формированию таких универсальных общенаучных действий, как: умение анализировать, систематизировать, обобщать, интерпретировать, творчески перерабатывать информацию на всех стадиях её усвоения. Однако основной подход многих современных учебных пособий – ориентация на репродуктивный способ обучения. Тексты таких учебных изданий повествовательные и описательные. Данный подход, безусловно, имеет ценность, но более ценным является знание, полученное самим студентом.

Для реализации стратегии критичного обучения при изучении естественнонаучных дисциплин нами разработано структурированное учебное пособие, когда каждая тема, каждый дидактический информационный модуль представляется в виде структурно логических схем, конспектов, таблиц и дру-



гих форм отражения естественнонаучной информации. Учебное пособие организует мыслительную деятельность студента, оно предназначено для дополнения и конкретизации предложенного варианта представления информации по основам современного естествознания каждым обучающимся в соответствии с его индивидуальными особенностями. Изучение естествознания на основе пособия такого типа будет способствовать развитию интеллектуальных способностей студентов, самостоятельности и творчества.

К модификации стратегии критического обучения относятся стратегии рефлексивного обучения [1], миссия которых заключается в формировании культуры мышления, его самостоятельности. С целью развития рефлексивного мышления разработаны карты рефлексии, вопросы для рефлексии в форме блиц-опроса, позволяющие высказать свою точку зрения по конкретной проблеме. Они предлагаются студентам по итогам проведенных занятий, семинаров и конференций.

Стратегии контекстного обучения, основаны на теории контекстного обучения, разработанной в научно-педагогической школе А. А. Вербицкого [3]. Контекстным является такое обучение, в котором с учетом всей системы форм, методов и средств обучения моделируется «в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны её предметно-технологической (предметный контекст) и социальной составляющих (социальный контекст)» [3, с. 50]. Содержание контекстного обучения при этом отбирается как в логике учебного предмета, так и в логике будущей профессии.

Основной единицей содержания контекстного обучения выступает ситуация, поэтому в зарубежной практике высшего образования данная стратегия получила название ситуационного обучения, или обучения с использованием кейс-метода. Ситуационное обучение предполагает обучение с использованием моделей как реальных, так и вымышленных ситуаций. Обучающиеся должны разобраться в ситуации, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Обучение с помощью кейсов помогает студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков: видеть проблемы, понимать и использовать различные концепции, анализиро-

вать профессиональные ситуации, оценивать альтернативы возможных решений, выбирать оптимальный вариант решения, составлять план его осуществления, развивать коммуникативные навыки; учит быть объективным.

Реализации педагогической стратегии контекстного обучения при изучении интегрированного естественнонаучного курса будет способствовать:

- применение ситуационных заданий и задач, разработанных на естественнонаучном материале и рассматриваемых в профессиональном контексте;

- разбор кейсов, представляющих собой реальные ситуации, источником которых выступают современные концепции естествознания, моральные, этические и социальные проблемы, связанные с открытиями в области естествознания;

- разыгрывание имитационных и ролевых игр, способствующих развитию способностей оценки информации естественнонаучного содержания, выработке коммуникативных навыков;

- внедрение симуляционных компьютерных моделей, позволяющих имитировать реальные природные ситуации с целью определения факторов, влияющих на характер протекания природных процессов и явлений.

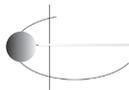
Стратегии обучения в партнерстве

– это организация совместной деятельности студентов, которая оказывает мощное стимулирующее действие на их развитие. Обучение в партнерстве реализуется в группах, количественный состав которых может варьироваться от двух до шести человек. Каждый участник группы получает такое задание, выполнение которого, с одной стороны, дополняет деятельность других, а с другой стороны – значимо для каждого в отдельности.

К концептуальным позициям стратегии обучения в партнерстве относят:

- взаимозависимость участников группы (проявляется в том, что каждый студент, получая некоторую часть задания, понимает, что достижение им хорошего результата возможно лишь в том случае, если тот, кто находится рядом, тоже достигнет хорошего результата);

- индивидуальная ответственность каждого студента (деятельность студента оценивается посредством индивидуального тестирования и личным вкладом в итоговый результат);



– взаимопонимание, обеспечение стимулирования студентами успехов друг друга (помощь, поддержка, одобрение усилий друг друга);

– взаимное обогащение студентов за счет обмена способами действий для получения конечного продукта деятельности или решения проблемы;

– приобретение студентами необходимых социальных навыков (лидерства, принятия решения, создания доверия, коммуникации и управления конфликтами).

Обучение в партнерстве, при изучении естествознания, предполагает комбинацию различных образовательных технологий: организации дискуссий (в процессе которых осуществляется выбор между предложенными вариантами); диалога (когда участники проводят обмен информацией); групповой работы, реализуемой в различной форме (коллективный способ обучения, кооперативное обучение, обучение в парах сменного состава и др.); проблемного обучения (когда деятельность группы направлена на решение конкретной проблемы); проектной деятельности (выполнение групповых проектов, с последующей демонстрацией полученного продукта и его обсуждением); организации учебно-исследовательской и творческой деятельности.

Как было отмечено выше, определение стратегий обучения – это ведущая цель проектирования образовательного процесса; выбор технологий обучения является не чем иным, как тактикой обучения. Однако ряд исследователей считает, что образовательные технологии могут выступать катализатором различных изменений в содержании, методах и конечном качестве процесса обучения [4; 9].

В практике образования критерии выбора образовательных технологий определя-

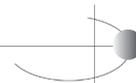
ются исходя из опыта преподавателя и студентов, специфики образовательной среды, целей (предмета, программы, семинара и т. д.). Как показывает анализ литературы по данной проблеме, сегодня этих критериев не достаточно. Преподавание должно рассматриваться не как единственный приемлемый механизм обучения. Студенты должны быть активными открывателями и создателями собственного знания и компетенций. Активность студентов может проявляться за пределами университета и включать различные способы приобретения компетенций. Создание открытой образовательной среды вуза способствует становлению и проявлению компетентностей студентов, а предметные знания становятся основой для решения реальных жизненных проблем. Задача преподавателя – создать студенту такую образовательную среду и стимулировать его возможности. Реализация педагогических стратегий обучения, формирование особой специфической образовательной среды не может быть осуществлено без адекватного выбора образовательных технологий. Что будет выступать основанием для выбора образовательных технологий? Какие технологии наиболее эффективны в современных условиях? Каким требованиям должны отвечать технологии, позволяющие достичь поставленной цели? Результаты опытно-экспериментальной работы вуза (с 2007 г.) по переводу ряда направлений и специальностей на новую систему организации учебного процесса, связанной с использованием системы зачетных единиц, позволили дать ответы на поставленные вопросы.

Результаты опроса преподавателей ЗабГГПУ, проведенного с целью определения широты использования различных образовательных технологий (около 250 участников опроса), представленные в табл. 1.

Таблица 1

Виды педагогических технологий, используемых преподавателями

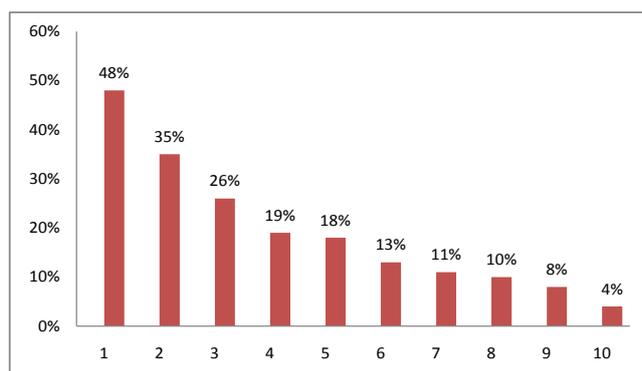
<i>№ n/n</i>	<i>Вид педагогической технологии</i>	<i>% преподавателей, использующих данную технологию</i>
1	Технология организации самостоятельной работы студента	97
2	Технология организации учебно-исследовательской деятельности	83
3	Информационные технологии	64
4	Технология организации научно-исследовательской деятельности	63
5	Технология организации дискуссии	65
6	Технология организации групповой работы	79
7	Технология проблемного обучения	44



8	Технология модульно-рейтингового обучения	66
9	Портфолио	18
10	Технология организации проектной деятельности	29
11	Технология развития критического мышления	38
12	Технология самообразовательной деятельности	59
13	Технология анализа конкретных ситуаций	46
14	Технология организации имитационных и деловых игр	36
15	Технология самоконтроля	48
16	Технология рефлексивного обучения	23
17	Технология контекстного обучения	11

Как показывают результаты опроса, в выборе образовательных технологий преподаватели ориентируются, прежде всего, на их следующие возможности: помощь в самоуправлении самостоятельной деятельностью; оснащение способами продуктивной деятельности; работа с разнообразными источниками информации; стимулирование активности обучаемых; стимулирование индивидуального выбора и мотивации творчества; активизация сотрудничества в коллективной работе;

обеспечение развития критического мышления, обмена ценностными суждениями. Ответы студентов (3, 4 курс) на вопрос «Какие образовательные технологии используют преподаватели вуза при организации учебного процесса?» (см. диаграмму 1) коррелируют с ответами преподавателей. Анализ полученных данных показывает достаточную частоту применения инновационных технологий наряду с традиционными технологиями трансляции и усвоения знаний.



- 1 – Традиционные технологии
- 2 – Модульно-рейтинговая система
- 3 – Технологии СРС
- 4 – Технологии организации дискуссии
- 5 – Технологии организации групповой работы
- 6 – Информационные технологии
- 7 – Технологии проблемного обучения
- 8 – Личностно-ориентированные технологии
- 9 – Технологии проектной деятельности
- 10 – Технологии организации деловых игр

Диаграмма 1. Результаты ответов студентов на вопрос анкеты: «Какие образовательные технологии используют преподаватели вуза при организации учебного процесса?» (в %)

На основе теоретических исследований, результатов опытно-экспериментальной работы вуза, а также выделенных педагогических стратегий обучения, реализуемых в рамках ЕНО, ориентированных на развитие компетенций, нами сформулированы требования, которым должны отвечать образовательные технологии, позволяющие достичь целей ЕНО.

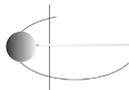
Технологии должны:

– способствовать включению студентов в различные виды деятельности через создание открытой образовательной среды (обучение в музеях, лабораториях, центрах открытого до-

ступа, заповедниках, обсерваториях и др.) – приоритет отдается проектной, творческой деятельности;

– позволить организовать самостоятельную деятельность студентов по освоению содержания образования – в качестве приоритета выступает технология модульно-рейтингового обучения;

– предусмотреть работу с различными источниками информации (информационные технологии, технологии развития критического мышления, технология проблемного обучения);



– ориентироваться на организацию группового взаимодействия (КСО, технология групповой работы, технология организации дискуссии и др.);

– содействовать выявлению личностного аспекта деятельности студентов (технология рефлексивного обучения, технология оценки достижений, технология самоконтроля, технология самообразовательной деятельности);

– включать элементы контекстного обучения, позволяющие решать профессиональные задачи (технология анализа конкретных ситуаций, технология организации имитационных и ролевых игр, «кейс-стади» и др.).

Таким образом, формирование общекультурных и профессиональных компетенций

при изучении дисциплин естественнонаучного цикла происходит на основе сочетания современных технологий с разнообразными методами квазипрофессиональной деятельности: при разработке и реализации учебных проектов, при решении ситуационных, практико ориентированных задач; при анализе информации, получаемой из различных источников (СМИ, Интернет и др.); при проигрывании ситуаций в имитационных ролевых и деловых играх. При этом необходимо, прежде всего, использовать те технологии и методы обучения, которые создают условия для рефлексии приобретаемых или используемых ранее способов решения задач.

Список литературы

1. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учётом гуманитарных технологий: метод. реком. / Б. В. Авво, А. А. Ахаян, Е. С. Заир-Бек [и др.] СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 108 с.

2. Банная В. Ф., Белых Н. Г. Основные принципы построения модульной программы // Школа будущего. 2008. № 4. С. 7–18.

3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 206 с.

4. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: практика проектирования, анализа и применения: учеб. пособие / под общ. ред. Н. В. Бордовской. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 636 с.

5. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. Перспективы для высшего образования. СПб.: Скифия, 2003.

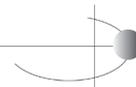
6. Олейникова О. Н. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: учеб. пособие / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. Н. Коновалова, Е. В. Сартакова. Изд. 2-е перераб. и доп. М.: Альфа-М, ИНФРА-М, 2010. 256 с.

7. Организация индивидуально ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А. И. Герцена: метод. материалы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 127 с.

8. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: учеб.-метод. комплекс / под ред. проф., чл.-кор. РАО А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. Ч. 1. 123 с.

9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М.: Academia, 1999. 223 с.

Статья поступила в издательство 20.11.2011 г.



УДК 378.1
ББК Ч 481.27

Виктор Серафимович Самсонов,
доктор педагогических наук, профессор,
Бурятский государственный университет
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: vsams7491@mail.ru

Проблемы внедрения компьютерных технологий в учебный процесс вуза

В статье кратко рассмотрена теория управления обучением с точки зрения кибернетических принципов регулирования, проанализированы виды информационных процессов, показано значение контроля результатов обучения, и на основании этого проведён анализ возможности применения вычислительной техники в обучении. Представлен путь становления авторской системы использования компьютеров в преподавании электрорадиотехники, электроники и схмотехники. Для эффективной работы системы был создан учебно-методический комплекс, состоящий из учебных пособий различного назначения, электронной библиотеки для студентов, лабораторного практикума стендовых и эмуляционных работ, программы управления «Классный журнал». Предложенная система стимулирует студента систематически пополнять свои знания, полностью исключает возможность списывания, значительно уменьшает проблему психологической несовместимости субъектов процесса обучения.

Ключевые слова: компьютерные технологии, управление, учебный процесс, базы данных, лабораторный практикум.

Viktor Serafimovich Samsonov,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), e-mail: vsams7491@mail.ru

Issues of Applying Computer Technologies in the University Educational Process

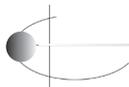
The paper briefly considers the theory of education management in terms of cybernetic principles of regulation, reviews the types of information processes, shows the importance of monitoring learning outcomes, and on this basis analyzes the possibility of using computer technologies in teaching. It presents the stages of the author's use of computers in teaching electro-radio engineering, electronics and circuit design. An educational and methodical complex was set up for the efficiency of the system. It consists of tutorials for various purposes, an electronic library for students, laboratory practicum of bench and emulation work, software "Class Register" The proposed system encourages students to systematically replenish their knowledge, eliminates the possibility of cheating, and significantly reduces the problem of incompatibility between the subjects of the psychological learning process.

Keywords: computer technologies, management, training process, database, laboratory practicum.

Проблема использования вычислительной техники в учебном процессе только на первый взгляд является простой и не требующей особых исследований. Однако многолетний опыт показывает, что ожидаемый многими специалистами, в том числе и в области вычислительной техники, положительный эффект от внедрения компьютерных технологий в учебный процесс не всегда оправдывается.

© В. С. Самсонов, 2012

Анализ внедрённых систем обучения (в том числе и зарубежный опыт, например, системы «CAST», «PLATO», «TICCIT» и др.) показывает, что там, где данная система создавалась с размахом, вложением больших средств и привлечением разноплановых специалистов, реально имеются факты улучшения результатов обучения. Где такие системы не создавались и не привлекались большие средства, положительные достижения вызы-



вают определённые сомнения. Основанием для этого служит критический анализ предлагаемых методик и соотнесение их с существующими структурами систем обучения, а также большие трудности теоретического обоснования эффективности внедрения компьютерных технологий в те или иные области подготовки специалистов.

К сожалению, и наш опыт показал, что выстраивание учебного процесса с широким применением компьютерной техники потребовал значительных дополнительных усилий со стороны преподавателя и первоначально к заметному улучшению качественных показателей не привел. Причиной этого, на наш взгляд, являются достаточно сложные процессы, происходящие при обучении. Многолетние установившиеся в высшей школе традиции маскируют сложный характер системы обучения. Иначе говоря, традиции учитывают многие объективные требования к учебному процессу. Замена одного или нескольких традиционных элементов учебной системы на компьютерные очень часто приводит к расхождению взаимодействия других элементов и, соответственно, требует изменения структуры построения учебного процесса.

Таким образом, если мы собираемся использовать компьютерные технологии в учебном процессе для повышения качества подготовки специалистов, то, прежде всего, необходимо выяснить где, как и в каком объёме, это можно сделать. В противном случае можно получить противоположный эффект.

Очень кратко рассмотрим некоторые вопросы, связанные с системой обучения в высшей школе, с точки зрения управления данной системой и на основании этого проанализируем возможности применения вычислительной техники в обучении.

Способы управления процессом учения

Исходя из определения системы обучения как системы управления процессом формирования специалиста организационные формы обучения можно интерпретировать как способы управления процессом учения.

С точки зрения дидактики, наиболее полную классификацию форм организации обучения, на наш взгляд, дал В. П. Беспалько. В основу этой классификации положены следующие характеристики: 1) вид управления;

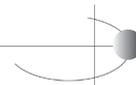
2) вид информационного процесса; 3) вид управляющего устройства.

В кибернетике различают управление разомкнутое, цикличное (замкнутое) и смешанное. Все эти виды управления могут быть реализованы в педагогическом процессе.

Разомкнутое (виртуальное) управление осуществляется путём определённых, заранее заданных воздействий (контроль-коррекция), применяемых лишь в предполагаемых случаях возможного затруднения у обучаемого в выполнении предполагаемых действий. Примером разомкнутого управления может быть работа учащегося по заранее написанной инструкции, в которой предусмотрен определённый порядок действий. Если студент затрудняется в выполнении задания, он часто не может найти выход. Управляющее воздействие в этом случае зависит от того, является ли затруднение стандартным, т. е. заранее предусмотренным в инструкции, или нет. Если затруднение не предусмотрено, то управление отсутствует. Управляющим воздействием может стать написание новой инструкции (например, для выполнения лабораторных работ), где будут проанализированы и учтены затруднения, которые появились у обучаемых в данном пункте инструкции.

При разомкнутом управлении процессом обучения не ставится задача диагностики всех промежуточных состояний управляемого объекта; предполагается, что при отсутствии внешних возмущений и правильном выполнении предписаний обучающийся всегда достигает заданной цели. Практическая педагогическая работа показывает, что такое допущение часто не оправдывается. Обучаемые по индивидуальным характеристикам восприятия нового материала почти всегда сильно различаются.

Замкнутое управление предполагает постоянное слежение по каждому учебному этапу за выходными характеристиками обучения в процессе учебной деятельности учащегося и коррекцию этой деятельности в случае отклонения заданных значений характеристик от заранее определенной эталонной величины. Наиболее простой пример использования методов замкнутого управления в обучении – это опрос учащегося после дачи учебного материала и немедленного разъяснения ошибок в усвоении с учётом результатов опроса.



При замкнутом управлении обучением различают *прямую связь*, когда информация идёт от учителя к ученику, и *обратную связь*, с помощью которой передаётся информация от учащегося к учителю о результатах прохождения этапов обучения и качестве усвоения учебного материала.

Реальное управление учебным процессом, как правило, осуществляется на одном этапе по разомкнутой схеме, а на другом – по замкнутой. Такое управление в целом называется *смешанным*.

Анализ учебной, научной литературы и реальной вузовской практики показывает, что чаще всего учебный процесс в высшей школе построен по разомкнутой схеме управления. Вузовский учебный процесс, в котором часто неплохо поставлена прямая связь от преподавателя к учащемуся, а обратная связь задерживается на недели и даже месяцы, как это бывает в лекционных курсах с малым числом практических занятий, и не может служить корректирующим фактором для восприятия данных студентами – является характерным примером разомкнутого управления.

Важной характеристикой в системе обучения является вид информационного процесса, используемого для передачи сигналов управления. Он может быть *рассеянным* или *направленным*.

В рассеянном информационном процессе информация от источника направляется к некоторому числу учащихся без учёта того, способен ли каждый из них принимать её, или нет (информация без точного адреса).

Используемые в настоящее время методы и организационные формы обучения в высшей школе делают ставку главным образом на рассеянные информационные процессы – преподаватель сообщает студентам информацию, предполагая, что учебный материал ими полностью воспринимается. Рассеянные информационные процессы лежат в основе подавляющего большинства учебников.

В дидактике давно сформулирован принцип индивидуального подхода к каждому учащемуся в процессе его обучения и воспитания. Решение этой достаточно трудной задачи требует перехода в обучении от рассеянных информационных процессов к направленным. В направленном информационном процессе информация из источника направ-

ляется по строго определённым единичным адресам с учётом его особенностей и возможностей. Индивидуальная работа квалифицированного учителя-репетитора с учеником – типичный пример осуществления направленного информационного процесса.

Практической реализацией направленного информационного процесса в высшей школе может стать переход на индивидуализированные формы обучения, при которых будут контролироваться все этапы данного процесса. Реальные возможности применения индивидуализированных форм обучения могут появиться после широкого внедрения компьютерных технологий в учебный процесс.

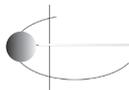
На первых стадиях данного перехода возможны частичные формы применения направленного процесса, когда осуществляется неполная индивидуализация процесса обучения, т. е. происходит управление по одному или нескольким параметрам качества обучения.

Значение контроля в процессе обучения

Особую проблему при проектировании и реализации управляемого процесса обучения составляет организация контроля. Контроль необходим для реализации требований эффективного управления процессом обучения. С его помощью определяется исходный уровень знаний обучаемого и получается информация о состоянии знаний учащегося в самом процессе обучения, т. е. для обеспечения систематической обратной связи. Это позволяет, во-первых, строить адаптивную (приспособленную к данному уровню знаний студентов) программу обучения; во-вторых, своевременно корректировать действия преподавателей и студентов в процессе обучения.

Другими словами, основные функции контроля связаны с определением степени соответствия заданной цели: 1) исходного уровня знаний; 2) результатов промежуточных этапов обучения; 3) конечного результата обучения. Контроль устанавливает степень подготовленности студента к дальнейшему обучению в конце каждого этапа овладения знанием.

Таким образом, в процессе достижения цели обучения необходим контроль по крайней мере на трёх этапах.



На первом этапе с помощью контроля устанавливается исходный уровень знаний студентов (абитуриентов). Контроль данного уровня может быть и при начале изучения предмета, требующего специальных знаний на начальных курсах обучения (например, радиоэлектроники). Информацию о состоянии исходного уровня знаний необходимо использовать для адаптации учебного процесса к особенностям знаний данного контингента студентов, к реальному уровню знаний в начале данного этапа обучения.

На втором этапе осуществляется текущий контроль. Он даёт преподавателю сведения о ходе усвоения студентами новых знаний. Если этот процесс отклоняется от намеченного, то должны приниматься необходимые (корректировочные) меры. Таким образом, текущий контроль связан с текущим управлением. Успешность управления в значительной степени зависит от систематичности данного типа контроля.

На третьем этапе проводится итоговый контроль (экзамены в конце года, семестра и т. д.). По сути, такой контроль можно рассматривать как текущий контроль на заключительном этапе обучения. Отсюда следует, что и итоговые, выпускные экзамены должны носить обучающий и воспитывающий, а не только проверочный характер. Мы убеждены, что преподаватель и на экзамене должен учить и воспитывать студента, а не просто констатировать уровень его знаний и выставить оценку.

Технология использования компьютеров в учебном процессе

Исторически сложилось так, что первый опыт использования вычислительных машин в учебном процессе, в том числе и в нашем случае, относится к математическим расчётам. В настоящее время существует два полярных мнения использования компьютеров при подготовке специалистов в области физики и техники: 1) компьютер необходимо применять для расчётов, а сэкономленное время использовать для организации различных форм контроля; 2) компьютер не следует применять для расчётов, так как студент не получает расчётных навыков для решения профессиональных задач.

В лаборатории радиотехники и радиоэлектроники ФТФ БГУ вычислительная техни-

ка стала внедряться приблизительно с 1988 г. На первом этапе использовались несколько ПЭВМ «Агат» и программы, написанные автором работы, для расчёта основных параметров электронных приборов. Чуть позже, когда каждый студент получил доступ к персональному компьютеру (класс ПЭВМ «Корвет», 1991 г.), у преподавателя появилась возможность экспериментировать с различными вариантами использования компьютерной техники. Были апробированы контролирующие и тестирующие программы (в основном для допуска к практическим работам); обучающие программы (достаточно простые из-за ограниченных возможностей ПК); различного рода вспомогательные программы (базы данных), а также объединённые задачи (информатика + радиоэлектроника). В последнем случае компьютер выступал как инструмент активизации восприятия основного материала, когда студент, решая задачу, писал программу для получения конечного результата.

С 1995 г. появилась возможность использовать IBM-совместимые машины. Однако очень часто применение собственного класса слабых машин оказывалось гораздо эффективней хороших машин, но с ограниченным к ним доступом.

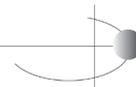
С 2000 г. проблема доступа к производительным компьютерам практически была решена, однако остались не реализованные в полной мере актуальные задачи повышения эффективности использования ПК при чтении спецпредметов.

Учитывая все трудности построения адаптивной компьютерной системы для эффективного управления обучением, нами была задумана и позже реализована гибридная система, в которую входил преподаватель, специальная компьютерная программа и комплекс учебных пособий (в том числе и в электронном виде). Данная система получила название Дидактика (в настоящее время актуальна пятая версия основной программы).

Состав системы Дидактика-5:

1. Программа «Классный журнал» для обработки и хранения основных результатов.

2. Учебно-методический комплекс, состоящий из учебных пособий теоретического плана с изложением основных знаний по предмету, а также учебных пособий для вы-



полнения лабораторно-практических заданий (лабораторный практикум) и контрольных вопросов по разделам всего курса (всего 18 учебных пособий).

3. Электронная библиотека, содержащая учебные пособия в электронном виде.

4. Лабораторный практикум в виде оборудованной лаборатории по радиотехнике и радиоэлектронике (15 работ по выбору преподавателя).

5. Компьютерный класс для расчётных работ.

6. Преподавательский компьютер для ведения программы «Классный журнал».

7. Преподаватель, владеющий всем комплексом знаний по данному курсу, в том числе и знаниями в области компьютерных технологий.

Основой предлагаемой системы является построение предметной подготовки как единой структуры лекционных и лабораторных занятий с организацией корректирующей короткой обратной связи. Для организации данной системы использовались авторские программы для компьютерной обработки экспериментальных данных лабораторного практикума студентами, создания базы данных проводимых контрольных мероприятий и разработки дидактических средств преподавателем.

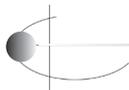
Данная система построена таким образом, что регулярно на каждом лабораторном занятии все студенты проходят экспресс-контроль усвоенных знаний. Результаты контроля запоминаются, суммируются и отражаются в виде рейтинговой оценки, которую студент видит на экране компьютера. Рейтинговый список может быть опубликован на лабораторном стенде. Тематика вопросов согласуется с лекционным курсом или темой выполненной накануне работы. Мотивы самостоятельной работы становятся ещё более значимыми, когда текущая рейтинговая оценка становится при соблюдении определённых условиях основой для выведения общей отметки по курсу радиотехники. Студент имеет право пересдать предыдущий раздел, если считает, что может ответить лучше. При этом оценка за раздел заменяется на лучшую. Как показывает опыт, такой вариант контроля стимулирует студентов к самостоятельной работе и к стремлению получить максималь-

ную оценку. В некоторых случаях даже начинается соревнование за более высокое место в рейтинговом списке.

Одной из центральных задач преподавателя в этой системе является подготовка качественного учебно-методического обеспечения процесса обучения. Объяснительно-иллюстративная деятельность преподавателя при любой форме учебных занятий служит лишь дополнительным средством пояснения, углубления, развития, конкретизации того основного материала, который в виде специальных учебных пособий по разделам дисциплины и видам учебной деятельности подготавливается преподавателем для обеспечения самостоятельной учебной работы каждого студента в процессе изучения им материала.

Существенным требованием к учебным пособиям является не только наличие в них избыточной информации по читаемой дисциплине, которая может быть использована в дальнейшей профессиональной деятельности, но и соответствующий стиль изложения материала. Кроме того, обязательным условием является полная обеспеченность ею студентов, что возможно только при использовании современных издательских систем и освоении преподавателем компьютерных систем верстки, а также специальных знаний для подготовки учебного материала в компьютерном виде на доступных для студентов носителях.

Второй существенной задачей организации функционирования данной системы является разработка рабочей программы изучения данного курса на базе обоснованного и структурированного содержания. На наш взгляд, обучаемый должен знать, чему его будут учить, каков объём часов, отводимый на изучение каждого раздела. В рабочей программе, которой обеспечивается каждый студент, имеются вопросы, выносимые на самостоятельное изучение, а также приводится основная и дополнительная литература, необходимая для изучения данного предмета. Кроме того, в рабочей программе приводятся все вопросы, которые могут быть заданы в процессе контрольных мероприятий по любой теме изучаемого предмета. Следует подчеркнуть, что все это предоставляется студенту на начало изучения дисциплины.



Третьей задачей, создающей положительную предпосылку для нормального функционирования системы, является написание комплекса расчётных программ для студентов и создание условий для свободного доступа к ПК. Данный подход, как мы уже отмечали, является спорным, но в нашей системе он позволяет «нагрузить» студента самостоятельной работой, в том числе и расчётного плана.

После практической апробации рассматриваемой системы с различным подходом к технологии контроля автором была разработана номенклатура вопросов, наиболее полно отражающая структуру дисциплины. Список вопросов содержит двадцать разделов по двадцать вопросов. При этом в конкретном случае студент отвечает по разделу только на пять вопросов, выбранных компьютером случайным образом. Количество разделов обязательной сдачи устанавливается преподавателем. Управление данной системой произво-

дится компьютерной программой «Классный журнал». Последняя версия данной программы, созданная автором, позволяет иметь неограниченное количество вопросов в разделе, а компьютер может выбирать для студента любое количество на усмотрение преподавателя. На рис. 1 представлено главное окно программы, на котором выведены основные команды в виде кнопок или, что однозначно, в виде команд строки меню.

Как видно из рисунка, в главном окне имеется информация о номере группы студента, его ФИО, сколько выполнено лабораторных работ (разделов), сколько защищено разделов, средняя текущая оценка и информация о пропусках.

Обычно в начале занятий преподаватель распределяет лабораторные работы (рис. 2), отмечая их в своем журнале (нажав кнопку «Выполнение»).

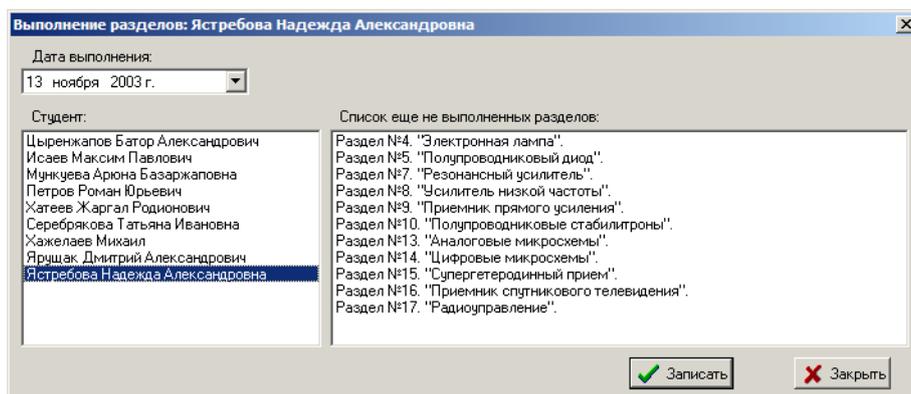
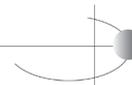


Рис. 1. Главное окно программы «Классный журнал»

Группа	Фамилия, Имя, Отчество	Выполненных разделов	Защищенных разделов	Средняя оценка	Пропущено лекций	Пропущено семинар
06181а	Цыренжапов Батор Александрович	8	4	3,79	0	0
06182а	Исаев Максим Павлович	11	7	4,49	1	1
06182а	Мункуева Арюна Базаржаповна	0	0	0	1	1
06182а	Петров Роман Юрьевич	3	0	0	0	0
06182а	Хатеев Жаргал Родионович	7	1	3	3	3
06182б	Серебрякова Татьяна Ивановна	8	1	4,2	4	4
06182б	Хажелаев Михаил	1	0	0	3	3
06182б	Ярушак Дмитрий Александрович	3	1	5	5	5
06182б	Ястребова Надежда Александровна	6	5	3,53	6	6

Рис. 2. Окно «Выполнение»



При активизации данного окна и выделении студента в правой части возникает список невыполненных работ данным студентом.

После распределения работ начинается опрос. Студенты по одному подходят к преподавателю и получают оценку за предыдущий раздел (рис. 3).

После накопления оценок можно получить общую информацию в нескольких вариантах: по количеству работ, по оценке и т. д. (рис. 4).

Список студентов «По оценке» выглядит следующим образом (рис. 5).

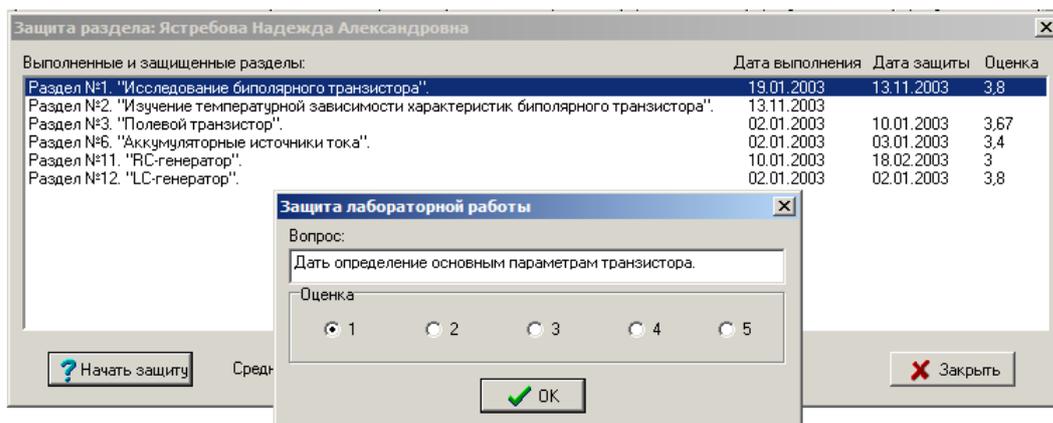


Рис. 3. Окно «Начать защиту»

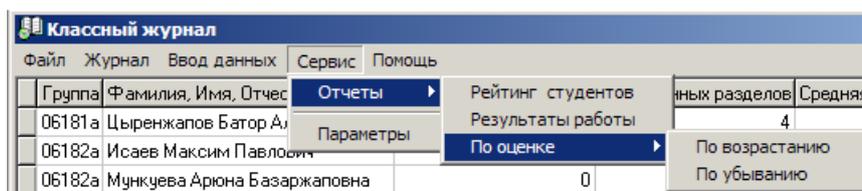


Рис. 4. Фрагмент главного окна с раскрытой командой «Сервис»

Оценки студентов по убыванию на 13.11.2011

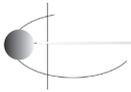
Номер по рейтингу	Группа	Фамилия, Имя, Отчество	Средняя оценка	Количество защищенных разделов	Количество выполненных разделов	Пропущено лекций	Пропущено семинаров
1	061826	Ярушак Дмитрий Александрович	5	1	3	5	3
2	06182a	Исаев Максим Павлович	4,49	7	11	1	1
3	061826	Серебрякова Татьяна Ивановна	4,2	1	8	4	1
4	06181a	Цыренжапов Батор Александрович	3,79	4	8	0	3
5	061826	Ястребова Надежда Александровна	3,53	5	6	6	2
6	06182a	Хатеев Жаргал Родионович	3	1	7	3	2
7	06182a	Петров Роман Юрьевич	0	0	3	0	0
8	061826	Хажелаев Михаил	0	0	1	3	0
9	06182a	Мункуева Арюна Базаржаповна	0	0	0	1	1

Рис. 5. Ведомость, в которой студенты располагаются по убыванию средней оценки

Как видно из приведённого описания, данная программа не является автоматизированной и требует участия преподавателя в заслушивании и оценке студенческих ответов на поставленные компьютером вопросы. В некоторых случаях преподаватель дополняет ответы для коррекции знаний студента. Включение преподавателя в контролирующую

компьютерную программу делает её максимально гибкой, однако требует значительных усилий со стороны преподавателя для создания и ведения данной программы.

В дополнение следует отметить, что использование программы «Классный журнал» стимулирует студента систематически пополнять свои знания, полностью исключает воз-



возможность такого отрицательного в высшей школе явления, как списывание, и значительно уменьшает проблему психологической несовместимости субъектов процесса обучения, когда студент, объясняя плохую оценку, ссылается на трудный вопрос специально для него выбранный.

Для постоянного контроля эффективности процесса обучения нужна дисциплина, опыт и квалификация преподавателя, который должен уметь видеть нежелательные отклонения в работе студентов над текстами учебных пособий, вовремя вмешиваться в процесс самостоятельной познавательной деятельности тех студентов, которые недопонимают смысл инструкций и предписаний, работают нерационально или вообще не ра-

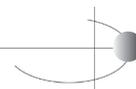
ботают. Важным средством, помогающим преподавателю управлять работой студентов на занятиях, может служить анализ ответов студентов во время экспресс-контроля.

Завершая изложение проведённой экспериментальной педагогической работы, следует отметить, что данная система не закрывает путь для других видов компьютерных технологий, например использование для самостоятельной работы Internet, в котором имеется значительное количество страниц по радиоэлектронике, радиоконструированию, работе различных схем и многое другое. Кроме того, проходят проверку тренажёры для самостоятельного изучения отдельных разделов дисциплины.

Список литературы

1. Самсонов В. С. Модульно-рейтинговый методический комплекс на базе компьютерного практикума по электронике и схемотехнике // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы междунар. конф. Улан-Удэ, Изд-во БГУ, 2011. С. 85.
2. Самсонов В. С. Практикум по радиоэлектронике и схемотехнике в программной среде Electronics Workbench (Т. 1. Электронные приборы). Новосибирск: Изд-во СибГУТИ, 2011. 211 с.
3. Бурлакова Т. А., Самсонов В. С. Программные оболочки для автоматизации тестирования // Информационные и вычислительные технологии. Улан-Удэ, 2003. Ч. 1. С. 79.
4. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М., 1989.
5. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977.

Статья поступила в редакцию 11.10.11 г.



УДК 376.5
ББК Ч 31.3

*Елена Юрьевна Ольховская,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный
гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: art-koltsova@yandex.ru*

Общая характеристика роли влияния природных и социально-культурных факторов на развитие одарённого ребёнка

Современный этап развития педагогики и психологии характеризуется поиском определения природы детской одарённости и связанных с ней проблем воспитания. Автор рассматривает одарённость как общее родовое понятие, которое может быть достаточно полно охарактеризовано только с позиций раскрытия своеобразия развития каждого одарённого ребёнка. Статья посвящена проблеме детской одарённости как целостного явления. Автор раскрывает психофизиологические и социально-культурные основы развития одарённости, рассматривает различные подходы к пониманию сущности одарённости с позиций соотношения биологического и социального в одарённом ребёнке. В статье показана проблема создания педагогических условий с учётом всей совокупности внутренних и внешних факторов для наиболее полной реализации способностей одарённого ребёнка. Также обосновывается характер соотношения развития личности и одарённости в зависимости от особенностей возраста, конкретных жизненных условий (среды), деятельности ребёнка, влияния значимых взрослых и социальных институтов.

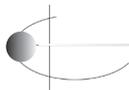
Ключевые слова: детская одарённость, отражённая субъектность, предикторы развития одарённых детей, индивидуальные различия, воспитание одарённого ребёнка, элита.

*Elena Yurievna Olkhovskaya,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: art-koltsova@yandex.ru*

General Characteristic of the Role of Natural and Social-cultural Factors Influence on a Gifted Child's Development

The present period in the development of pedagogy and psychology is characterized by searching for a definition of the child's giftedness nature and related problems of education. The author considers giftedness as a general generic concept that can be adequately described only from a perspective of developmental features of each gifted child. The article is devoted to the problem of child's giftedness as an integral phenomenon. The author explores psycho-physiological and social-cultural foundations of giftedness development and examines different approaches to the understanding of giftedness nature from the viewpoint of biological and social correlation in the gifted child. The article concentrates on the problem of pedagogical conditions creation concerning the whole range of internal and external factors that are important for the fullest realization of the gifted child's abilities. It concerns with the nature of relations between the person's development and giftedness depending on age features, certain living conditions (environment), the child's activity, the influence of significant adults and social institutions.

Keywords: child's giftedness, reflected subjectivity, predictors of gifted children's development, individual differences, gifted child's upbringing, elite.



В настоящее время особую актуальность и востребованность приобрела проблема одарённости. На протяжении многовековой эволюции системы образования существовала проблема выявления особенностей развития, обучения и воспитания детей, обладающих высокими способностями, поскольку именно такие дети составляли впоследствии элиту общества, занимали ключевые позиции в различных сферах деятельности. В современной ситуации обострённого интереса к проблеме роли элиты в социокультурном развитии должно быть актуализировано решение задачи воспитания элиты, ответственной перед народом. В связи с этим данную социальную группу необходимо формировать из одарённых людей, способных своими инновационными идеями преобразовывать культуру – обретать свою идеальную представленность в других (персонализироваться в них) и изменять их бытие.

Современная образовательная политика придаёт большое значение дальнейшей разработке и внедрению проблемы развития детской одарённости и подготовки интеллектуальной элиты, ответственной перед народом, из одарённых детей и подростков. Реализация обозначенной проблемы в большей мере связана с решением задач выявления одарённых детей и создания условий для их образования, воспитания и развития с учётом специфики высокоспособного ребёнка.

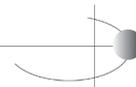
В целом ряде правительственных решений обращается внимание на необходимость создания особого образовательного пространства для детей данной категории. В связи с этим перед педагогикой встаёт задача обоснования особенностей содержания методологии, теории и практики работы с детьми, уровень которых превосходит норму.

В основу методологии работы с одарёнными детьми должны быть положены идеалы природосообразного воспитания. Изложение его понимания предполагает, с одной стороны, построение педагогического процесса с учётом особенностей природы детства; с другой – учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Но кроме категории общего и единичного есть ещё и категория особенного, показывающая отличие одного изучаемого явления от другого. Одарённые дети по своей природе отличаются особыми

характеристиками, которые их выделяют среди других детей. Для современного этапа развития педагогики и психологии свойственен поиск определения природы детской одарённости и связанных с ней проблем воспитания: более сложных игровых интересов, чем у остальных детей; нежелание подчиняться стандарту; несклонности к конформизму; погружённости в философские проблемы; нетерпимости к ощущению собственной неудовлетворенности; стремление к совершенству; сверхчувствительность; нереалистичность ценностей; несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием и многим другим.

Одаренность как общее родовое понятие может быть достаточно полно охарактеризована только с позиций раскрытия своеобразия развития каждого одарённого ребёнка. Так как именно специфичность развития индивидуума является одним из наиболее ярких показателей детской одаренности. В науке существуют самые разнообразные подходы к характеристике понятия «индивидуальность». Вслед за В. М. Русаловым Э. А. Голубева предлагает выделять в понимании данного феномена два ведущих и взаимосвязанных между собой компонента – организм и личность. Положение о единстве в человеке природного и социального предполагает комплексное изучение особенностей развития одарённого ребёнка на биологическом, психологическом и социально-культурном уровне.

Биологические факторы (генетические, морфологические, физиологические) являются условиями, обеспечивающими возможность развития психики. Индивидуальные различия в природных предпосылках и являются основой становления одаренности. Но при этом важно отметить, что не все системы организма имеют равное значение для полноценного становления способностей. Наиболее важная роль здесь принадлежит психофизиологическому созреванию – процессу, определяющему последовательность возрастных изменений. Предполагается, что в пределах общих закономерностей онтогенеза (развития индивида) есть и своя типология индивидуального развития, одним из частных проявлений которой служит сохранение рангового места индивида в группе ровесников. Психофизиологические



характеристики, не только определяющие уровень развития ребёнка, но и прогнозирующие его, называются предикторами развития. Предикторами развития одарённых детей можно назвать как объективные показатели работы организма, говорящие о наличии у них способностей к какой-либо деятельности, так и среду одарённого.

Индивидуальность проявляется как в темпах созревания, так и в качестве морфологических и функциональных изменений. Задатки человека, на основе которых развиваются способности и созревают склонности, носят врождённый характер. Но сразу после рождения на их базе начинают формироваться мозговые механизмы различных способностей, которые являются неразделимым сплавом врождённого и приобретённого. Хотя набор задатков у всех физически здоровых новорожденных одинаков, степень и качество отдельных задатков могут быть различны не только межиндивидуально, но и внутрииндивидуально. В настоящее время проблема влияния биологических факторов на развитие одарённости изучена ещё недостаточно. В области этих исследований можно выделить два направления. Первое занимается исследованием конкретных биологических оснований, которые рассматриваются как благоприятные условия становления одарённости. Второе изучает различия в природных особенностях между высокоодарёнными и обычными людьми для выявления биологических источников одарённости. Каждый из подходов имеет свои недостатки. В первом за пределами остаётся анализ одарённости как целостного явления, которое может иметь не только природный источник. Во втором – диагностическая фиксация различий, которая не всегда способствует выявлению подлинных причин одарённости. В связи с этим эти подходы целесообразнее рассматривать как взаимодополняющие друг друга.

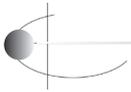
Изучение особенностей психологического развития одарённых детей ставит своей целью выявление биологических основ становления устойчивых психологических механизмов, свойственных человеку высоких способностей. Такой подход предполагает сочетание дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии. Дифференциальная психология разработала из-

мерительный способ изучения общих и специальных способностей. Дифференциальная психофизиология изучила биологическую и социальную природу индивидуальных различий и одарённости, используя измерительный и типологический подход, что дало возможность рассматривать получаемые результаты не только на физиологическом, но и психологическом уровне. Соотнесение концепции **И. П. Павлова о двух сигнальных системах** с особенностями работы полушарий (**Э. А. Голубева**) позволило охарактеризовать людей с преобладанием левого полушария как «мыслителей», правого – «художников». Большой вклад в изучение интеллекта внесли исследования **В. М. Русалова, высказавшего гипотезу о необходимости рассматривать способности на трёх уровнях: 1) биологическом; 2) темпераменте, характеризуемом им как задатки общих способностей, интенсивность влияния на интеллект которых зависит от возраста и социализации; 3) самих общих способностей.**

В науке существует утверждение (**А. Р. Лурия, В. Д. Небылицын**), что индивидуальные различия в способностях к переработке информации зависят от особенностей регуляторной системы мозга. Психофизиологическое направление рассмотрело взаимосвязь между типологическими показателями свойств нервной системы (силы, слабости и активированности), познавательными и коммуникабельными способностями (вербальности-невербальности). Было выделено два типа познавательных способностей: с преобладанием 1-й сигнальной системы (образного мышления), 2-й сигнальной системы (логического мышления). Большая роль в типологическом подходе уделяется эмоциям как основным организующим и контролирующим силам сознания и самосознания, обеспечивающим более быстрое переключение мышления при изменении ситуации.

В развитии индивидуально-психологических различий человека, в том числе и умственных способностей, большую роль играет не только наследственность, но и среда, которую, как правило, наследует ребёнок. Выделяют два типа соотношений генотипа и среды:

1) пассивный – его влияние на ребёнка может быть как отрицательным, так и поло-



жительным (положительное – среда соответствует способностям ребёнка; отрицательное – среда не соответствует способностям ребёнка; реактивное – родители, имеющие иные способности и склонности, чем у их детей, создают среду, соответствующую способностям ребёнка);

2) активный – ребёнок сам ищет среду, соответствующую его способностям.

В истории педагогики и психологии одарённости наряду с теориями, доказывающими ведущую роль наследственности в развитии высоких способностей, существуют и теории, неправомерно абсолютизирующие возможности воспитания (социально-культурных факторов). Однако недооценивание роли социально-культурных факторов в развитии одарённости ребёнка являлось бы глубочайшей ошибкой. Принцип «родника» (утверждение, что подлинный талант, подобно роднику, всегда пробьётся на поверхность), особенно может оказаться губительным, когда речь идёт о становлении детских способностей и склонностей. По данным некоторых исследований, умственные способности к переработке информации формируются у ребёнка до 4 лет на 50 % и к 8 годам – 80 %. А в указанном возрасте ребёнок большую часть времени проводит с родителями, которые, как правило, осуществляют воспитание больше полагаясь на здравый смысл и ограниченный индивидуальный опыт; поэтому неудивителен тот факт, что к моменту завершения образования человек использует только 10–15 % своего мозгового потенциала.

Современная система умственного воспитания особенно дошкольников складывалась в течение многих лет стихийно, без глубокого знания познавательных возможностей. Более того, изменения в системе образования, даже её реформирование, не всегда проходило на достойной научной основе, что часто приводило к несоответствию системы образования потребностям и запросам детей, особенно тех, умственное развитие которых не совпадало с нормой (средним уровнем).

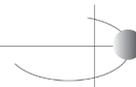
Одарённость как бы произрастает на почве природных предпосылок (индивидуальных и возрастных особенностях ребёнка) и развивается в рамках зарождающейся личности. Психологическое развитие ребёнка, подростка, юноши есть в то же время процесс

воспитания личности. Характер соотношения развития личности и одарённости зависит от особенностей возраста, конкретных жизненных условий (среды), деятельности ребёнка, влияния значимых взрослых и социальных институтов. Пробуждающаяся одарённость может воздействовать на становление личности, развитие её качеств (любопытность, настойчивость, трудолюбие и т. д.).

Наиболее существенным в понимании личности является её характеристика как субъекта деятельности и персоны, влияющей на жизнь окружающих (отраженной субъектности). Определяющим качеством личности является активность в выборе ценностной культуры, выражающаяся в наличии своей авторской позиции. При этом важно учитывать, что специфическая способность психики к приспособлению (пластичность нервной системы) имеет кроме положительной и негативную функцию (возможность манипулирования сознанием людей, понижением их активности). Излишний конформизм ведёт к потере человеком себя как субъекта культуры, а также к пониженной ответственности за свои действия. А принижение субъектного в человеке, распространение одномыслия особенно губительно для развития способностей и духовности одарённого ребёнка, так как одарённость человека раскрывается в проявлении индивидуального своеобразия и экологической ответственности за своё поведение.

Искусство воспитания состоит в постоянном балансировании внешних условий в соответствии с внутренними возможностями ребёнка. Как природные, так и социально-культурные факторы лимитируют возможности развития индивида. Задатки как бы изнутри ставят предел возможностям развития человека даже при самых благоприятных условиях (не все люди, получившие блестящее образование, талантливы). Социально-культурные факторы, в свою очередь, определяют степень реализации задатков, так как каждое последующее достижение в культуре базируется на предыдущем.

Воспитательный процесс для одарённых детей должен создавать условия для становления духовного человека и развития творческого подхода к процессу присвоения культуры. В связи с этим степень педагогического руководства детьми разных способ-



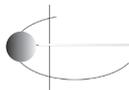
ностей должна быть различной. Для детей с богатыми природными задатками, которые могут развиваться, не требуя жёсткого стимулирующего влияния, значима возможность заниматься привлекательной деятельностью, доступ к информации и воспитание у них духовной ответственности за новаторские продукты деятельности. Тем, кто обладает меньшими интеллектуальными способностями, нужна мотивирующая и тренировочная среда, а также развитие готовности внедрять творческие идеи в культуру. То есть, свойства индивида, приобретаемые в процессе развития, не определяются однозначно внешними или внутренними факторами, а являются ре-

зультатом взаимодействия внешнего и внутреннего, результатом деятельности человека как единого и саморегулирующегося целого. В силу своих особенностей одарённый ребёнок значительно ранее начинает осмысливать различные жизненные и научные проблемы с философских позиций и на основе этого вырабатывать свою собственную активность, определяться в ценностных позициях. Отсутствие образовательной среды, поддерживающей становление альтруистической направленности, духовности личности губительно как для развития одаренности, талантливости человека, так и для его социального окружения.

Список литературы

1. Одарённые дети / под ред. Т. В. Бурлинской и В. С. Слущкого. М., 1991. 376 с.
2. Павлов И. П. Мозг и психика. Воронеж, 1996. 272 с.
3. Проблема способностей / под ред. В. Н. Мясищева. Л., 1962.
4. Психология одарённости детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М., 1996. 409 с.
5. Способности и склонности. Комплексное исследование / под ред. Э. А. Голубевой. М., 1989. 200 с.
6. Хуторской А. В. Развитие одарённости школьников. Методика продуктивного обучения. М., 2000.

Статья поступила в редакцию 12.12.2011 г.



УДК 37 (09) + 37.013.73
ББК ЧЗЗ (2)5 + ЮЗ(2)6

*Антонина Викторовна Рогова,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный
гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: av-rogoval950@mail.ru*

**Индивидуальность как предмет исследования
в отечественной философско-педагогической мысли
второй половины XIX – начала XX вв.**

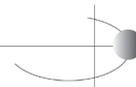
В статье обращается внимание на важность всестороннего исследования проблемы становления индивидуальности в связи с социально-экономической актуальностью инновационного развития всех сфер общества; выделяются негативные тенденции в образовании, препятствующие решению проблемы; обосновывается необходимость обращения к философско-педагогической мысли второй половины XIX – начала XX вв., когда в контексте разработки идеи культуры была создана религиозно-ценностная концепция становления личности. В статье раскрывается ценностное содержание христианского идеала человека, даётся анализ ведущих механизмов его осуществления, излагаются основные философско-методологические позиции относительно проблемы становления личности. В работе также обобщены взгляды отечественных педагогов изучаемого периода на культуросообразный характер образовательного процесса в школе, способствующий становлению творческой духовной индивидуальности. В заключении статьи делаются выводы, содержащие основные концептуальные идеи решения проблемы становления индивидуальности. Статья предназначена широкому кругу учёных, аспирантов и магистрантов, занимающихся изучением заявленной проблемы.

Ключевые слова: христианский идеал человека, ценности культуры, саморазвитие, смыслопостижение, творческая индивидуальность, духовная культура, целостность.

*Antonina Victorovna Rogova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: av-rogoval950@mail.ru*

**Individuality as a Research Subject in the Russian
Philosophical and Pedagogical Thought of the Second
Half of the 19th – Beginning of the 20th Century**

The article concentrates on the importance of a comprehensive study of the problem of personality formation in connection with the socio-economic relevance of innovation development in all spheres of society. It reveals negative tendencies in education interfering with the problem solving, emphasizes the necessity to appeal to the philosophical and pedagogical thought of the second half of the 19th – beginning of the 20th century when the religious-value concept of personality formation was established in the context of culture ideas development. The article reveals the value content of the Christian ideal of man, analyzes the main mechanisms of its implementation, describes the philosophical and methodological positions concerning the problem of personality formation. The article also summarizes the views of Russian educators of the period studied on cultural conformity character of the educational process at school promoting the formation of creative spiritual individuality. In conclusion, the author suggests some basic conceptual ideas on solving the problem of



personality formation. The article is for a wide range of researchers, graduate and undergraduate students involved in the study of the stated problem.

Keywords: Christian ideal of man, cultural values, self-development, sense comprehension, creative personality, spiritual culture, integrity.

Одним из ведущих вызовов современности выступает необходимость инновационного развития всех сфер жизнедеятельности общества. Инновации, как известно, являются результатом творческой деятельности человека. Вместе с тем в России в конце XX – первом десятилетии XXI вв. обозначился ряд негативных тенденций в образовании, препятствующих развитию творческого потенциала личности. Так, реализация в целом прогрессивной идеи Болонского процесса о создании единого образовательного пространства без осмысления её с культурологических позиций фактически приводит к редуцированию отечественной образовательной национально-исторической традиции, посредством которой человек идентифицирует себя со своим народом, входит в его духовную культуру (Н. Я. Данилевский, К. Д. Ушинский, С. Н. Булгаков, В. Д. Шадриков, А. Г. Асмолов и др.). В свою очередь, утрата духовности ограничивает внутренние условия для развертывания творческих способностей личности. Другой тенденцией, ведущей к снижению возможностей развития творческого потенциала, выступает осуществление в системе образования единого государственного экзамена (ЕГЭ) без достаточного методологического обоснования и психолого-педагогического сопровождения. Негативные тенденции усиливает переход современной школы на компетентностную модель образования, поскольку неглубоко понятые смыслы новой методологии приводят к акцентированию в ней лишь практикоориентированной направленности обучения. Культуросообразные и человекообразующие функции образования утрачиваются, и оно начинает сводиться только к подготовке квалифицированных компетентных специалистов.

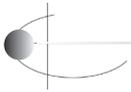
Дегуманизация и технократизация сущности образования, таким образом, основанные на недооценке его духовной составляющей делают нереальным воспитание творческой личности, а в итоге – реализацию государственной стратегии инновационного развития общества. На наш взгляд, успешное

решение проблемы возможно в русле концептуальной триады «духовная культура – индивидуальность – творчество». Такой подход согласуется с позицией современных учёных, занимающихся вопросами изучения психологических закономерностей развития индивидуальности. В частности, В. Д. Шадриков в фундаментальной монографии «От индивида к индивидуальности» подчёркивает: «Индивид, развиваясь в обществе и присваивая его духовные ценности, формируется как личность, которую мы понимаем как духовную индивидуальность» [12, с.18].

Следует обратить внимание на то, что понятие «духовность» в современных гуманитарных науках рассматривается в религиозном и светском толковании. Их непротиворечивость и взаимодополняемость сейчас получает широкое признание ученых (см. работы А. А. Королькова, Ю. М. Зенько, А. А. Крылова, Д. А. Кураева, Н. Н. Моисеева, В. Д. Шадрикова, Е. Шестуна и мн. др.). Утверждается положение о том, что синтез подходов позволит более глубоко проникнуть в сущность личности и более разносторонне охарактеризовать закономерности вызревания «человека в человеке».

Цель данной статьи состоит в том, чтобы раскрыть решение проблемы индивидуальности в отечественной философско-педагогической мысли второй половины XIX – начала XX вв., выявить те акценты и позиции, которых зачастую не хватает для понимания механизмов становления личности. Кроме этого, к сожалению, богатейшее наследие российской философско-педагогической мысли, развивавшейся в русле православного христианства, не получило достаточного теоретического осмысления и не актуализировано в полном объёме в образовательно-воспитательной практике нового времени.

Проблема индивидуальности в отечественной философско-педагогической мысли начала интенсивно разрабатываться во второй половине XIX в. в контексте осмысления идеи культуры в связи с актуализацией в обществе потребности осознания места



и роли России в мировом социокультурном процессе. В отличие от Западной Европы, где идея культуры получила оформление ещё в XVIII в., была обоснована рациональная, этическая и эстетическая функция культуры, где культура определялась как «третье царство», царство свободы и делался акцент на ничем не ограниченном проявлении субъектности личности, русские учёные, аккумулировав имеющиеся в европейской философской мысли знания о культуре, предложили своё видение. Своеобразие подхода состояло в том, что это обоснование осуществлялось на христианско-православной основе, а идея культуры рассматривалась как органическая составляющая проблемно-смыслового поля православной культуры, связывалась с эсхатологической перспективой. Отечественными мыслителями подчёркивалось, что целью и смыслом культуры становится личность – уникальная индивидуальность. «Культура нуждается во всей бесконечной шкале индивидуально окрашенных творцов, независимо от их величины, потому что ценность её продуктов в их неповторяемости» [3, с. 50].

В качестве ведущей методологической основы осмысления проблемы явились концепции соборности (И. В. Киреевский, А. С. Хомяков) и всеединства (В. С. Соловьев), согласно которым «каждая часть или каждый член великого собирательного человека причастен к абсолютной полноте целого, так как он необходим для этой полноты не менее, чем она для него» [10, с. 371].

Однако необходимо подчеркнуть, что представление русских философов о соборности как целостном сообществе людей не нивелировало значение отдельной личности. Индивидуальность в качестве высшей духовной ценности включалась русскими философами в христианский идеал человека, обоснование ценностного ядра которого было одним из центральных философско-педагогических направлений исследований отечественных мыслителей.

Указывая на правомерность индивидуальности как ценности, Н. О. Лосский писал: «...каждое тварное существо есть в своей индивидуальной сущности, соответствующей замыслу Божию, индивидуальная личность, совершенно своеобразная, единственная и

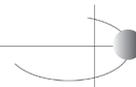
незаменимая никаким тварным существом» [6, с. 58].

Одновременно в литературе изучаемого периода обсуждалась проблема, не порождает ли внимание педагогов к проблеме индивидуальности эгоизм и себялюбие, не противоречит ли цель культурного прогресса христианским канонам. Доказывая несостоятельность утвердительных ответов, В. С. Соловьев с позиции теории всеединства раскрывал проблему индивидуальности как торжества Истины. По его мнению, индивидуальность не сводима к ложному эгоизму, отрицающему ценность индивидуальности в другом; она может осуществить своё безусловное значение лишь вместе с другими. «Истинная индивидуальность есть некоторый образ всеединства, некоторый определённый способ восприятия и усвоения в себе всего другого», – считал талантливый русский философ [10, с. 445].

С точки зрения христианского идеала, индивидуальное развитие личности является основой для её полноценного нравственного самоутверждения и построения жизни на началах любви – системообразующего качества личности, все объёмлющей ценности. Любовь одного лица к другому есть полное приятие чужой индивидуальности и совершенная отдача сил в её пользу. Совершенное единодушие деятельности, очевидно, невозможно без взаимной любви, «достижимо лишь при осуществлении абсолютных ценностей, так как только абсолютные положительные ценности все совместны друг с другом» [Там же, с. 57].

Философ делал вывод о том, что индивидуальное своеобразие личности есть абсолютная положительная ценность, подобно тому, как в хоре индивидуальное своеобразие голосов, гармонизирующих друг с другом, есть не зло, а, наоборот, условие совершенной красоты.

Ценность любви, с точки зрения отечественных религиозных философов, выступает не только предпосылкой всеединства людей, она является важным условием становления индивидуальности как духовной личности. Любовь свойственна всему живому, но у человека и животных она проявляется по-разному. У животных, из-за отсутствия у них разума, она означает «одностороннее



торжество общего, родового над индивидуальным». Смысл же человеческой любви, по Соловьеву, «есть оправдание и спасение индивидуальности через жертву эгоизма» [10, с. 444].

Отечественные учёные признавали право индивида быть самостоятельным, как и право иметь безусловное значение и достоинство, отречение от которых равносильно утрате человеческого естества. Всякая индивидуальность предполагает осознание своей самоценности, но в отличие от эгоизма, который признает только своё достоинство, истинная индивидуальность, не утрачивая собственной ценности, видит её и в другой личности. Таким образом, сохранение индивидуальности возможно в силу способности человека к любви: «Познавая в любви истину другого не отвлеченно, а существенно, перенося на деле центр своей жизни за пределы своей эмпирической особенности, мы тем самым проявляем и осуществляем свою собственную истину, своё безусловное значение, которое именно и состоит в способности переходить за границы фактического феноменального бытия, в способности жить не только в себе, но и в другом» [Там же, с. 446].

Одной из ценностей, входящих в аксиосферу христианского идеала, является свобода, она задана в духовной природе человека, но чтобы стать действительно свободным человеком, личностью, способной не только совершать самостоятельный выбор, но и нести ответственность за него, человеку необходимо пройти сложный путь духовного восхождения к ней. Свобода в философско-педагогической мысли гуманистического направления понималась и как условие осуществления идеала, и как результат внутренней зрелости личности, становления индивидуальности.

Значительный вклад в обоснование этого положения внес В. В. Зеньковский. Отстаивая тезис о том, что свобода – это становящаяся субстанция в человеке и обретение свободы возможно лишь при обеспечении её связи с добром, он обращал внимание на двойственность внутренней природы человека, в котором одновременно борются два начала: добра и зла – и только благодаря внутренним усилиям, духовному подвигу личности, совершается её движение к свободе: только путём

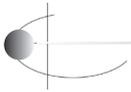
преодоления зла достигается высшая духовная ценность.

В русской философской мысли подчёркивалась значимость активности самой личности в становлении нравственных отношений. Человек, являясь частью единого человеческого сообщества, своими поступками определяет лицо этого сообщества. Его задача состоит в том, «чтобы невольное участие ... становилось вольным, все более сознательным и свободным [4, с. 286].

Рассматриваемый период для философско-педагогической мысли знаменателен тем, что его можно назвать периодом идеализации. Наряду с разработкой в контексте идеи культуры философского идеала человека, в педагогике идёт осмысление педагогического, образовательного, воспитательного идеала. По данной проблеме были опубликованы работы целого ряда учёных-педагогов. Вместе с тем нужно отметить, что если в преобладающем большинстве из них говорилось о необходимости в школе воспитывать определённые идеалы, то В. Я. Стоюнин обращал внимание на то, что идеация предполагает прежде всего обращение к внутренней стороне личности: школа должна образовывать не идеалы, а «воспитывать по идеалу», что не тождественно друг другу. Эта мысль получила развернутое обоснование в работах П. Ф. Каптерева. Его мысль об «усовершенствовании по идеалу», предполагающем позицию субъекта в воспитании, особенно была актуальна и созвучна идее воспитания индивидуальности.

В работах П. П. Блонского, С. И. Гессена, П. Ф. Каптерева, М. М. Рубинштейна и др. будет постулироваться, что культура как содержание духовной жизни личности и общества закладывается в системе образования. Реализация данной культурной миссии в образовании предполагала выявление способов, благодаря которым она может осуществиться. В этой связи одним из ведущих факторов становления индивидуальности отечественные педагоги называли культурную среду, влияние которой они связывали с влиянием на личность образовательного процесса школы.

Идея становления индивидуальности связывалась учеными-педагогами с идеей целостного становления человека при



приоритете духовно-нравственных целей образования. Известный учёный-педагог А. Н. Острогорский, отстаивая мысль, что школа важна потому, что она должна культурно облагородить человека, в ходе анализа возможностей школы в реализации выдвинутого положения указывал на обособленность изучаемых в школе предметов, не позволяющих составить целостное представление о мире и не преследующих цель воспитания человека.

Обобщающим трудом по вопросу связи образования с процессом целостного становления человека можно считать великолепную работу В. В. Розанова «Сумерки просвещения» [7]. В данной книге, обращаясь к анализу понятия «культура», он отмечал, что культура формирует высшее достоинство человека, его красоту. В. В. Розанов сформулировал три основных принципа правильно организованного образования, способствующих становлению целостности человека культуры: принципы индивидуальности, целостности и единства типа.

Принцип индивидуальности, по В. В. Розанову, предполагает сохранение индивидуальности в процессе образования. Ориентация на «человека вообще», с его точки зрения, нивелирует саму идею образования – становления культуру-личности. Принцип целостности требует, чтобы одни впечатления в ходе обучения не прерывались другими, поскольку «лишь успокоенный в себе, не занятый ум может начать воспринимать плодотворно новые серии впечатлений» [Там же, с. 88]. Истинное образование должно быть построено с учётом принципа единства типа.

Эта идея воспитания человека в ходе умственного развития характерна была для многих педагогов, видевших назначение школы в духовно-нравственном становлении индивидуальности. О приоритете духовно-нравственных целей в образовании писали Н. Х. Вессель, М. А. Демков, П. Ф. Каптерев, Д. И. Менделеев, Н. И. Пирогов, С. А. Рачинский, В. Я. Стоюнин, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Н. А. Чехов и др.

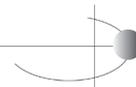
В их работах в результате теоретического осмысления проблемы взаимосвязи культуры и воспитания, ценностной составляющей этих процессов, будет высказано убеждение о том, что процессы культурной детерминации и воспитания находят своё вы-

ражение в субъектной позиции личности по отношению к воздействиям, идущим извне. Интериоризация ценностей культуры невозможна вне личностного их принятия. В этой связи в педагогике конца XIX – начала XX вв. утверждается положение о единстве процессов культурной детерминации, воспитания и самовоспитания. Так, исследуя механизм развёртывания индивидуальности, П. Ф. Каптерев придерживался известного антропологического предположения о том, что природной структуре личности присуще деятельное начало, стремящееся к постоянному самопроявлению и саморазвитию. В итоге впервые в русской педагогике саморазвитие начинает рассматриваться в единстве трёх составляющих: с позиции духовности личности, с антропологических воззрений на человека как природное существо и получившей уже к этому времени развитие идеи культуры. Таким образом, саморазвитие трактуется как духовно-природо-культурно-обусловленный процесс.

М. М. Рубинштейн, указав на четыре сферы развития личности (природную, социальную, индивидуальную и культурную), подчеркнул, что культура и личность не существуют в отрыве друг от друга, при этом личность достигает своего уровня развития только тогда, когда приобретает дар «духовной свободы». В его понимании, самосознание себя становится основой творческой деятельности личности, но эта деятельность обращена к себе, «культурно-творческая» деятельность разворачивается первоначально во внутренней жизни индивида и является основой для становления индивидуальности – самой дорогой ценности культуры. Вместе с тем, учёный подчёркивает, что ценность индивидуальности определяется не «калейдоскопом разноцветных сторон и комбинаций», а уровнем «цельности», достигнутой путём личных усилий.

Усовершенствование личности, идущее от воспитания, педагоги не противопоставляли саморазвитию. Они считали, что личность нельзя усовершенствовать, подавляя саморазвитие. С их точки зрения, личность, по существу, выходит далеко за пределы простого продукта природы.

Центральное место тема индивидуальности занимала в исследованиях известно-



го идеолога теории свободного воспитания К. Н. Вентцеля. Он определял воспитание творческой индивидуальности, как «верховную цель воспитания» [2, с. 32]. По его мнению, индивидуальность противостоит эгоизму, но не противоположна культуре, так как в глубине индивидуальности заложено стремление к человечеству. К. Н. Вентцель утверждал: «Мир и человечество – это та атмосфера, в которой только, усиленно вдыхая и впитывая её в себя, и может распусться цветок индивидуальности. Чем больше мира и человечества вберет в себя, в свою душу данная индивидуальность, тем большей высоты развития она достигнет именно как индивидуальность» [Там же]. Задача воспитания виделась педагогу в том, чтобы помочь ребёнку дойти до сознания «естественной солидарности с человечеством» [Там же].

Ориентация на воспитание творческой индивидуальности как его ведущей цели приводила к принципиально новой трактовке самого смысла воспитания. «Под воспитанием, – писал К. Н. Вентцель, – можно понимать не умышленное формирование ребёнка согласно определённой идеалу человека, а деятельное содействие тому, чтобы тот смутный образ индивидуальной человеческой личности, который дремлет в ребёнке, во всей его психической и физической организации, принял путём самопроизвольного органического роста и развития, ясные, резко-выпуклые очертания» [2, с. 9].

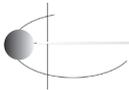
Таким образом, внимание учёных концентрировалось не на внешних целенаправленных, системных воздействиях на человека с целью получить нужную для данного общества личность, и не на чистых природных данных, а на всей совокупности факторов, определяющих становление целостной индивидуальности. Выражая достаточно широкое мнение педагогов своего времени, К. Н. Вентцель заявлял новые подходы к осуществлению воспитания творческой индивидуальности, однако в них прослеживается традиция, идущая от К. Д. Ушинского: «Открыть эти законы развития данной индивидуальности, т. е. понять её всю в её целом, понять её, как живое гармоническое единство, как нечто своеобразное, особенное, отличающееся от всякой другой индивидуальности, как нечто несравнимое, единственное в своём роде, и

сделать все возможное, чтобы данная индивидуальность могла действительно развернуться во всей возможной для неё красоте – в этом ... заключается основная задача воспитания» [3, с. 7–8].

Значение творческой деятельности К. Н. Вентцеля и его последователей состоит в том, что они указали на культурологические механизмы становления индивидуальности, связанные с развитием у ребёнка позиции субъекта культуры. Принципиально важным было разведение понятий «развитие индивидуальности» и «индивидуализация воспитания». Подчеркивая творческий характер становления индивидуальности, К. Н. Вентцель указывал на ведущий признак этого процесса: «Развитие индивидуальности, выработка творческой личности, освобождение творческих сил в ней, а не индивидуализация воспитания только, не приспособление только к индивидуальным качествам ребёнка» [3, с. 11].

Уже в самом термине «творческая индивидуальность», употребляемом в педагогических работах этого времени (С. Г. Боголепов, К. Н. Вентцель, Е. Н. Водовозова, И. И. Горбунов-Посадов, И. Накашидзе, В. Рахманов, М. М. Рубинштейн, Н. В. Чехов, С. Т. Шацкий и др.), содержится предпосылка для обоснования одного из обязательных механизмов смыслостроительства личности, которые будут сформулированы в современной науке как «личностные вклады» (Г. А. Асмолов, Д. А. Леонтьев, Б. С. Братусь и др.). В этом механизме, как отмечают специалисты, прослеживается следующая логическая цепочка: ситуация «встречи» с ценностями – переживание их – введение в систему предыдущих ценностей (смыслостроительство) – творческий личностный вклад как поддержание своей целостности, индивидуальности.

Педагоги второй половины XIX – начала XX вв. обосновали совокупность методических подходов, обеспечивающих накопление эмоционально-ценностного отношения к знаниям у обучающихся. Они считали, что выражение своего отношения к ценностям возможно в ситуациях, стимулирующих диалог, смыслопостижение и смыслообразование. Этому способствовало понимание процесса становления личности в контексте трактовки



смысловой природы культуры, ядром которой выступают ценности.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

- для философско-педагогической мысли изучаемого периода был характерен двухсторонний подход к пониманию феномена культуры, она трактовалась и как «самопродолжение» человеческого духа, проявление его духовной субъектности, реализации творческих возможностей личности; и как пространство внешней культуры, «объективного духа», трансформирующей духовные ценности во внутренний мир человека, возвращающей в человеческой психике духовно-творческий потенциал;

- к концу XIX – началу XX вв., благодаря сближению двух потоков исследований естественных наук, где сложилось понимание организма как целостного феномена, и благодаря религиозно-философским взглядам на Идеал как целостное, совершенное единство, получает утверждение мысль об индивидуальности как становящейся культуре, культуре целостности. Процесс становления индивидуальности базируется на следующих утверждениях:

- природа ребёнка – открытая, незавершенная система, в её духовной сущности заложено стремление к достижению целостности, восстановлению несовершенства;

- исходя из понимания развития как ведущего механизма внутреннего становления качества, становление целостности человека есть внутренне обусловленный, динамичный, субъектный процесс, имеющий собственные закономерности;

- субъектность и динамическое развитие – два взаимообусловленных процесса, определяющих друг друга; процесс становления человека культуры предполагает развивающегося субъекта;

- индивидуальность представляет собой проявление целостности в оригинальной форме согласований, сочетаемости присущих человеку природных способностей, источник актуализации которых заложен в духовно-нравственной сфере и связан с его потребностью в самореализации;

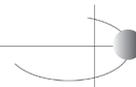
- индивидуальность, вступая в диалог с высшими духовными ценностями, познавая свои природные возможности, осуществляет самосозидание как высшую духовную деятельность – творчество, в ходе которого происходит личностный рост;

- в творческой деятельности индивидуальности находит воплощение полный процесс реализации цепочки смысловых культурологических механизмов: ситуация встречи с ценностью – переживание её – введение в систему предыдущих ценностей – творческая деятельность как поддержание своей целостности;

- школа в трактовке педагогов рассматривалась как ведущее звено процесса трансляции культуры при условии актуализации в ходе обучения ценностной стороны знаний (С. И. Гессен), выявления смыслового отношения к ним, освоения их «как живого знания» (Л. С. Франк), сохранения субъектной позиции ребёнка, при условии организации учебно-познавательной деятельности как свободного, предполагающего осознанное целеполагание и творчество процесса.

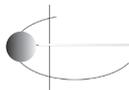
Список литературы

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: МОДЭК, 1996. 768 с.
2. Вентцель К. Н. Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании // Вестник воспитания. 1909. № 3. С. 4–44.
3. Вентцель К. Н. Социализм и свободное воспитание // Свободное воспитание. 1918. № 6–7. С. 23–32.
4. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1996. 272 с.
5. Зеньковский В. В. Русская педагогика в XX веке. С приложением очерка О. С. Субботиной «Советская педагогика после 1931 года». Париж: Изд-е религиозного педагогического кабинета при православном богословском институте в Париже, 1960. 560 с.



6. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра: основы этики. Характер русского народа. М.: Политиздат, 1991. 368 с.
7. Острогорский А. Н. Избранные пед. соч. М.: Педагогика, 1985. 352 с.
8. Розанов В. В. Сумерки просвещения: сб. ст. по вопросам образования. СПб.: Изд. П. Перцова; Тип. М. Меркушева, 1899. 240 с.
9. Рубинштейн М. М. История педагогических идей в её основных чертах. М.: Тип. И. Иванова, 1916. 167 с.
10. Соловьёв В. С. **Оправдание добра: нравственная философия.** М.: Республика, 1996. 479 с.
11. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
12. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности. М.: Ин-т психол. РАН, 2009. 656 с.

Статья поступила в редакцию 12.11.2011 г.

УДК 159.923
ББК Ю 940

Надежда Михайловна Сараева,
доктор психологических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: saraiewa@mail.ru

Наталья Александровна Сеткова,
Забайкальский государственный
гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского
(Чита, Россия), e-mail: natalya.setkova@mail.ru

Самореализация педагогов в осложнённых условиях жизненной среды¹

В статье представлены результаты эмпирического анализа самореализации педагогов, проживающих и выполняющих профессиональную деятельность в осложнённых условиях жизненной среды – в г. Чита Забайкальского края. Актуальность темы исследования определяется значимостью самореализации личности для общественного и индивидуального развития. Обозначено: региональные параметры жизненной среды человека могут влиять на успешность его самореализации. Даны определения понятий «жизненная среда» и «осложнённые условия» (жизненной среды). В качестве осложнений, характерных для жизненной среды Забайкальского края, названы тягостные для человека природно-климатические характеристики, экологическое неблагополучие, сниженные показатели социально-экономического развития региона. Методологической основой исследования является субъектно-деятельностный подход к анализу психических явлений. Выборка исследования – 184 педагога. Уровень самореализации определялся по результатам «Самоактуализационного теста» (САТ) и по показателям осмысленности жизни, выявляемым с помощью «Теста Смысложизненных ориентаций» (СЖО). Установлено, что большинство обследованных педагогов достигает высокого и среднего уровня самореализации. Однако 25 % специалистов в выборке достигает лишь низкого уровня самореализации. С помощью факторизации данных показана роль профессионально значимых качеств личности педагогов – социального интеллекта, интернальности и других. Подчёркнута значимость осмысленности жизни и деятельности, ценностных ориентаций педагогов в их самореализации, особенно в осложнённых условиях жизненной среды.

Ключевые слова: самореализация, педагоги, жизненная среда, осложнённые условия, социальный интеллект, осмысленность жизни.

Nadezhda Mikhailovna Sarayeva,
Doctor of Psychology, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: saraiewa@mail.ru

Natalija Aleksandrovna Setkova,
Assistant Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: natalya.setkova@mail.ru

Teachers' Self-realization in Complicated Living Environment

The article presents the results of the empirical analysis performed to study self-realization of teachers who live and work in complicated conditions of living environment, namely in the town of Chita, Zabaikalsky Krai. The relevance of the

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3657.2011.



research topic is determined by the importance of personality's self-realization for the social and individual development. The regional aspects of environment may influence the successfulness of man's self-realization. The authors of the article define the notions of "living environment" and "complicated living environment". Severe weather and climate conditions, unfavorable ecology and reduced indices of social and economic development of the region are the factors which complicate the living environment in the Zabaikalsky Krai. The methodology of the study is the subject-action approach to the analysis of psychic phenomena. The number of teachers involved in the study is 184. The authors tested the level of their self-realization with the help of Self-Realization Test (SRT) and sense of life indicators received from the Life Situations Orientation Test (LSOT). Most teachers under study get high and middle self-realization levels. However, 25 % of the teachers from the sample study can reach only the low self-realization level. The data factorization helps to show the role of professionally important teachers' character features – social intelligence, internality and others. The authors stress the importance of the teachers' meaning of life and activity, value orientations in their self-realization, especially in the complicated conditions of the living environment.

Keywords: self-realization, teachers, living environment, complicated conditions, social intelligence, sense of life.

Актуальность исследования проблемы самореализации личности определяется социальным запросом, оформившимся в развитых странах, где самореализация личности становится социальной нормой. И в нашей стране исследования самореализации приобрели в настоящее время особую актуальность в связи с социальными процессами, обеспечившими, с одной стороны, новые возможности для самореализации личности, а с другой – депривировавшими для многих потребность в самореализации.

Вслед за В. Е. Ключко [7], Л. А. Коростылёвой [9] мы понимаем самореализацию как внешний, процессуальный аспект развития личности, сущностным аспектом которого является самоактуализация. Самоактуализация – процесс, протекающий во внутреннем плане личности, а самореализация – во внешнем. Самореализация есть форма самоактуализации (Э. В. Галажинский [2]).

Впервые концептуальное оформление в психологии идея самоактуализации получила в работах К. Гольдштейна, который относил потребность в самоактуализации к числу базовых. Первые развернутые концепции самоактуализации созданы в 40-е гг. XX в. в рамках гуманистического направления (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), хотя проблема самоактуализации обсуждалась значительно раньше вне его рамок (К.-Г. Юнг, А. Адлер, К. Хорни, Г. Олпорт, Г. Мэрфи, Г. Келли, Э. Фромм).

Актуален вопрос о природе стремления к самоактуализации: представители гуманистического направления считают потребность в ней врождённой. Для экзистенциалистов (В. Франкл, С. Мадди и др.) развитие есть результат собственных выборов человека, его самосозидания, осуществления смысла жизни. Самоактуализация при этом мыслится как результат или побочный эффект этих процессов. Созданы различные модели самореализации. С. Мадди различает два варианта модели самореализации: актуализации, когда человек следует тому, что предназначено для него природой; и совершенствования, когда он созидает себя, ориентируясь на идеал.

В отечественной психологической науке разработка проблемы самореализации как самостоятельной или в русле проблем субъектности, самоопределения, самодетерминации личности осуществляется трудами многих учёных (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. Е. Василюк, Л. С. Выготский, Э. В. Галажинский, В. П. Зинченко, В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Д. Н. Узнадзе и др.). Определение самореализации личности дано Л. А. Коростылёвой. Самореализация – это «осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, содейтельности и сотворчества с другими людьми <...> и миром в целом» [9, с. 7]. В отечественной

общей психологии понятие самоактуализации у многих исследователей выступает неполным синонимом понятия самореализации (Э. В. Галажинский, В. Е. Клочко, Л. А. Коростылева, Д. А. Леонтьев и др.).

Смысловые аспекты самореализации обсуждаются в работах Д. А. Леонтьева [11]. Он называет два пути обретения смысла жизни: 1) путь адаптации – приведение смысла своей жизни в соответствие с реальностями жизни, и 2) путь самореализации – приведение жизни в соответствие со своим пониманием смысла. На наш взгляд, психологическая адаптация неразрывно связана с самореализацией личности, является её условием. Это соответствует трактовке адаптации в литературе [1; 14].

Известно, что в системе факторов, обуславливающих самореализацию личности, важная роль принадлежит внешним, средовым факторам. Так, доказано, что региональные параметры жизненной среды человека могут влиять на успешность его самореализации (Р. Р. Ишмухаметов [6]).

Целью данной работы является изучение самореализации личности в осложнённых условиях жизненной среды. Понятие «жизненная среда» обозначает совокупность природных и социальных условий и факторов, во взаимодействии с которыми происходит развитие организма и психики индивида, многих людей [15]. Особые природно-климатические, экологические и социальные характеристики жизненной среды, затрудняющие жизнедеятельность человека и обуславливающие специфику адаптационных процессов, называются осложнёнными условиями [18].

Работа выполнена в Забайкальском крае, для которого характерен комплекс осложнённых условий жизненной среды: тягостные для человека природно-климатические характеристики, деформированная экологически «загрязнениями» природная (физическая) среда, сниженные показатели социально-экономического развития региона.

Анализ самореализации проводится на примере педагогов. Профессиональная деятельность определяется как одна из основных сфер саморазвития и самореализации личности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, Е. А. Климов, Л. А. Коростылёва, А. К. Маркова,

Л. М. Митина, Т. Х. Невструева, А. В. Петровский, В. А. Петровский и др.).

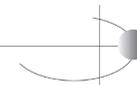
Психологами изучается активизация потенциала личности в конкретной профессиональной практике [12], актуализация субъектности как условие профессионального развития специалиста [5]. Рассматриваются факторы профессионального роста специалистов [4], анализируется конкурентоспособность личности как особая форма реализации потенциала человека в профессиональной деятельности [20], мотивация к труду как проявление самореализации [3].

В ряде работ исследованы механизмы профессиональной самореализации [17], особенности самореализации представителей различных профессий: спасателей [16], сотрудников разных типов банков [19], госслужащих [8], бизнесменов в экономической сфере [13].

Но несмотря на активный интерес к данной проблеме, степень её изученности не соответствует потребностям научного знания и практики. Так, актуальным является изучение самореализации педагогов, как представителей одной из самых массовых и социально значимых профессий, в конкретных условиях жизненной среды. Сказанное выше обусловило выбор темы исследования, предметом которого является уровень самореализации педагогов, которые осуществляют свою профессиональную деятельность в осложнённых условиях жизненной среды – в г. Чита, административном, экономическом, культурном центре Забайкальского края.

Методологической основой исследования является субъектно-деятельностный подход к анализу психических явлений (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. Г. Асмолов, В. А. Петровский, В. А. Иванников). Работа выполнялась с опорой на важнейшие методологические принципы психологической науки: принцип детерминизма, принцип единства человека и среды, сознания и деятельности, личностный принцип.

Базовыми в работе являются теории самоактуализации личности А. Маслоу, К. Роджерса; в отечественной психологии – методологические и теоретические позиции Б. Г. Ананьева, А. И. Анцыферовой, А. Г. Асмолова, А. В. Брушлинского, Ф. Е. Василюка, Л. С. Выготского, Э. В. Галажинского, В. Е. Клочко, Л. А. Коростылё-



вой, Д. А. Леонтьева и других по самореализации личности.

Организация и методы исследования

Выборку исследования составили 184 педагога: учителя общеобразовательных школ, логопеды и воспитатели детских садов, все с высшим образованием и со стажем работы не менее 3–5 лет.

Методы получения эмпирических данных. Исходя из понимания самореализации как формы самоактуализации личности, уровень самореализации определялся по результатам «Самоактуализационного теста» (САТ) Э. Шострома в модификации Л. Гозмона, М. Кроза и М. Латинской. Для определения уровня самореализации личности использовались два критерия. Первым критерием являлся количественный показатель по каждой шкале САТ. Согласно Э. Шострому, большая часть самоактуализирующихся людей демонстрирует результаты в пределах 50–65 Т-баллов по большинству шкал. Вторым критерием было количество шкал, попадающих в диапазон показателей, определяемых нами как «средний». Для удобства анализа были определены границы показателей условно высокого (50 и выше баллов САТ), среднего (от 40–49 баллов) и низкого (ниже 40 баллов) уровней самоактуализации. Так, для низкого уровня самоактуализации характерно попадание в этот интервал показателей 0–4 шкал САТ; средний уровень самоактуализации предполагает, что в данный интервал попадут показатели 5–9 шкал; высокий уровень – 10 и более шкал [101]. Этот критерий необходим для учета всех 14 шкал теста.

Уровень самореализации определялся также по показателям осмысленности жизни (согласно Л. А. Коростылевой, А. А. Скрипкину и др.), выявляемым с помощью «Теста Смыслжизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева. Выявлялся уровень социального интеллекта педагогов с помощью теста Дж. Гилфорда и М. Салливена в адаптации Е. С. Михайловой. Но в статье показатели социального интеллекта представлены только в факторной структуре данных.

Результаты подвергались обработке с помощью математических методов. Проводилось сравнение процентного состава групп по уровням самореализации, дан сравнительный анализ усреднённых профилей самореа-

лизации педагогов, осуществлена процедура факторного анализа.

Результаты и их обсуждение

Показатели самореализации педагогов по САТ представлены в табл. 1.

Таблица 1

Количество педагогов (в %) по уровням самореализации (показатели САТ)

<i>Уровень самореализации</i>	<i>Количество педагогов</i>
Высокий	41,0
Средний	34,0
Низкий	25,0

По результатам Самоактуализационного теста можно сделать вывод о том, что большинство педагогов достигает высокого и среднего уровней самореализации. Однако обращает на себя внимание, что четвертая часть специалистов в выборке достигает лишь низкого уровня самореализации

При исследовании уровня осмысленности жизни как показателя самореализации у представителей профессий разных типов были получены данные, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Количество педагогов (в %) по уровням осмысленности жизни (показатели теста СЖО)

<i>Название шкал теста СЖО</i>	<i>Уровни осмысленности жизни</i>		
	<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Цели	45,0	48,0	7,0
Процесс	42,0	48,0	10,0
Результат	43,0	42,0	15,0
Локус контроля-Я	43,0	50,0	7,0
Локус контроля-жизнь	44,0	43,0	13,0
Общий уровень осмысленности жизни	48,0	41,0	11,0

Из таблицы видно, что педагоги в большинстве своём имеют показатели высокого и среднего уровней осмысленности жизни, что подтверждает предыдущий вывод о том, что они осознают себя самореализующимися личностями.

Проанализируем более детально, по каким шкалам и какое количество педагогов имеет высокие показатели самореализации, чтобы понять, какие личностные свойства обуславливают её успешность. Количество людей (в %) с высокими показателями шкал САТ в группе с высоким уровнем самореализации представлено на рис. 1.

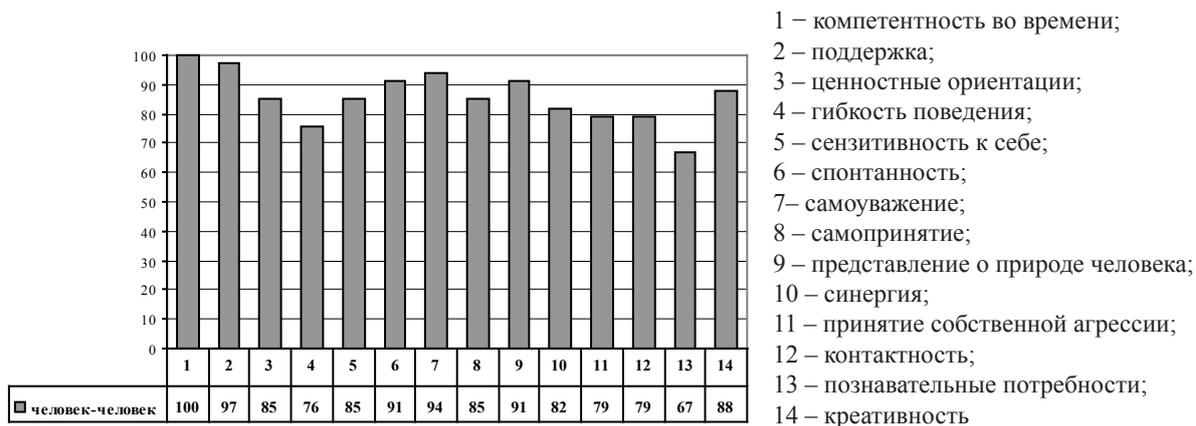


Рис. 1. Количество педагогов (в %) с высокими показателями шкал САТ (в группе с высоким уровнем самореализации)

Ранжирование качеств, обеспечивающих высокий уровень самореализации педагогов в профессиональной деятельности, показало следующее: высшие ранги имеют компетентность во времени и качества, входящие в шкалу «Поддержка» (степень независимости ценностей и поведения человека от воздействия извне, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не

означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами); на третьем месте – самоуважение; и далее – представления о природе человека, спонтанность, креативность, самопринятие, чувствительность к себе, ценностные ориентации.

Обратимся к группе педагогов с низким уровнем самореализации, чтобы установить, какие качества личности препятствуют достижению более высоких показателей (рис. 2).

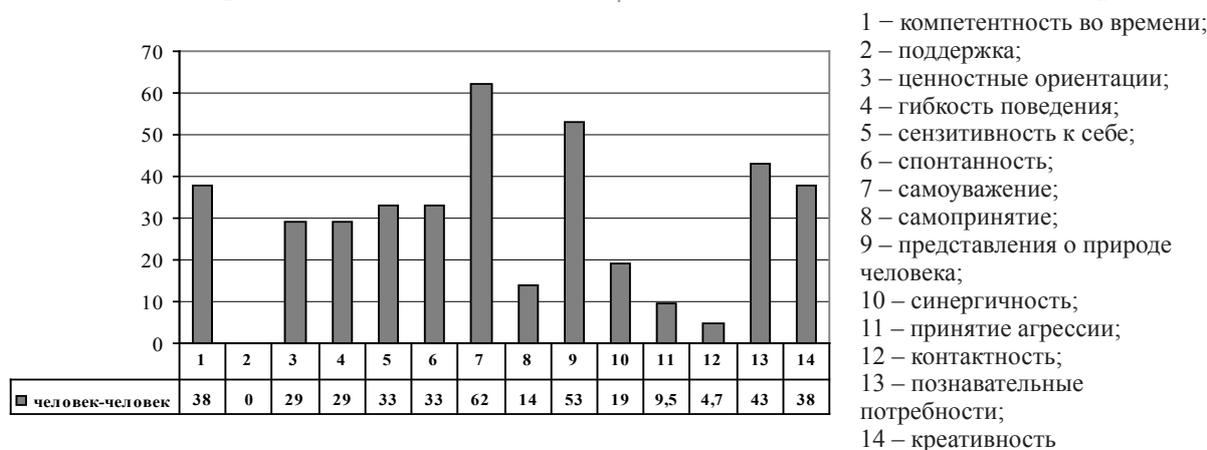


Рис. 2. Количество педагогов (в %) с высокими показателями шкал САТ (в группе с низким уровнем самореализации)

Диаграмма показывает, что и в данной подгруппе педагоги имеют высокие показатели по САТ: прежде всего, по шкале самоуважения, представлений о природе человека. Но отсутствуют респонденты, имеющие высокие баллы по базовой шкале поддержки, которая отражает степень ответственности за собственную жизнь. Малое число людей имеет высокие баллы по шкалам контактности, принятия агрессии, самопринятия, синергичности, гибкости поведения, ценностных ориентаций. Низкие показатели по

названным шкалам свидетельствуют о недостаточно развитом социальном интеллекте, который является профессионально важным качеством педагогов. Можно полагать, что в этом – одна из возможных причин с низкого уровня самореализации педагогов.

Для уточнения факторов, определяющих уровень самореализации педагогов, использовалась процедура факторного анализа данных. Результаты факторного анализа представлены в табл. 3.



Таблица 3

Факторный анализ показателей социального интеллекта и самореализации педагогов

№	Название фактора	Факторный вес	Охват дисперсии, %
1	Осмысленность жизни и деятельности		18
	Процесс	0,842	
	Результат	0,743	
	Цели	0,795	
	Локус контроля-жизнь	0,787	
	Локус контроля -Я	0,715	
2	Активность позитивной направленности		17
	Компетентность во времени	0,756	
	Гибкость поведения	0,699	
	Ценностные ориентаций	0,628	
	Самопринятие	0,612	
	Принятие агрессии	0,606	
3	Социальный интеллект		11
	Эмоциональный комфорт	0,715	
	Интернальность	0,663	
	Адаптация	0,572	
	Познавательные потребности	0,500	

По данным таблицы видно, что самым значимым фактором самореализации педагогов является фактор осмысленности жизни и деятельности. Осмысленность жизни и деятельности – чрезвычайно значимый фактор в условиях реальной жизнедеятельности, особенно в осложненных условиях жизненной среды, с учётом недостаточной оплаты труда и лишь формальным признанием социальной значимости профессии педагога. Именно смыслы деятельности выступают в качестве основных детерминант самореализации педагогов.

Интенсивное и результативное взаимодействие с людьми, предполагающее самореализацию педагогов, невозможно без личностных характеристик, чьи показатели вошли в структуру второго фактора, и центральное место среди них занимает активность, имеющая позитивную направленность.

Отметим в структуре данного фактора показатель ценностных ориентаций личности. Он подчеркивает «аксиологическую нагруженность» деятельности педагогов.

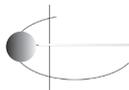
Показатели гибкости поведения, принятия агрессии определяют значимость социального интеллекта респондентов данной профессиональной группы. Социальный интеллект обеспечивает эмоциональный комфорт и адаптацию человека. Значимое место в структуре рассматриваемого фактора зани-

мает интернальность, способность личности принять на себя ответственность за происходящее.

Интересны результаты факторизации данных отдельно по группе с низким уровнем самореализации. Первый выделившийся фактор мы назвали «Приспособление к среде», второй – «размытость целевых границ» и третий – «Я-концепция, агрессия».

В группе педагогов с низким уровнем самореализации социальный интеллект обеспечивает не столько самореализацию, сколько адаптацию. Социальный интеллект входит в механизм адаптации. Для педагогов данной группы характерно многообразие, смешение, пестрота целей и стремлений, что, вероятно, и затрудняет самореализацию. Осмысленность жизни как самостоятельный компонент уходит из факторной структуры. Но появляется фактор «Я-концепция, агрессия». У людей с низким уровнем самореализации «Я-концепция» представляет собой недостаточно гармоничное образование, что препятствует самореализации. В качестве альтернативного способа поведения выступает агрессия. На основании приведенных данных можно сделать следующие выводы.

По результатам Самоактуализационного теста можно сделать вывод о том, что большинство обследованных педагогов, живущих и работающих в осложненных условиях жиз-



ненной среды, достигает высокого и среднего уровня самореализации. Однако 25 % специалистов в выборке достигает лишь низкого уровня самореализации.

Результаты Теста смысложизненных ориентаций подтверждают предыдущий вывод.

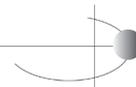
Самореализация педагогов в осложнённых условиях жизненной среды обусловлена разными факторами. Одну группу факторов составляют профессионально значимые качества личности педагогов и среди них, в первую очередь, социальный интеллект, интернальность.

Осмысленность жизни и деятельности – другой значимый фактор самореализации педагогов. Именно смыслы деятельности выступают в качестве основных детерминант самореализации педагогов в осложнённых условиях жизненной среды, недостаточной оплаты труда и лишь формального признания социальной значимости профессии.

Важна роль ценностных ориентаций педагогов в достижении ими самореализации, что подчеркивает «аксиологическую нагруженность» деятельности педагогов.

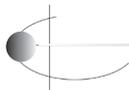
Список литературы

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. 270 с.
2. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2002. 212 с.
3. Герасимов А. В. Мотивация персонала к труду как проявление самореализации: дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2003. 192 с.
4. Горяев В. Г. Особенности самореализации, профессионально-личностного роста учителя музыки в системе повышения квалификации: психологический аспект: дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 1998. 185 с.
5. Жаринов А. В. Развитие субъектности личности в системе акмеологического мониторинга: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 219 с.
6. Ишмухаметов Р. Р. Проблемы самореализации личности: учеб. пособие. М.: КРАССАНД, 2010. 104 с.
7. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. 154 с.
8. Ковшуру О. Д. Рефлексивные и социально-психологические особенности самореализации государственных служащих: дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 238 с.
9. Коростылёва Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. СПб., 2001. 39 с.
10. Костылева А. А. Актуализация личностного потенциала педагога как средство развития диалогической направленности педагогического общения: дис. ... канд. психол. наук. Курган, 2010. 227 с.
11. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 156–176.
12. Марков В. И. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / под общ. ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2001. 264 с.
13. Мелешко А. В. Индивидуально-личностные особенности самореализации бизнесменов в экономической деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 315 с.
14. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. 263 с.
15. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.



16. Питерская О. В. Психологические основания успешности самореализации личности в особых видах труда: дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2002. 161 с.
17. Плотников М. А. Карьера как акмеологический механизм профессиональной самореализации кадров управления: дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 149 с.
18. Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложнённых условиях жизненной среды: кол. моногр. М.: Изд.дом Академии естествознания, 2011. 322 с.
19. Рогозина Т. И. Оценка характеристик работы подчинёнными во взаимосвязи со стилем взаимодействия руководителя и особенностями его самореализации: На примере финансовых организаций: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 189 с.
20. Токарева Е. В. Индивидуально-психологические особенности развития конкурентоспособности личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 180 с.

Статья поступила в редакцию 18.01.2012 г.



УДК 378.046.4
ББК Ч 481.8

Янжима Балдановна Санжиева,
доктор педагогических наук, профессор,
Институт повышения квалификации работников образования
(Иркутск, Россия), e-mail: irina.shir@gmail.com

Ирина Эдуардовна Широкова,
старший преподаватель,
Иркутский институт повышения квалификации работников образования
(Иркутск, Россия), e-mail: irina.shir@gmail.com

Сетевое педагогическое взаимодействие в системе повышения квалификации учителей Иркутской области

В статье рассматриваются особенности организации сетевого взаимодействия педагогических кадров в системе повышения квалификации. Авторами обоснована необходимость включения в процесс сетевого педагогического взаимодействия института повышения квалификации работников образования. Определено понятие сообщества педагогов как формальной или неформальной группы профессионалов, объединяющихся для взаимовыгодной совместной деятельности в одном информационном пространстве, направленной на личностный профессиональный рост и совершенствование учебно-воспитательного процесса. Проанализирован опыт деятельности профессионального сообщества педагогов Иркутской области, выявлены факторы, влияющие на взаимодействие образовательных учреждений в регионе. Доказана эффективность использования образовательного сайта как основного средства сетевого взаимодействия в системе повышения квалификации педагогических кадров. Рассмотрены положительные эффекты включения учреждения дополнительного профессионального образования в сетевое педагогическое взаимодействие.

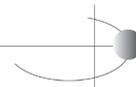
Ключевые слова: повышение квалификации, дополнительное профессиональное образование, сетевое взаимодействие.

Yanzhima Baldanovna Sanzhieva,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Irkutsk Institute of Educators' Qualification Improvement
(Irkutsk, Russia), e-mail: irina.shir@gmail.com

Irina Eduardovna Shirokova,
Assistant Professor,
Irkutsk Institute of Educators' Qualification Improvement
(Irkutsk, Russia), e-mail: irina.shir@gmail.com

Online Pedagogical Interaction in the System of Teachers' Qualification Improvement in the Irkutsk Region

The paper discusses the features of the organization of teachers' online interaction in the system of their qualification improvement. The authors justify the need to include the Institute of Educators' Qualification Improvement in the process of online pedagogical interaction. Pedagogical community is defined as a formal or an informal group of professionals who unite to mutually work together in a single information space, aimed at personal professional growth and improvement of the educational process. The paper analyzes the experience of the professional community of teachers in the Irkutsk region, identifies the factors influencing the interaction between educational institutions in the region, shows the efficiency of



using an educational site as a primary means of online networking in the system of teachers' professional development and considers the positive effects of the inclusion of an additional vocational training institution in the online pedagogical network

Keywords: improvement of qualification, continuing professional education, online interaction.

На заседании Организационного комитета по проведению в Российской Федерации Года учителя в 2010 г. Председателем Правительства Российской Федерации В. В. Путиным был высказан следующий тезис: «Следует поддержать развитие сетевых педагогических сообществ, интерактивных методических кабинетов – словом, всего того, что формирует профессиональную среду. Особенно это важно для педагогов, работающих в сельской местности и на удалённых территориях».

Сетевое педагогическое сообщество – это формальная или неформальная группа профессионалов, объединяющихся для взаимовыгодной совместной деятельности в одном информационном пространстве, направленной на личностный профессиональный рост и совершенствование учебно-воспитательного процесса.

Любой участник такого взаимодействия не может быть отнесён только к категории «учитель» или «ученик», т. к. в рамках совместной деятельности педагоги обмениваются опытом и каждый участник вносит свой вклад в развитие определённого совместного продукта [5]. Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет учителям обмениваться инновационным опытом и оперативно решать актуальные проблемы, возникающие в профессиональной практической деятельности педагога, повышать свой профессиональный уровень.

Целью деятельности сетевого педагогического сообщества является освоение актуального для российского образования и лично значимого для каждого участника содержания, традиционных ценностей отечественной культуры; формирование ключевых компетентностей в процессе совместной деятельности образовательного характера [7]. Подчёркнём, что в отличие от группы людей, использующих один информационный ресурс, сообщество предполагает взаимодействие, общение участников сети между

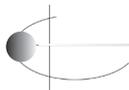
собой, обмен опытом и предоставление собственных ресурсов для общего пользования.

Необходимо отметить, что в последние годы в Российской Федерации уже созданы различные образовательные сети: простое товарищество, сообщество именных школ, траекторно-сетевая организация образования в сельской местности, сеть федеральных экспериментальных площадок, сетевой университет, региональные и межрегиональные инновационные сети, сеть исследовательских лабораторий «Школа для всех», сетевые сообщества методических служб и т. п. [1, с. 129–130], [8, с. 23–33], [3].

В процессе становления и практической деятельности сетевые структуры столкнулись с определёнными трудностями, такими как слабые информационные связи между образовательными учреждениями; отсутствие инфраструктуры для сетевого взаимодействия, необходимость разработки новых, «сетевых» принципов управления.

Проанализировав теоретические источники [2; 3; 5; 6; 7; 8] и практический опыт работы сетевых сообществ педагогов (материалы сайтов: портал «Сеть творческих учителей», сообщество взаимопомощи учителей Pedsovet.ru, сообщество учителей информатики OIVT.ru, портал образовательных сайтов сетевого сообщества педагогов RusEdu и др.), мы пришли к выводу, что основная проблема сетевого педагогического взаимодействия заключается в том, что при отсутствии опыта участия образовательные учреждения и педагоги не видят в сетевом взаимодействии ресурс для собственного развития и продвижения.

Поэтому необходимо создать такое информационно-образовательное пространство, в котором помимо возможности транслировать собственный опыт и изучать разработки других педагогов присутствуют механизмы поддержки сетевого сообщества, проявляющиеся в организации различных форм совместной работы участников по достижению определённого результата (совместная



реализация несколькими учреждениями программы повышения квалификации, обсуждения на тематических форумах, консультирование, конкурсная деятельность, участие в сетевых проектах, проведение научно-практических конференций и т. д.).

Нами были выявлены следующие факторы, влияющие на взаимодействие образовательных учреждений в Иркутской области:

- территориально-транспортные особенности (большое количество школ значительно удалено от областного центра, во многие населённые пункты на Севере области можно попасть только авиаперелётом);

- погодные и климатические условия региона, затрудняющие передвижение по области в зимнее время, в период паводков и дождей;

- острая кадровая проблема, специфичная для Иркутской области, приводящая к невозможности освобождения учителей от учебных занятий на длительный период времени в связи с большой учебной нагрузкой и отсутствием временно заменяющих учителей;

- большое количество малокомплектных школ;

- национальный состав населения. Постоянный приток в Иркутскую область населения из различных регионов страны обусловил его разнообразный национальный состав. Всего в пределах области проживает около 100 наций и народностей, в том числе бурятское население общей численностью около 80 тыс. чел., небольшие группы якутов (общей численностью около 2 тыс. чел.) и эвенков (1,2 тыс. чел.), тофы [4].

Данные особенности Иркутского региона обусловили наш выбор основного средства сетевого взаимодействия – образовательный сайт irkpedagog.ru.

Большинство сайтов сетевых сообществ педагогов имеет схожие структуры, разделы сайтов традиционны – методическая копилка (сборник разработок уроков и различных мероприятий, созданных участниками сообщества); каталог полезных ссылок; библиотека, содержащая книги и статьи по педагогике; анонсы сетевых мероприятий; материалы научно-практических конференций и конкурсов; форум.

Отличительной особенностью нашего сайта является наличие материалов по повы-

шению квалификации педагогов на базе ИПКРО:

- раздел для самодиагностики профессиональных затруднений педагогов;

- форма для постоянного приёма заявок на обучение, как по существующим образовательным программам, так и по желаемой тематике обучения;

- возможность задать вопрос специалисту – методисту, преподавателю ИПКРО или психологу;

- на форуме созданы темы, в которых педагог может высказать своё впечатление от обучения на курсах ИПКРО, принять участие в обсуждении проблем повышения квалификации;

- для слушателей, прошедших обучение на курсах ИПКРО, на сайте выкладываются дополнительные материалы по теме курсовой подготовки; проводятся сетевые семинары, конкурсы, проекты для более глубокого овладения содержанием обучения, стимуляции применения приобретённых знаний и умений на практике;

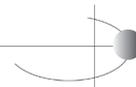
- по наиболее актуальным проблемам организации повышения квалификации на сайте организуются опросы (анкетирование).

За 2 года функционирования нашего сайта членами сетевого сообщества стали более 600 чел., работники образования Иркутской области.

Об эффективности сетевого взаимодействия можно судить по наличию и качеству продуктов совместной деятельности участников сетевого взаимодействия, фактам успешного участия в региональных и федеральных проектах, деятельности в инновационном режиме, проявлению сетевых инициатив. Нами были выявлены следующие положительные эффекты включения ИПКРО в сетевое педагогическое взаимодействие:

- появление у руководителей и учителей школ реальной возможности участия в формировании заказа на повышение квалификации в соответствии с потребностями образовательных учреждений и образовательными интересами педагогов;

- значительное расширение границ профессионального общения, развитие рефлексивных процессов, определение новых перспектив развития образовательных учреждений;



- более широкие возможности участия в широкомасштабных инновационных образовательных проектах для учителей и образовательных учреждений.
- для ИИПКРО:
- возможность провести анализ эффективности обучения в ситуации отсроченного наблюдения в условиях реальной практической деятельности;
- возможность использования для оценки эффективности обучения внешних ресурсов, предоставляемых методическими

службами и руководителями образовательных учреждений, общественной экспертизы;

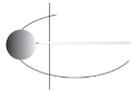
- возможность развивать и корректировать образовательные программы с учетом особенностей функционирования конкретных образовательных учреждений.

Таким образом, мы считаем что включение ИПКРО в сетевое взаимодействие педагогов Иркутской области – необходимое условие обеспечения качества обучения и эффективности курсовой подготовки.

Список литературы

1. Антропологический, деятельностный и культурологический подход // Новые ценности образования. Тезаурус для учителей и школьных психологов. 2005. № 5 (24).
2. Бугрова Н. С. **Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров**: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2009. 188 с.
3. Взаимодействие органов управления образованием и методических служб: сб. науч.-метод. материалов. М.: АПКИППРО, 2005.
4. Винокуров М. А., Суходолов А. П. Экономика Иркутской области: в 4 т. Иркутск: Изд-во БГУПЭ, 1998. Т. 1. 203 с.
5. Гончарова Н. Ю. **Сетевое взаимодействие педагогов как средство формирования информационно-коммуникационной компетентности учителя в системе повышения квалификации**: дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2010. 189 с.
6. Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение. М.: Изд-во ПЕР СЭ, 2006. 112 с.
7. Полякова В. А. Подготовка педагога к диалоговому взаимодействию в сетевых педагогических сообществах: дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2009. 214 с.
8. Проект «Сеть исследовательских лабораторий "Школа для всех"» // Первое сентября. 2005. № 14 (401). С. 23–33.

Статья поступила в редакцию 12.03.2012 г.



УДК 378.1
ББК Ч 481

*Клавдия Гомбожаповна Эрдынеева,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: eridan58@mail.ru*

Образовательная среда вуза как объект гуманитарной экспертизы¹

Автором представлены цели, содержание и специфика гуманитарной экспертизы. Открытая образовательная среда рассматривается как условие формирования кадрового потенциала. Определены механизмы становления открытой образовательной среды. Установлено, что образовательная среда вуза является фактором воспроизводства духовной жизни общества, обеспечения национальной безопасности, устойчивого развития государства к реализации личностного потенциала субъектов образовательного процесса. Обосновывается, что специфика гуманитарной экспертизы состоит в осуществлении поддержки субъектов образовательного процесса. Уделяется особое внимание проектированию деятельности в соответствии с представлениями об истинной природе человека в условиях реальной ситуации. Показана роль психосемантического подхода в осмыслении сущностных характеристик гуманитарной экспертизы. Выявляется смысл междисциплинарного дискурса в экспертизе образовательной среды. Анализ направлений и моделей образовательной среды позволяет обнаружить горизонты развития гуманитарной экспертизы.

Ключевые слова: образовательная среда, гуманитарная экспертиза, психосемантический подход, междисциплинарный дискурс, инновационное развитие, модернизация.

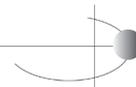
*Klavdija Gombozhapovna Erdyneeva,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Trans-Baikal State University
(Chita, Russia), e-mail: eridan58@mail.ru*

University Educational Environment as a Subject of Humanitarian Expertise

The author presents the objectives, content and specificity of humanitarian expertise. The open learning environment is a condition for the formation of human resources. The paper defines the mechanisms of forming an open educational environment. The educational environment of the university is a factor in the reproduction of the spiritual life of society, the provision of national security and sustainable development of the state and the implementation of the individual potential of the subjects of the educational process. The specificity of humanitarian expertise lies in supporting the subjects of the educational process. The paper emphasizes the design of activities in accordance with the ideas about the true nature of human beings in real situations, describes the role of the psychosemantic approach to understanding the essential characteristics of humanitarian expertise and reveals the meaning of interdisciplinary discourse in the examination of the educational environment. The analysis of the trends and patterns of the educational environment reveals the horizons for the development of humanitarian expertise.

Keywords: educational environment, humanitarian expertise, psychosemantic approach, interdisciplinary discourse, innovation development, modernization.

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ ГБ, 1.6.12.



В глобализирующемся мировом сообществе государственная образовательная политика как императив цивилизационного развития направлена на повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями модернизации социальных процессов. Развитие кадрового потенциала, адекватного по своей подготовке мировому уровню профессиональной культуры и интегрированного в современные социально-экономические условия жизни, возможно при условии становления открытой образовательной среды, формирующейся посредством:

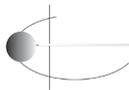
- онтологического моделирования и сетевой многоуровневой согласованности субъектов образовательной деятельности;
- утверждения самообразования, самообучения, саморазвития в качестве ведущих форм образования;
- гибкого и индивидуализированного характера образования;
- системной интеграции политики, науки, бизнес-технологий, образования, производства в единый кластер;
- внедрения компетентностного подхода, опирающегося на генерализированное умение субъектов образовательного процесса к универсальной практической деятельности.

Способом оценки целесообразности и перспективности образовательных проектов и программ, возможных рисков служат экспертные технологии, известные с конца 60-х гг. в качестве обязательного элемента структуры государственного управления. Поскольку понятие экспертизы многомерно, то её предметная область достаточно широка и включает более 80 определений. В толковом словаре «Большая Советская Энциклопедия» экспертиза (франц. *expertise*, от лат. *expertus* – опытный) рассматривается как исследование специалистом (экспертом) каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства и т. д. [4].

Интерес представляют альтернативные интерпретации термина экспертиза: рассмотрение, исследование чего-л. специалистами для правильной оценки чего-л., заключения и т. п.; **рассмотрение какого-нибудь дела, во-**

проса экспертами для дачи заключения; анализ, исследование, проводимое экспертом, экспертной комиссией, которое завершается выпуском акта, заключения, в некоторых случаях – сертификата качества, соответствия; проверка качества товаров, работ; услуг [10, с. 575]; специфический тип работы со знаниями, направленной не на получение новых знаний в той или иной области, а на применение уже имеющихся знаний для подготовки и принятия решений в самых различных сферах практики [19, с. 250].

Предельно близки по своему значению синонимы «экспертиза», «критика», «консультирование», «аудит», «рецензия», «консультация» [1]. Образование как социокультурный механизм определяет стабилизацию общества и целостное развитие субъектов посредством освоения ими социокультурных ценностей. В условиях глобальной социокультурной неопределённости и политической нестабильности именно образование обуславливает перспективы развития устойчивых гуманистических тенденций и идей. ЮНЕСКО значительное внимание уделяет развитию человеческого потенциала, рассматривая в качестве ключевых ресурсов устойчивого развития интеллект, творческие возможности, в связи с чем XXI век объявлен веком «гуманитарной экспансии». Переход к гуманитарной модели социального развития требует изменений и в системе образования, как основного фактора формирования базовых способностей человека, с опытом саморазвития целостного человека [16, с. 25–120]. Гуманитарная экспертиза образования обусловлена его коммуникативной природой и спецификой как гуманитарной системы. Образ человека приобретает особое значение, поскольку несформировавшаяся во всей её полноте, человеческая реальность не в состоянии адекватно и конструктивно решать проблемы развития и функционирования современного общества, адаптации и социализации отдельного индивида. Традиционно в России высшее учебное заведение является не только центром науки и образования, но и фактором воспроизводства духовной жизни общества. Однако в нестандартных ситуациях глобализации современный человек не осознает в полной мере содержание собственной природы и не стремится реали-



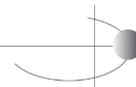
зывать свой духовно-креативный потенциал. Инновационная политика в сфере образования предполагает информатизацию образовательного пространства, социальное партнерство, компетентностный подход, гуманистический, лично ориентированный подход, развивающее обучение, создание обогащённой среды для развития индивидуальности каждого обучающегося, в связи с чем трансформация политических, социокультурных, духовных и экономических отношений привела к фундаментальному переосмыслению движущих механизмов.

Человеческий капитал, будучи главной доминантой и ресурсом цивилизационного развития, занимает ведущее место в национальном богатстве и в совокупном производительном капитале. Согласно стандартам нового поколения, определены «метаяпредметные» (т. е. освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях) и «личностные» (т. е. сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам) компетенции. Характеристика «меры всех вещей» будет неполной без анализа её интегральных способностей, таких как: осознание особенностей ценностно-мотивационной сферы, рефлексивных механизмов личностного развития и регуляции деятельности; самопонимание, оценка, коррекция и прогнозирование межличностных отношений; высокая интенсивность душевной деятельности; духовно-нравственное развитие, ориентация на творческое самовыражение; социальная ответственность; способность к преодолению рисков.

«Кризис инновационного движения» [17, с. 30–125] является следствием игнорирования субъективной составляющей образования. Поэтому особый интерес представляют различные параметры экспертизы: развитые процессы решения проблем; большие объёмы знаний; усовершенствованные способы организации знаний; способность эффективно использовать знания; творческие способ-

ности, включая способность индивида генерировать новые знания на базе тех, которыми он обладает; автоматизированные действия; практические способности, включая знания о том, как продвигаться в своей области [21, с. 8–45]. Глобальность образования состоит в постепенной интеграции различных образовательных социумов, определяющих становление опыта целостного восприятия внутреннего мира человека, понимание сложной динамики субъективной реальности, ориентацию на культурно-образовательный идеал «человека культуры». Только гуманитарная модель способна отражать систему ценностно-смысловых характеристик, связанных с практикой становления, развития и защиты «собственно человеческого в человеке» (В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, Е. А. Ямбург); развития личностных функций (В. В. Сериков); становления родовых, базовых способностей человека – рефлексия, диалогические отношения, управление процессом саморазвития, культуротворчество (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), формирование «культуры достоинства» (А. Г. Асмолов) и диалогичности (С. В. Белова).

Одна из ключевых проблем в реализации образовательной политики состоит в экспертизе эффективности системы образования. Гуманитарная модель образования осуществляется в различных «пространствах»: государства, социума, человека, субъективной реальности и культуры. Государственная комплексная экспертиза позволяет повысить уровень профессиональной подготовки, которая признаётся значимой с позиции государственных, общественных, личностных интересов. Глобальные проблемы, охватившие сферы энергетики, экологии, народонаселения, привели человека к осознанной необходимости гуманизации и гуманитаризации всех сфер социального бытия. Гуманитарная экспертиза в образовании позволяет «открыто взглянуть на то, что происходит в школе в человеческом измерении» (С. Л. Братченко). Исходя из этого, гуманитарная экспертиза осуществляется в различных контекстах – этико-прикладном (В. И. Бакштановский, В. Н. Сагатовский и др.), экстремально-психологическом (А. У. Хараш), психолого-педагогическом (Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьев, С. Л. Братченко), педагогическом (Н. Е. Покровский, А. Н. Под-



дьяков, А. М. Лобок, В. В. Колпачников, В. В. Гура) [18, с. 30–443].

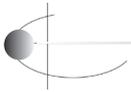
Реализация гуманитарной экспертизы возможна при условии сформированности представления об образовании как всеобщей культурно-исторической форме становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, ориентации на человека, способного к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию (В. И. Слободчиков). Сценарий будущего человечества требует осуществления прогностической деятельности как результата индивидуальной свободы профессионального сознания и коллективного проектирования. Поэтому обеспечение национальной, экономической, социальной, военной, экологической, технологической и информационной безопасности, снижение риска при реализации социально и личностно значимых программ федерального и регионального уровня требует профессиональной и всесторонней экспертизы, учитывающей не только и не столько рыночную конъюнктуру, но осуществляющей поддержку и сопровождение человека.

Научный базис гуманитарной экспертизы включает систематизацию её сущностных характеристик, принципов, функций и методов. В настоящее время систематизированы концептуальные подходы к экспертизе инновационной деятельности (квалиметрический, структуралистский, системно-мыследеятельностный, герменевтический, ситуационный, системно-технологический), но при этом отсутствуют единые концептуальные положения гуманитарной экспертизы.

В круг задач гуманитарной экспертизы входит исследование образовательного процесса как процесса полифункционального развития субъектов, включающего осознание содержания культурного наследия: ценностей, мотивов, установок, опыта; как пространства диалога и коммуникации. Гуманитарная экспертиза направлена на контроль, анализ, диагностику образовательного процесса, образовательных объектов, образовательной ситуации; поиск релевантной информации, её исследование, выработку предложений о возможных направлениях развития и поддержку в виде заключения [11; 13].

Гуманитарная экспертиза характеризуется неопределённостью понятийного статуса и рассматривается с позиций различных категорий (социальный институт, форма деятельности, вид профессиональной деятельности, технология, научное исследование, междисциплинарный и многофункциональный метод). Как научное исследование гуманитарная экспертиза позволяет оценить образовательный объект и представить проект его развития с позиции обнаружения и развития человеческого потенциала. Анализ научных изысканий по проблеме исследования свидетельствует о неопределённости категориального статуса гуманитарной экспертизы, которая определяется как механизм управления в образовательной сфере, способ оценки обнаруживающихся возможностей и факторов риска; одна из компетенций современного специалиста; метод гуманитарного образования, направленный на выработку смысла и операционного компонента компетентности в оценке соответствия решения нормативно-правовым, нравственным, экокультурным, эстетическим нормам; научно обоснованная рефлексия образовательной практики; научный анализ воздействия на человека различных факторов; тип исследовательской деятельности, требующий профессионального подхода к её осуществлению (Л. Н. Канищева, В. Г. Богомяков, В. Н. Сагатовский и др.).

Думается, что гуманитарная экспертиза рассматривается как процедура анализа и оценки образовательного объекта с позиции его гуманитарного качества. Это процессуальное действие, осуществляемое поэтапно, требующее специальных познаний для установления истины и выдачи экспертного заключения, определяющего меру принадлежности пространству гуманитарной парадигмы. Это процесс, способ, метод и результат оценивания объектов, предметов, деятельности, результатов. Однако сущность гуманитарной экспертизы заключается не в критике, консультировании, решении проблем, аудите, рецензии, а в актуализации их в общественном сознании. Данное обстоятельство определяет её факторное начало. Кроме этого, гуманитарная экспертиза представляет вид профессиональной деятельности, направленный на повышение обоснованности принима-



емых решений в условиях неопределённости, риска или конфликта на основе проведения специальных исследований, требующих глубоких знаний и опыта в той или иной сфере, с представлением мотивированного заключения. Опыт гуманитарной экспертизы входит в систему целевых установок высшего профессионального образования и включает прогнозирование, предвидение, оценку и измерение (при возможности) последствий реализации проекта (программного продукта) в соответствии с социокультурными нормами для обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития страны. Её существенными характеристиками является целенаправленность, многофункциональность, специфичность содержания.

Понятие гуманитарной экспертизы образовательной среды шире, чем оценка её финансовой, бюджетной, социальной эффективности, поскольку имеет комплексный исследовательский характер, что в свою очередь предполагает использование специальных (профессиональных) знаний, определённую процессуальную форму назначения экспертизы, наличие объекта, предмета, субъектов. Экспертное исследование содержит профессиональные оценки и рекомендации относительно социально-экономических, экологических, нравственных, валеологических и др. гуманитарных последствий применения образовательного проекта или решения.

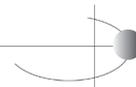
Многообразие форм гуманитарной экспертизы обуславливает существование различных подходов к её категоризации. Однако в отличие от инспектирования это не проверка, контроль, ревизия, осмотр. Гуманитарное управление базируется на субъект-субъектном взаимодействии экспертов и участников образовательного процесса. Поэтому экспертиза предполагает осуществление поддержки субъекту образования в переосмыслении своей позиции по отношению к миру, самому себе, собственного практического опыта, в проектировании деятельности в соответствии с реальной ситуацией. Представление об истинной природе человека позволяет определить наиболее адекватные формы и способы взаимодействия с ним. Излишне оптимистический взгляд на человека с ориентацией на идеальный образ в гуманистически-экзистенциальном направ-

лении предполагает выбор рафинированных методов анализа и оценки образовательного объекта, которые не имеют ничего общего с содержанием гуманитарной экспертизы.

Проникновение в таинство мира многомерности сознания, представленного В. Ф. Петренко, позволяет осознать сложную феноменологию сознания. В рамках психосемантической парадигмы картина мира человека понимается как совокупность моделей различных аспектов реальной действительности, данных сквозь призму различных форм сознания, обогащённых личностными смыслами и эмоциональными состояниями. Согласно В. Ф. Петренко, «облако смыслов субъекта по поводу объектов некоторой содержательной области (коннотативных значений), представленных в форме координатных точек в семантическом пространстве, не описывает некий объект анализа, а представляет собой скорее ориентировочную основу для эмпатии, встраивание одного субъекта в сознание другого» [15, с. 196].

Становление опыта гуманитарной экспертизы имеет поэтапный характер, поскольку связан с выявлением методологических оснований гуманитарной экспертизы; аксиологизацией целей и содержания профессиональной деятельности; развитием системы гуманитарных ценностей: формированием навыков осуществления экспертной процедуры (прогнозирование, определение критериев проведения гуманитарной экспертизы, комплексный анализ результатов и возможных последствий); осознанием профессиональной ответственности за принятие решений; развитием профессиональной устойчивости и способностью осуществлять прорыв в смежные области деятельности; поиском и определением своей ниши в глобальной системе коммуникаций.

На основании вышеизложенного полагаем, что признаками сформированности опыта гуманитарной экспертизы служит: понимание роли ценностей, установок, нормативно-правовых, этических, эколого-медицинских норм в профессиональной деятельности; способность воспринимать целостный образ рассматриваемой ситуации, осознание возможности выхода за рамки конкретной коллизии; исследование альтернативных вариантов решения имеющихся проблем; владение экс-



партной деятельностью, т. е. выбор стратегии и тактики, оптимальных форм, методов, механизмов проведения гуманитарной экспертизы; способность прогнозировать результаты взаимодействия различных субъектов образовательной деятельности для социума, для нравственности, для здоровья, экологической и национальной безопасности; прогнозирование перспектив развития экспертируемого объекта; оценка последствий; способность осуществлять гуманитарную экспертизу, предполагающую выявление соответствия проекта не только техническим стандартам, но и гуманитарным нормам; предложения эксперта по корректировке проекта; формулирование экспертного заключения.

Экспертное знание характеризуется следующими параметрами: практичность, научность, осознанность, когнитивная сложность и дифференцированность, субъектность, прогноз возможных рисков. Отличительными признаками гуманитарной экспертизы признаны: междисциплинарный дискурс экспертного знания; человекоцентрированные принципы деятельности эксперта; вариативность технологии; прагматическая направленность экспертизы; развивающий характер экспертной деятельности. Процедура постановки и выбора целей начинается с осознания смысла гуманитарной экспертизы, её основного предназначения. Поэтому значительный интерес представляют ценности, морально-этические нормы и принципы реализации человеческого потенциала, причины появления, уникальность и значимость гуманитарной экспертизы для различных субъектов.

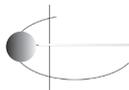
И. И. Ашмарин, Б. Г. Юдин [18, с. 30–45, 82–89] определяют фундаментальную гуманитарную экспертизу как экспертизу, направленную на оценку состояния и динамики изменения человеческого потенциала в масштабах всей страны посредством анализа государственных решений с точки зрения их влияния на жизнедеятельность различных социальных и возрастных групп населения; прогноза ближайших и отдалённых последствий принимаемых решений для состояния человеческого потенциала; разработки научно обоснованных экспертных заключений по проектам принципиальных решений органов государственной власти и управления с точки

зрения их воздействия на социальные процессы и психологический климат в обществе; оценки соответствия принимаемых решений целям и задачам государственной социальной политики; разработки эффективных механизмов реализации приоритетов государственной социальной политики. Вместе с тем в качестве механизма социального и личностного развития, инструмента снижения социальной напряженности гуманитарная экспертиза будет актуализирована только при условии введения её в структуру органов исполнительной власти как единой государственной системы. В этом случае функциональная направленность гуманитарной экспертизы не ограничивается вооружением глубокими знаниями о тенденциях и направлениях развития человеческого потенциала. Комплекс оценок, содержащихся в экспертном заключении, направлен на коррекцию принимаемых государством решений и прогноз последствий принимаемых решений.

Среди различных подходов к изучению образовательной среды, на наш взгляд, следует выделить наиболее перспективные с точки зрения понимания гуманитарной составляющей экспертизы: коммуникативно ориентированная, антропологическая, экпсихологическая, эколого-личностная.

В рамках коммуникативно ориентированного направления образовательная среда рассматривается как форма коммуникативного взаимодействия или сотрудничества субъектов образовательного процесса. Это особая полиструктурная система прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, которые реализуют педагогические установки, цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса с учетом конкретных условий (В. В. Рубцов и др.).

Сущность антропологического направления состоит в осмыслении динамического характера образовательной среды как продукта системного взаимодействия образовательного пространства, человека как самоценного субъекта деятельности, управления образованием. Создание многовариантной образовательной среды (единообразие, разнообразие и вариативность) обусловлено следующими параметрами-компонентами: насыщенность, или ресурсный потенциал, обеспечивающий развитие субъекта учения; структурирован-



ность, или способ организации (В. И. Слободчиков).

Развитие человека в контексте системы «экономика – политика – культура – образование – человек – окружающая среда» представлено в экопсихологическом направлении. В качестве основных структурных компонентов образовательной среды выступает деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный. При этом значительное внимание уделяется экологичности (природосообразности) образовательных технологий и их практической реализации в контексте природных, физиологических, психологических, социальных особенностей и закономерностей возрастного развития. Образовательная среда рассматривается как система психологических и педагогических условий и влияний, создающих возможности для раскрытия способностей и интересов, а также для развития личности:

– развитие субъектных качеств, т. е. способности быть субъектом осваиваемых видов деятельности и субъектом своего физического, познавательного и личностного развития;

– удовлетворение природной и социальной потребности в развитии природных задатков и способностей посредством включения в различные виды совместной деятельности (учебной, коммуникативной, художественной, спортивной, квазипрофессиональной и др.);

– развитие актуального уровня способностей и актуализации зоны их ближайшего развития (по Л. С. Выготскому);

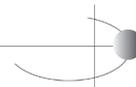
– проявление творческой природы развития психики в форме индивидуальности психических процессов, психических состояний, сознания и поведения, представляющих содержательную сторону развития всех сфер психики, т. е. не только познавательной (интеллектуальной), но и других сфер, составляющих структуру сознания: телесной (соматопсихической), эмоциональной, личностной и духовно-нравственной, включая способность к произвольной регуляции своих действий и состояний [14, с. 213–216].

Согласно эколого-личностному направлению, образовательная среда есть система влияний и условий формирования личности по заданному образцу с учётом возможностей для её развития, содержащихся в социальном

и пространственно-предметном окружении. Содержание образовательной среды составляют три основных компонента: социальный (характер взаимодействия всех участников образовательного процесса), пространственно-архитектурный (архитектурные особенности здания, особая атрибутика учебной обстановки здание, где осуществляется образовательный процесс; оборудование) и психодидактический (методы и содержание обучения в соответствии с целями образовательного процесса). Динамичность образовательной среды обусловлена реализацией инновационных процессов. Творческая атмосфера образовательной среды обеспечивает реализацию потенциала в отношении со-творения картины мира, миропонимания [6, с. 20].

Системными факторами гуманитаризации образовательного пространства вуза признаны идеи формирования профессионального сознания гуманистического типа, осознание смысла и ценности образования, его высшей миссии; условия для развития личности, её рефлексии, личностной дифференцированности индивидуальных качеств; стремление к самосовершенствованию; направленность образовательного процесса на развитие гуманистического мировоззрения, согласно которому главной ценностью провозглашается человек: его реальные возможности и реальные достижения; формирование рефлексивного опыта, создание ситуаций творческого развития субъектов образования, выявление нравственного потенциала содержания образования, обретение толерантного типа мышления, готовности к принятию решений с учетом возможных коллизий. Преобразование гуманитарной среды вуза связано с признанием ценности и уникальности жизни вообще, жизни отдельного человеческого индивидуума как разумного и ответственного существа. Гуманитарное знание ориентировано на глубину проникновения и познание человеческой сути, на неисчерпаемость личности, самооценку развивающейся личности.

Таким образом, потенциал гуманитарной экспертизы образования образовательной среды в полной мере должен быть использован для сохранения единого социокультурного и образовательного пространства, обеспечения национальной безопасности государства,



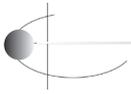
преодоления напряжённости и конфликтов на началах приоритета самооценности человека.

Основными признаками современной культурно-образовательной ситуации является её выраженный аксиологический характер, тенденции интеграции знаний различных наук, признание приоритета диалогичности

как ведущего принципа организации обучения. В отличие от других видов экспертиз гуманитарная экспертиза исследует особый объект, ввиду его сложности, значимости для социума, уникальности и специфичности, требует детализации, согласованности, продуманности.

Список литературы

1. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М.: Русские словари, 1999. URL: http://library-institute.ru/books/abramov-slovar_russkih_sinonimov.pdf (дата обращения: 13.02.2012).
2. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд. М.: Академия, 2007. 528 с.
3. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века. Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы. Кемерово: АЛЕФ, 1993. 162 с.
4. Большая Советская Энциклопедия. URL: <http://bse.sci-lib.com/> (дата обращения: 30.01.2012).
5. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2004. 23 с.
6. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1999. 308 с.
7. Зеер Э. Ф., Мешкова И. В. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов // Мир психологии. 2008. № 2. С. 205–211.
8. Иванов Д. В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды // Мир психологии. 2006. № 4. С. 167–174.
9. Коммуникативно ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / под ред. В. В. Рубцова. Новосибирск: Новь, 1996. 120 с.
10. Кураков Л. П., Кураков В. Л., Кураков А. Л. Экономика и право: словарь-справочник. М.: Гелиос АРВ, 2004. 1072 с.
11. Левшина Н. И., Санникова Л. Н. Мониторинг, диагностика, экспертиза как методы исследования образовательного процесса // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 4. С. 5–8.
12. Мазуренко А. В. Педагогические условия становления и развития социальных качеств студенческой молодёжи в культурно-образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2006. 183 с.
13. Мкртычян Г. А. Мотивационно-целевые компоненты экспертной деятельности в образовании // Психологическая наука и образование. 2002. № 1. С. 98–104.
14. Панов В. И. Экопсихологическая модель образовательной среды // 4-я Российская конф. по экол. психол. / Психологический институт РАО. М.: Психология, 2005. С. 213–216.
15. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: Новый хронограф, 2010. С. 196.
16. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности. М.: Школьная пресса, 2000. 421 с.
17. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995. 800 с.
18. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. 454 с.



19. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Канон+, Реабилитация, 2009. 1248 с.
20. Ясвин В. А. Образовательная среда – от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
21. Sternberg R. Cognitive Conceptions of Expertise // Expertise in Context: Human and Machine. Cambridge, Mass., 1997.

Статья поступила в редакцию 23.01.2012 г.



УДК 37.014.25 + 316.647.8
ББК Ю 95

Наталья Валерьевна Сорокина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: av-rogoва@mail.ru
Антонина Викторовна Рогова,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: av-rogoва@mail.ru

Кейс-стади в исследовании межкультурного опыта студентов

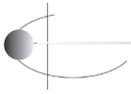
В статье авторы представляют кейс-стади, один из современных качественных методов исследования, как возможную альтернативу традиционным количественным методам. Выявлены основные особенности кейс-стади, возможности и ограничения его использования в педагогическом исследовании. Конкретизация теоретических положений осуществлена путем представления результатов эмпирического исследования, выполненного на основе метода кейс-стади и направленного на изучение одного из аспектов межкультурной компетенции, а именно осознания студентами их национальных стереотипов как одного из важнейших факторов межкультурной коммуникации. Задача проведённого исследования заключалась в изучении динамики изменений национальных авто- и гетеростереотипов российских студентов в ситуации краткосрочной межкультурной коммуникации. Представлен один кейс, отражающий межкультурный опыт одного студента. Даны результаты анализа этностереотипных представлений студента до и после его учебной поездки в ФРГ, показана динамика развития его межкультурной компетенции. В статье доказана релевантность кейс-стади для исследования межкультурного опыта студентов.

Ключевые слова: кейс-стади, качественные методы, межкультурная компетенция, национальный (этнический) стереотип, автостереотип, гетеростереотип.

Natalija Valerievna Sorokina,
Candidate of Pedagogy, Assistant Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: av-rogoва@mail.ru
Antonina Victorovna Rogova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: av-rogoва@mail.ru

Case-Study in the Research of Students' Intercultural Experience

The article presents case-study, one of the contemporary qualitative research methods, as a possible alternative to the traditional quantitative methods, and discusses the case-study basic features, the possibilities and limitations of its usage. Theoretical statements are concretized by presenting the results of an empirical case-study, which investigates one of the aspects of intercultural competence, in particular the students' awareness of their national stereotypes as one of the most important factors of intercultural communication. The purpose of the conducted study was to research the dynamics of changes in Russian students' autostereotypes and heterostereotypes in the situation of a short-term intercultural communication. The article presents a case, reflecting intercultural experience of one student. The authors



analyze the student's national stereotyped conceptions before and after his trip to Germany and show the developing dynamics of his intercultural competence. The paper proves the relevance of case studies to the research of students' intercultural experience.

Keywords: case-study, qualitative methods, intercultural competence, national (ethnic) stereotype, autostereotype, heterostereotype.

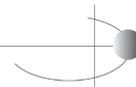
Необходимость расширения психолого-педагогического исследовательского инструментария побуждает учёных разрабатывать новые методы исследования, апробировать нетрадиционные подходы к решению актуальных научных задач. Одним из таких методов является кейс-стади (от англ. *case* – случай, ситуация, обстоятельство, дело, история, факт; *study* – изучение, исследование). Это один из качественных методов исследования, применяющийся западными учеными с конца 60-х гг. XX в. в самых различных областях: в сфере экономики, социологии, политологии и других науках. Использование этого метода является легитимным и в зарубежной педагогике. Примером тому являются докторские диссертации, основанные на изучении опыта 3–6 конкретных учителей или учащихся. В отечественной педагогической науке этот метод исследования используется пока редко и не является широко известным и общепризнанным (в отличие от одноименной технологии обучения – метода кейсов).

Между тем метод кейс-стади обладает значительным потенциалом в области анализа и интерпретации эмпирических данных и может рассматриваться в качестве альтернативы или по меньшей мере существенного дополнения по отношению к традиционным количественным статистическим методам. Современные образовательные системы являются открытыми и подвержены влиянию множества факторов, от которых мы часто вынуждены абстрагироваться, используя количественные методы исследования. Например, проводя педагогический эксперимент, мы вынуждены допускать целый ряд условностей: неизменность измеряемых переменных, кроме варьируемой; абсолютное равенство контрольной и экспериментальной группы; приведение уровня развития конкретных умений учащихся в определённый числовой формат и др. Опираясь на статистические методы, мы всегда работаем с усредненными показателями, отвлекаясь от конкретной

личности ученика, его индивидуальности, широкого контекста его учебной деятельности и жизненной ситуации. Не потому ли некоторые педагогические теории и методики обучения иногда «не работают» в реальном учебно-воспитательном процессе? Многие условности и ограничения количественных методов снимаются при использовании кейс-стади. Не претендуя на статистическую достоверность и возможность распространения выводов на большое число явлений, этот метод направлен на глубинное изучение проблемы.

В научной литературе основное внимание уделяется важнейшим положениям метода кейс-стади, его преимуществам и недостаткам, сопоставлению данного метода с количественными методами, рекомендациям по его использованию [1; 2; 7; 8; 9; 10; 11]. Взгляд авторов статьи на проблему применения метода кейс-стади и его место в педагогическом исследовании, обзор существующих по этому поводу точек зрения, описание логики использования кейс-стади и содержания этапов исследования также отражены в соответствующих публикациях [5; 6]. Настоящая статья является продолжением серии работ авторов по данному направлению. Её цель – представление результатов одного из проведённых на основе кейс-стади эмпирических исследований и конкретизация на этом примере теоретических положений рассматриваемого научного подхода.

Сначала кратко представим общий контекст исследования. В связи с нарастанием в мире глобализационных, интеграционных, миграционных процессов, сопутствующего им обострения национального вопроса и необходимостью развития диалога культур, одной из ключевых компетенций современного выпускника вуза становится межкультурная компетенция. Это компетенция «особой природы, основанная на знаниях и умениях способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего



для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [3, с. 236]. Наше исследование было направлено на изучение одного из аспектов межкультурной компетенции – осознание студентами их национальных стереотипов как одного из важнейших факторов межкультурной коммуникации и формирования этнической идентичности. Национальный (этнический) стереотип обычно определяется как «схематизированный образ своей или чужой этнической общности, который отражает упрощённое (иногда одностороннее или неточное, искажённое) знание о психологических особенностях и поведении представителей конкретного народа и на основе которого складывается устойчивое и эмоционально окрашенное мнение одной нации о другой или о самой себе» [4, с. 175]. Образ чужой группы, как правило, называют гетеростереотипом, а образ своей группы – автостереотипом.

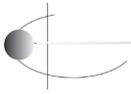
Целью проведённого исследования стало изучение динамики изменения национальных стереотипов студентов в ситуации краткосрочной межкультурной коммуникации. Исследование было проведено в рамках программы «Учебная студенческая поездка в Германию» (DAAD-Studienreise). Благодаря финансовой поддержке Немецкой службы академических обменов (DAAD), Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета и партнёрским связям вуза с немецкими университетами, такие поездки в г. Кассель (2009), г. Марбург (2010), г. Бремен (2011) были организованы для студентов, изучающих немецкий язык в качестве основной или дополнительной специальности. В программу двухнедельного пребывания студентов входило знакомство с немецкими университетами, посещение лекционных и семинарских занятий, работа в библиотеке, экскурсии, посещение музеев и достопримечательностей и, конечно же, неформальное общение с носителями немецкого языка. Межкультурный опыт каждого

студента рассматривался нами как отдельный кейс, следовательно, и дальнейший анализ данных осуществлялся по каждому студенту отдельно.

Логика кейс-стади предполагает наличие следующих этапов научного исследования: I – подготовительный этап, II – сбор данных в полевых (естественных) условиях и их первичная обработка, III – анализ данных и проверка результатов [8; 10; 11]. Одной из особенностей кейс-стади является комплексное использование методов сбора данных. Может использоваться интервьюирование, анкетирование, изучение документов, сбор артефактов, (включенное) наблюдение и другие методы. Таким образом, кейс-стади – это не один, а целый комплекс методов.

В нашем исследовании сбор данных был осуществлён в два этапа: до и после поездки. Перед поездкой мы использовали следующие методы исследования: метод свободного описания (сочинение «Какими я ожидаю увидеть немцев и Германию?»), ассоциативный эксперимент с регистрацией цепи ответов, анкетирование. После поездки студенты также написали сочинения и дали развёрнутые интервью. Интервьюирование проводилось нами с каждым студентом индивидуально на основе полуструктурированного опроса. Кроме того, использовалось включённое наблюдение (в роли преподавателя) на занятиях по немецкому языку. Комплексное (иногда дублирующее) использование названных методов исследования позволило собрать достаточный объём данных о стереотипах каждого студента и их динамике и обеспечило надёжность результатов качественного анализа. Следуя логике кейс-стади, мы намеренно отказались от количественной обработки данных, поскольку, во-первых, выборка студентов невелика. Во-вторых, качественный анализ на основе кейс-метода по каждому студенту отдельно позволяет более полно раскрыть влияние индивидуальных особенностей на коммуникацию.

В данной публикации мы представим результаты исследования по одному из кейсов, отражающему межкультурный опыт одного студента. Результаты исследования на основе кейс-стади представляются обычно в виде особой формы научного отчёта – нарратива (повествования с точки зрения автора и сло-



вами автора) [2]. Одним из признаков качественного нарратива считается использование насыщенного, «живого» языка и построение текста по правилам литературного произведения [8]. В отчете обязательно используются цитаты-примеры, предоставляющие слово непосредственным участникам событий. Цитаты выделены нами курсивом, в примерах из интервью сохранены особенности устной разговорной речи. Имя студента из соображений научной этики изменено.

Итак, сначала обратимся к представлениям студента Николая (20 лет) о Германии и немцах **до поездки**. Николай собирался впервые посетить Германию. До этого он выезжал за границу, в Китай, а в европейских странах не был ни разу. Несмотря на это, он достаточно много общался с немцами, участвуя в различных международных проектах на территории России: в работе лингвистического лагеря, семинаров в разных городах Сибири, мероприятиях молодёжного клуба в Чите. Сам студент считает, что был хорошо подготовлен к этой поездке в плане знания немецкого языка и культуры. Он чувствовал себя достаточно уверенно, не испытывал страха или беспокойства.

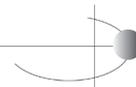
Свое представление о Германии и немцах до поездки Николай описывает следующим образом: *«Это нация, которая в большинстве своём осмыслила ошибки ужасного прошлого и сегодня в условиях общемировой глобализации, сохраняя и развивая культуру, движется вперёд»*. В Германии молодой человек ожидал увидеть *«много нового, необычного, старого и суперсовременного, чего раньше не видел»*. Технический прогресс, экономическая стабильность, современные достижения Германии были тесно связаны в представлениях студента с немецким национальным характером. В его гетеростереотипе большое место занимали представления о деловых качествах немцев, о стиле их работы. Об этом свидетельствуют, например, следующие высказывания: *«Немцы живут по расписанию – это общеизвестный факт. И если вырвать из их жизни Termin (назначенная встреча), то это будет подобно выброшенной на сушу рыбе, которая не может дышать, не знает, как это делать. Муравейник – что-то сродни деловому немецкому обществу. [...] Порядок во всем, доступность и мобильность, свое-*

ременность и точность, ответственность и планирование». Как видим, перечисленные качества относятся к мотивационно-фоновым характеристикам, обозначающим стиль деятельности немцев и их отношение к ней.

Это представление о размеренности и чётком планировании в жизни немцев начало формироваться у Николая ещё во время его первого опыта общения с представителями этой культуры в лингвистическом лагере. Он жил в одной комнате с немецкими юношами и отметил следующие отличия в их поведении: *«Я постоянно просыпал занятия, то есть когда я просыпался, их уже не было (смеется). Это говорило о многом, о чётком распорядке дня. Ещё они интересовались, что у них будет на обед, хотя нам это было безразлично, что подадут (смеется), то и съедим. Они постоянно спрашивали насёт меню и что мы будем делать на следующий день»*. Пунктуальность, привычку планировать и действовать согласно плану, свойственные немцам, Николай противопоставляет русскому «авось», свойственному родной культуре.

Помимо мотивационно-фоновых характеристик в гетеростереотипе Николая присутствовали также коммуникативные качества немцев (дружелюбность и доброжелательность) и их эмоциональные особенности (сдержанность, степенность).

Кроме гетеростереотипа немцев перед поездкой у Николая был также актуализирован гетеростереотип англичан, поскольку студент узнал, что он будет жить в доме у англичанки, проживающей в Германии. Это известие немного расстроило Николая, так как во время пребывания в Германии он предпочёл бы общаться с носителем немецкого языка. Вместе с тем его радовала мысль о том, что их уровень владения немецким языком будет примерно одинаковым, так как эта женщина жила в Германии пятый год. Тот факт, что англичанка переехала жить в ФРГ, не стыковался со стереотипом студента о *«трепетном отношении англичан к дому и к родине»* и вызвал размышления о возможных причинах такого переезда. При этом были актуализированы и другие стереотипы, например, широко распространённое представление об *изрядных осадках на Британских островах*. Таким образом, ситуация межкультурного общения, в которой предстояло оказаться Николаю,



была специфичной, так как на перекрестке культур сходились не две, как у других студентов, а три культуры.

Теперь представим результаты исследования этностереотипных представлений Николая **после поездки**. Материалы о впечатлениях Николая о поездке выделяются на общем фоне своими количественными и качественными показателями. Его эссе под названием «Записки о Германии» занимает более 14 страниц машинописного текста, в котором он в хронологической последовательности подробно описывает события поездки и свои впечатления от них. Интервью длилось около 46 мин, что также значительно больше, чем в среднем по группе участников поездки. Содержание представленных материалов отличается глубоким анализом пережитого межкультурного опыта, рефлексией, наличием чётко сформулированных выводов и даже попыткой выдвинуть некие теоретические положения, касающиеся межкультурной коммуникации.

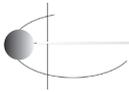
Следует отметить, что программа пребывания Николая в Германии отличалась от программ других студентов не только тем, что он проживал не в немецкой семье, а у англичанки. На выходных он совершил ещё и самостоятельное путешествие во Фрейбург по автобану на попутной машине. Во Фрейбурге Николай гостил у своей знакомой Хайке, с которой познакомился ещё в Чите во время её практики в одном из вузов.

Все представления Николая о немцах оказались, по его мнению, верными. Они подтвердились и дополнились новыми представлениями. Ядро гетеростереотипа по-прежнему составляют мотивационно-фоновые характеристики немцев. После поездки Николай описывает в интервью уклад жизни немцев следующим образом: *«Всё по расписанию, каждый день, каждая минута у них на счету. Не откладывают свой план, и вообще не откладывают то, что у них записано в Terminkalender (ежедневник). [...] В 8 часов вечера, после того, как закрываются магазины, жизнь на улицах пропадает. [...] Немцы довольно-таки домашний народ и не гуляют так, как мы в России. Готовятся заранее к завтрашнему дню. На неделю вперёд распланирована жизнь»*.

Подтвердилось и представление Николая о дружелюбности немцев. Об этом он говорит следующее: *«Они довольно-таки дружелюбны, улыбаются часто. В магазинах, к примеру, продавцы постоянно желают удачного дня. В университете также»*. Как видим, в формировании данного представления важнейшую роль сыграло наблюдение за невербальным поведением немцев, которые гораздо чаще, чем русские, используют в социальных контактах такой мимический знак, как улыбка.

Несмотря на то, что немцы часто улыбаются, они по-прежнему являются, по мнению Николая, незэмоциональными и сдержанными. Это представление сохранилось, хотя у студента была возможность наблюдать и противоречащее ему поведение носителей языка. Например, в сочинении он так описывает свою знакомую девушку из Фрейбурга: *«Хайке очень эмоциональный человек, к тому же ещё и холерик. Она разрушает общее представление о немцах как о сдержанных, спокойных и степенных. Может, именно поэтому с ней было так легко общаться, понимая её с полуслова»*. Несмотря на то, что девушка «разрушает» стереотип, ей все-таки не удалось его искоренить. Давая общую характеристику национально-психологических особенностей немцев в интервью, Николай прямо называет их сдержанными и незэмоциональными. Скорее всего, поведение и темперамент Хайке рассматриваются им в качестве исключения из правил, как это часто бывает в случае со стереотипами.

Подобные примеры, противоречащие сложившимся стереотипам, встречались Николаю и в других ситуациях во время пребывания в Германии. Так, например, в самом начале этого пребывания поезд прибыл в Кассель на 20 мин позже расписания, *«что необычно для Германии»*, как отмечает студент в сочинении. Это опоздание, безусловно, запомнилось ему, поскольку несколько омрачило первую встречу с немецкими семьями. Лица немецких партнёров, по словам Николая, были *«слегка уставшими и немного недовольными из-за опоздания поезда»*. Все же этот случай был записан им в разряд исключений. Далее в сочинении он отмечает чёткую работу немецкой транспортной системы:



«Трамваи ходят по расписанию с точностью до минуты».

После поездки Николай отмечает и некоторые другие особенности немцев, не указывая при этом, что они стали для него чем-то совершенно новым. Скорее всего, эти представления были у студента и до поездки, они лишь более чётко оформились после пребывания в среде носителей языка. Это касается представлений о толерантности и открытости немцев по отношению к другим культурам. Вот как Николай сообщает об этом в сочинении и интервью: *«Немцы, как мне показалось, толерантны или, по крайней мере, стараются ими быть. Они с интересом относятся к другим культурам, изучают иностранные языки».* Благодаря этим качествам немцев Николай, будучи иностранцем в Германии, чувствовал себя, по его словам, свободно и безопасно.

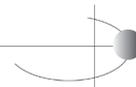
В гетеростереотипе студента появились некоторые приписываемые немцам характеристики, которые можно считать новообразованиями в системе его национальных стереотипов. В первую очередь, это представление о том, что немцы конкретны и прямы в общении. Вот как студент говорит об этом: *«Они конкретны. [...] Если задавать какой-нибудь вопрос, нужно задавать его точно. Мне показалось, им не нравится, когда они переспрашивают что-то. [...] Они прямые. Там по любым темам всегда прямо говорится».* Именно в этом аспекте Николай старался изменить своё коммуникативное поведение и действовать согласно наблюдаемым немецким правилам общения. В этих особенностях коммуникации он видит различия русской и немецкой культуры: *«Я старался уже прямо изъясняться. Я начал говорить то, что я думаю. Хотя в России постоянно были какие-то сложности в этом. Я не всегда говорил прямо то, что я думаю, а как-то иными путями. Это называется «увеливать» (смеётся)».* Здесь мы видим проявление стремления Николая повысить уровень своей межкультурной компетенции – не только выявить особенности другой культуры и осознать эти различия, но и применить новые знания на практике для более эффективного общения.

Представления Николая о немцах дополнились также некоторыми сведениями об их отношении к природе, искусству и творче-

ству. Эти характеристики студент сформулировал следующим образом: *«Немцы вообще любят все «настоящее», от природы. Этим я пытался объяснить их привязанность и тягу к искусству. Там превеликое большинство городов со статусом «Documenta», по-нашему «городов искусства», в которых сосредоточены ценные исторические и современные памятники, творения человечества или что-то в этом роде. Во всём видно стремление к выстраиванию эталона во всех областях знания, культуры, образа жизни».* Эти представления сформировались, по всей видимости, во время прогулок и экскурсий по Касселю, который как раз и обладает статусом «Documenta».

Помимо уточнения образа немцев во время пребывания в Германии у Николая произошла ещё и актуализация образа англичан. Этот образ также дополнился новыми представлениями. Хозяйка, у которой проживал студент, оказалась пожилой преподавательницей английского языка как иностранного. Уже с первых минут знакомства Николай видит в ней «английские» черты: *«Познакомившись, она сразу же предложила пойти домой. Я не успел попрощаться с группой до завтра, как мы тут же по-английски ушли на трамвайную остановку».* Сама хозяйка сделала несколько комментариев по поводу англичан, которые запомнились Николаю, например: *«Фрау Смит шла очень быстро, объясняя это тем, что это старая английская привычка, что все англичане ходят так же, и что на уме у них только "делание денег". "Money taking", как она выразилась. Мне казалось, что английский образ, а может ритм жизни, ей надоел. Поэтому она приехала в Германию, где ритм жизни более размеренный».* На примере фрау Смит, используя её представления и мнения, Николай сравнивает немцев и англичан, выстраивая стереотипы относительно друг друга и закрепляя их в единой системе гетеростереотипов.

Несмотря на усилия студента, отношения с хозяйкой оставляли желать лучшего. По словам Николая, отношения и общение с ней были *сухими*. Только в первый день знакомства состоялась достаточно продолжительная беседа, во время которой Николай рассказывал о своей жизни в России. В последующем госпожа Смит не интересовалась



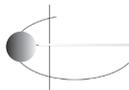
тем, чем занимался Николай и как прошёл его день. Поведение хозяйки Николай описывает в интервью следующим образом: *«Когда я приходил, она сидела за телевизором, курила английские сигареты, пила виски или вино. Я приветствовал её с прямо порога. Она просто откидывала голову, "привет" говорила в ответ и всё, больше ничего (смеётся). И говорила: "Если ты хочешь попить кофе, то кипяти себе воду, кухня в твоём распоряжении". И всё. А холодильник был у неё пустой каждый день практически. [...] То есть она как обязанность восприняла принять меня и всё, показать мне город, а дальше живи, как хочешь. Она не очень сильно интересовалась тем, чем я там занимаюсь»*. Поведение хозяйки студент интерпретирует как отсутствие интереса, дистанцированность от него, но относится к этому достаточно спокойно.

Во время беседы в первый день знакомства госпожа Смит и Николай обсуждали и немцев, их национально-психологические особенности. По словам Николая, его хозяйка очень хорошего мнения о немцах и Германии. Ей импонирует, что *немцы любят и ценят природу, все делают тщательно, качественно и вовремя, с ними можно иметь дело без всяких опасений* (в отличие от англичан, которые все время ориентированы на деньги и находятся в погоне за прибылью). Сложно сказать, перенял ли Николай эти представления о немцах, присвоил ли их. Скорее всего, высказывания госпожи Смит повлияли на его гетеростереотип о немцах. Упомянутые выше характеристики немцев он чётко передаёт в своём рассказе как мнение третьего лица, однако несколько раз отмечает, что согласен с таким мнением, например: *«Всю дорогу она рассказывала о том, как здесь красиво и спокойно, как ей нравится жить в Германии. И я, оглядываясь по сторонам, соглашался с ней. Там действительно чистота и порядок повсюду. [...] Она приехала в Германию, где ритм жизни более размеренный. По истечении 2 недель, проведённых в Германии, я тоже убедился в этом – все строго по расписанию и с рабочим настроением на весь день»*. Эти и другие высказывания Николая свидетельствуют о том, что представления о любви немцев к природе, чистоте, порядку, их ответственном отношении к работе проч-

но вошли в систему гетеростереотипов студента.

Материалы исследования позволили собрать некоторые сведения и об автостереотипе Николая. Рассказывая о Германии и немцах, он достаточно осознанно сопоставляет русскую и немецкую культуру, делает в сочинении и интервью эксплицитные сравнения. Приведём несколько таких примеров. В один из дней Николай был удивлён, когда во время городского праздника посреди шумной толпы гуляющих людей, музыкантов и клоунов увидел строителей: *«Работала бригада строителей, укладывающая тротуарную плитку. Это было так необычно для меня. Притом они работали весь день. [...] Только когда на улице стало темно, они сели в машину для персонала и уехали, сделав тротуар за один день. Было впечатляюще. "У нас так не работают», – возникла мысль»*. Другой ситуацией, спровоцировавшей сравнение России и Германии, было путешествие Николая по автобану, во время которого он убедился, что *«все правила дорожного движения в Германии соблюдаются, на каждом знаке, на каждом повороте»*. Учитывая качество дороги, студент предположил, что русские вели бы себя иначе: *«Что было бы, если на такую дорогу пустить наших соотечественников? Ежедневные высокоскоростные гонки?»*

Не только отдельные ситуации, но и в целом образ жизни немцев воспринимается Николаем как нечто отличное от российского. Проведя выходные у своей знакомой, он подводит своеобразный итог тому, что он наблюдал: *«Необычно видеть Хайке на "её территории"». Тут она совсем другой человек. [...] Мне удалось почувствовать это на себе, сравнивая её пребывание в Чите и дома в Германии. Я примерил на себя часть её жизни, сделав вывод о том, что наш образ жизни всё-таки отличается»*. В чём именно заключаются отличия и как он их оценивает, Николай здесь не указывает. По ходу своего рассказа он говорит, например, о том, что вечеринка с друзьями проходит в Германии иначе (он даже не стал бы называть вечеринкой то, что он наблюдал во время посиделок Хайке с коллегами), люди ведут себя по-другому (*«Мои друзья встречали бы иностранца совершенно иначе»*), по-видимому, более радушно и заинтересованно). Также Николай упоминает



особенное отношение немцев к воскресному завтраку (когда утром нужно идти в магазин за свежей выпечкой и затем есть очень медленно, наслаждаясь завтраком и общением с родственниками и друзьями).

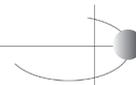
Созерцание ландшафтов тоже вызывает у Николая мысли об отличии России и Германии. *«И у нас, и у них по-своему красиво. [...] Было очень живописно, но повсюду чувствуется присутствие человека. У нас все же есть такие места, где такого присутствия не ощущается вовсе».* Так, студент описал свои впечатления от вида с обзорной башни во Фрейбурге.

Николай отмечает также некоторые отличия российских и немецких университетов, главным из которых является самостоятельность студентов и их равенство с преподавателями. Это выражается в возможности выбирать предметы для изучения, делать дополнения и комментарии во время лекций, в свободном доступе к литературе в библиотеке. Такая система образования очень понравилась Николаю.

Следует особо подчеркнуть, что Николай достаточно сдержан в выражении оценки явлений российской и немецкой культуры. Иногда, констатируя те или иные отличия, он вовсе воздерживается от какой-либо оценки. Поэтому порою сложно определить, как студент относится к тому или иному событию, явлению чужой или родной культуры. Его гетеростереотип немцев, безусловно, позитивен, однако в его высказываниях мы не встретим ярко выраженной положительной оценки или восторга по отношению к Германии и немецкому образу жизни, как это имеет место у многих других студентов. Аналогично ведёт себя и система автостереотипов Николая – они не стали более негативными после поездки в Германию, в отличие от автостереотипов некоторых других участников поездки. Хотя взгляд на Россию, по словам студента, у него изменился, и он стал больше внимания обращать на какие-то вещи, его отношение к России не стало более негативным. Вот как он говорит об этом: *«Негативного в этом ничего нет, потому что это связано с менталитетом и это никак не изменишь. И я воспринимаю это все, как есть».* В целом, можно констатировать достаточно спокойное отношение студента к различиям культуры и

отсутствие тенденции к категоричной оценке, что говорит о сравнительно высоком уровне его межкультурной компетенции.

Хорошо развито у Николая и ещё одно важное для межкультурной коммуникации умение – умение наблюдать за своим эмоциональным состоянием и реакциями в процессе общения, спокойно относиться к сопутствующей психологической нагрузке. Студент осознанно описывает свои эмоции в различных неожиданных или дискомфортных для него ситуациях, открыто говоря о них. Так, например, его очень смутило приглашение госпожи Смит *пойти в «пивнушку»* сразу после того, как они пришли домой после встречи на вокзале. Свои эмоции в этой ситуации студент описывает так: *«Я немного растерялся. "Так сразу?! И с вами?!", – подумал я. Я никогда раньше не ходил с дамами её возраста в «пивнушку». [...] Она беседовала очень весело, но меня смущал тот факт, что молодой парень (я) и дама в возрасте (фрау Смит) пришли в пивнушку "скрасить" свой досуг, так скажем. Если честно, то было просто немного стыдно. Но это чувство само собой испарилось, поскольку стало понятно, что в этом заведении отношения очень дружеские, и на тебя никто не станет показывать пальцем».* Были и такие ситуации, когда Николай не только сам пытался определить эмоциональный фон общения и свои переживания, но и обсудить это с носителем языка. Так было на встрече с коллегами Хайке во Фрейбурге: *«Мы приехали чуть позже остальных. [...] На кухне уже сидели её друзья. Зайдя за порог квартиры, Хайке, по-моему, забыла о моём присутствии, убежав быстро на кухню. Мне стало дискомфортно. [...] Я сел рядом с ней и наблюдал за присутствующими, пытаюсь встрять в их разговор. Но было очень тяжело, т. к. большинство их шуток в потоке быстрой речи я не понимал. [...] Они играли друг перед другом и вели себя неестественно, и от этого мне становилось немного тошно. Впоследствии я сказал об этом Хайке, она была согласна и объясняла это тем, что они всего лишь коллеги по работе».* Умение описать, сформулировать для самого себя свои эмоции, обсудить их и вызвавшие их причины помогает в ситуации межкультурной коммуникации преодолеть негативные эмоциональные состояния, снизить на-



грузку и психологически переработать свой межкультурный опыт.

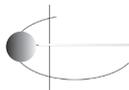
Таким образом, сопоставляя представления студента до и после поездки, мы проследили динамику трансформации каждого зарегистрированного представления и сделали выводы о его укреплении, дифференциации, уточнении и т. д. На заключительном этапе исследования кейс-стади собранные данные,

как правило, выстраиваются в виде матриц или иных структур, наглядно представляющих полученные сведения. Разработанная нами матрица отражает состояние системы авто- и гетеростереотипов каждого студента до и после поездки и служит обобщению и наглядной презентации динамики этих стереотипов. Матрица может быть представлена в табличной форме (см. табл. 1).

Таблица 1

Динамика представлений студента о немцах и русских

<i>Представления о немцах</i>		<i>Характеристика изменений</i>	<i>Представления о русских</i>		<i>Характеристика изменений</i>
<i>до поездки</i>	<i>после поездки</i>		<i>до поездки</i>	<i>после поездки</i>	
живут по расписанию, все планируют	всё строго по расписанию, не откладывают свой план, размеренный ритм жизни	≤	надеются на авось, не работают так, как немцы		=
порядок во всём	чистота, ухоженность и порядок повсюду	=	русским это не свойственно		=
	точность	=			
	ответственность	=			
?	конкретные, прямые				
дружелюбие, доброжелательность	дружелюбные, часто улыбаются, приветливые	=	?	народ боится друг друга; отсутствие доверия друг к другу	скорее ↓
?	любят все «настоящее», от природы	↑+			
?	привязанность и тяга к искусству	↑+			
?	стремление к выстраиванию эталона во всех областях	↑+			
сдержанные, спокойные, степенные	сдержанные, неэмоциональные	=	эмоциональные		=
?	имеют чувство юмора	↑+			
?	толерантны	скорее =			
?	с интересом относятся к другим культурам				
?	много путешествуют				
?	«домашний» народ, вечером готовятся к завтрашнему дню		?	гуляют (по вечерам)	



Группировка качеств, характеризующих немцев и русских, дана в таблице так, как это было сделано самим студентом в интервью или сочинениях. Качества, принадлежащие к бинарным оппозициям (противопоставляемые друг другу качества), расположены в одной и той же строке табл.

Условные обозначения, использованные в табл. 1:

= – представление не изменилось, подтвердилось;

≤ – представление сохранилось и укрепилось, усилилось;

↑+ – представление изменилось в сторону более положительной оценки (или появилось новое позитивное представление);

↓- – представление изменилось в сторону более негативной оценки (или появилось новое негативное представление);

? – соответствующее представление у студента либо отсутствовало (возможно, оно является новообразованием в системе его представлений и появилось лишь после поездки), либо мы не имеем о нём сведений.

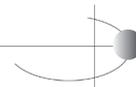
В табл. 1 наглядно показано, что имевшиеся у Николая до поездки гетеростереотипы подтвердились (см. значок =), некоторые даже усилились (см. ≤). Гетеростереотип стал более развернутым за счет появления новых позитивных характеристик (см. ↑+), приписываемых студентом немцам. Стабильной является и система автостереотипов, где все характеристики остались прежними. Существенно не изменился и аффективный компонент автостереотипа (только один раз использован значок ↓-).

Сам студент положительно оценивает приобретённый им опыт межкультурного общения. Размышляя об особенностях межкультурной коммуникации, он даже вывел для себя некое теоретическое понятие, названное им «социоэтническое чутьё». Вот как Николай раскрывает это понятие: «Для общения с немцами и понимания нужно нечто большее, чем просто изучение языка и культуры. [...] Я бы назвал это социоэтническим чутьём, которое впоследствии развивается в чувство. Оно помогает думать так, как носители иностранного языка. [...] Когда общаешься с представителями этого конкретного языка, то ты уже предчувствуешь, как он поведёт себя в общении, и даже то, что он может сказать

в определённых ситуациях. [...] Это очень хорошо, когда полностью воспринимаешь своего иностранного собеседника, а он тебя. Тем самым происходит взаимодействие, от которого происходит развитие обеих сторон». Обозначенное как «социоэтническое чутьё» понятие, конечно же, является несколько сумбурным и, как следует из рассуждений Николая, включает в себя языковую, контекстуальную догадку, умения антиципации, прогнозирования и многое другое. Важным и, на наш взгляд, абсолютно верным является понимание студентом того, что такое чутьё развивается в непосредственном общении с носителями языка и базируется на глубоком проникновении в иноязычную культуру.

Отрадно и то, что Николай осознаёт потенциал диалога культур для личностного роста и развития. В интервью он отмечает следующее: «Нужно изучать иностранный язык. Он открывает новые горизонты. И ты даже можешь открыть самого себя с другой стороны. [...] Даже лучше, чем в своём родном, ты в другом (языке) находишь самого себя в несколько ином плане». Отметим, что эти слова – не просто красивый лозунг для Николая. Из его рассказа следует, что он действительно приобрёл уникальный для него опыт практического общения с представителями иной культуры и открыл нечто новое в своём самосознании, пытаясь иначе, чем ранее, строить своё коммуникативное поведение. В целом, можно заключить, что приобретённый во время поездки положительный опыт межкультурного общения стал важным фактором, мотивирующим студента к дальнейшему изучению немецкого языка и культуры, а также основ межкультурной коммуникации.

Представленный выше анализ динамики представлений Николая является примером так называемого внутреннего анализа одного случая (within-case analysis). После проведения внутреннего анализа в исследованиях на основе кейс-стади осуществляется перекрёстный анализ нескольких случаев (cross-case analysis), если таковые рассматривались. Выявляются сходства и различия кейсов, крайние проявления изучаемых явлений. Важнейшим принципом этого этапа является включение основных конкурирующих интерпретаций в анализ данных. В нашем исследо-



вании такой перекрёстный анализ будет проведен после завершения изучения динамики стереотипов каждого участника поездок.

Следует отметить, что кейс-стади может быть как самостоятельным исследованием, так и частью более крупного исследования. Так, например, проведённое нами кейс-стади носило характер констатирующего среза. После перекрёстного анализа кейсов планируется разработка специальной методики обучения немецкому языку, учитывающей национальные стереотипы и направленной на более эффективную подготовку студентов к непосредственной межкультурной коммуникации.

На данном этапе исследования мы можем констатировать, что применение кейс-стади позволило достаточно полно раскрыть влияние личного опыта, индивидуальных особенностей студентов на актуализацию и динамику национальных стереотипов в межкультурной коммуникации. Соединение описательности и аналитизма, представление происходящего с точки зрения самих действующих лиц [2], многоаспектность представления «случая» благодаря комплексному использованию различных методов [1] делают этот метод адекватным инструментом решения многих задач психолого-педагогического исследования.

Список литературы

1. Варганова Г. В. Кейс-стади как метод научного исследования // Библиосфера. 2006. № 2. С. 36–42.
2. Веселкова Н. В. Методы исследования в социальной работе. URL: <http://do.teleclinica.ru/184311/> (дата обращения: 02.02.2012).
3. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
4. Крысько В. Г. Этнопсихология и межнациональные отношения: курс лекций. М.: Экзамен, 2002. 448 с.
5. Сорокина Н. В. Анализ динамики национальных стереотипов в межкультурной коммуникации на основе метода кейс-стади // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2011. Вып. 2. С. 121–134.
6. Сорокина Н. В. Кейс-стади как метод педагогического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2011. № 6 (60). С. 7–11.
7. Фливберг Б. Кейс-стади в контексте качественно-количественной проблематики // Социологические исследования. 2004. № 9. С. 15–19.
8. Цуканова Е. А. Качественные методы познания в гуманитарных науках: исследование единичного случая. URL: <http://www.psyoffice.ru/997-cukanova-e.-a.-kachestvennyye-metody-poznaniya-v.html> (дата обращения: 02.02.2012).
9. Flick U., Kardorff E., Steinke I. Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage. Hamburg, Rowohlt's Enzyklopädie, 2010. P. 767.
10. Soy S. K. The case study as a research method.. URL: <http://www.gslis.utexas.edu/~ssoy/usesusers/1391d1b.htm> (дата обращения: 02.02.2012).
11. Stake R. The Art of Case Study Research. New York, Sage Publications. 1995. P. 175.

Статья поступила в редакцию 12.10.2011 г.



УДК 378.016:811.161.1
ББК Ч 486.131

*Лариса Витальевна Черепанова,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия),
e-mail: cherepanovalara@mail.ru*

Проблема сопряжения программ высшего профессионального и общего школьного образования на этапе магистерской подготовки будущих учителей русского языка¹

Статья содержит обоснование необходимости и доказательства возможности сопряжения магистерской программы «Методические технологии в филологическом образовании», готовящей учителей русского языка, и Федерального государственного стандарта по русскому языку для основной школы второго поколения. Выделены слои фундирования: сопряжение лингвистической школьной и вузовской подготовки; совершенствование и углубление профессионально-практических умений студентов, постановка методических экспериментов, осуществление лингводидактических исследований. Определены точки сопряжения: цели и задачи, содержание, технологии и результаты обучения. На основе сопоставительного анализа автор выявил векторы сопряжения: конкретизация профессиональных компетенций; овладение проектными методиками, направленными на формирование универсальных учебных действий. Освоение технологий рефлексивного обучения, Языкового портфеля, проектной технологии, дистанционного, разноуровневого (дифференцированного) обучения, погружение в них при изучении дисциплины «Инновационные технологии в обучении языку» содействуют овладению магистрантами универсальными учебными действиями и профессионально-педагогическими компетенциями.

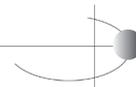
Ключевые слова: сопряжение; профессиональное образование; школьное образование; магистратура; профессиональные компетенции; технологии обучения русскому языку.

*Larisa Vitaljevna Cherepanova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: cherepanovalara@mail.ru*

Higher Professional and General Secondary Education Curricula Junction at the Master's Level for Potential Russian Language Teachers

The article contains the arguments for the necessity and possibility of the junction between the Master's degree program "Training Technologies in Philological Education", which is aimed at training Russian language teachers, and the Federal State Standard of the Russian language for general secondary school of the second generation. The layers of foundation (Fundierung) have been pointed out and include: the junction of the linguistic training at secondary schools and universities; development and improvement of the students' professional and practical skills; experimental work on teaching methods; linguistic and didactic studies. The points of the programs junction have been also determined: objectives and tasks, content, education technologies and outcomes. Due to the comparative analysis the author identifies the junction vectors: specification of professional competences; obtain-

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, №6.3687.2011.



ing project techniques used to develop universal academic skills. Mastering reflective education technologies, a linguistic portfolio, project technologies, distant and differentiated teaching as well as their deeper study at the classes of “Innovative Technologies in Teaching a Language” help graduate students obtain their universal academic skills and professional pedagogical competences.

Keywords: junction, professional training, secondary education, master’s program, professional competences, technologies of teaching the Russian language.

Современный этап модернизации образования в России ознаменован поиском путей обновления содержания, технологий и методик обучения, решением ряда проблем. К одной из таких мы относим проблему сопряжения программ высшего профессионально педагогического и общего школьного образования.

Одной из задач профессионально-педагогического образования является обеспечение образовательных учреждений специалистами, способными осуществлять подготовку школьников как на допрофильном, так и профильном этапе обучения в соответствии с требованиями государственного стандарта общего образования.

С появлением Федерального государственного образовательного стандарта для основной общеобразовательной школы второго поколения (ФГОС второго поколения) проблема подготовки и переподготовки учителей русского языка встала особенно остро. Это связано с несколькими моментами:

1) пониманием процесса обучения не только как процесса «усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности учащегося, но и как процесса развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных и других ценностей» [6, с. 9];

2) определением базовых национальных ценностей как наполнения воспитательно-образовательного пространства (и русскому языку в том числе, а может быть, в первую очередь);

3) выделением универсальных учебных действий (УУД), порождающих компетенции, знания, умения и навыки и являющихся индикаторами функциональной грамотности, имеющей метапредметный статус;

4) подходами, определяющими стратегию и тактику обучения русскому языку: компетентностным, коммуникативно-

деятельностным, системно-деятельностным, личностно ориентированным;

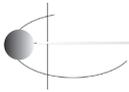
5) необходимостью разработки и внедрения приёмов, методов и технологий обучения, направленных на достижение целей общего и высшего профессионального педагогического образования.

Подготовка учителей русского языка в современной системе высшего профессионального образования осуществляется на двух ступенях: бакалавриат и магистратура. **Объектом** нашего внимания является ступень магистерской подготовки будущих учителей русского языка, **предметом** – возможные пути решения проблемы сопряжения программ высшего профессионального и общего школьного образования на этапе магистерской подготовки будущих учителей русского языка. Не претендуя на исчерпывающее решение заявленной проблемы, попытаемся представить некоторые возможные пути её решения. В этом видится **цель** работы.

Для рассмотрения проблемы необходимо определить базовые понятия: «сопряжение», «фундирование», «концепция фундирования».

Слово «сопряжённый» имеет значение «взаимно связанный, сопровождаемый чем-либо» [4, с. 650]. В контексте нашей проблемы под **сопряжением** может пониматься взаимосвязь, скоординированность программ по русскому языку и учебных планов магистратуры.

Фундирование – (от лат. *fundare* – основание, закладывание основы) – это процесс создания условий (психологических, педагогических, организационно-методических) для актуализации базовых учебных элементов школьного и вузовского курса современного русского языка, а также методики обучения русскому языку с последующим теоретическим обобщением структурных единиц, раскрывающих их сущность, целостность и трансдисциплинарные связи в направлении



профессионализации знаний и формирования личности педагога [2].

Проблема сопряжения высшего профессионального и среднего общего образования относится к актуальной, только ещё разрабатываемой проблеме. Анализ литературы свидетельствует о том, что наиболее полное осмысление данная проблема получила в Ярославском государственном педагогическом университете [2; 11], в котором под руководством В. Д. Шадрикова рядом учёных (В. В. Афанасьевым, В. М. Майоровым, В. В. Поваренковым, Е. И. Смирновым и др.) ведутся исследования профессионализации предметной подготовки учителей математики на основе концепции фундирования, которая, по мнению этих исследователей, является средством разрешения противоречий при подготовке учителя математики.

Сопряжение программ высшего профессионального образования и общего школьного образования на этапе магистерской подготовки будущих учителей русского языка может быть произведено с учётом профессионального стандарта педагогической деятельности, разработанного с позиции системно-деятельностного подхода [3] на основе концепции фундирования, и предполагать следующее:

1) определение профессионально ориентированной теоретической основы для построения системы лингвистической и методической подготовки студентов;

2) определение точек сопряжения программ, в качестве которых нами видятся следующие:

- цели и задачи обучения;
- содержание обучения;
- технологии обучения;
- результаты обучения;

3) определение слоёв фундирования:

первый слой: сопряжение лингвистической школьной и вузовской подготовки;

второй слой: совершенствование и углубление профессионально-практических умений студентов, постановка методических

экспериментов, осуществление лингводидактических исследований.

Остановимся на возможном решении проблемы на уровне второго слоя фундирования. ФГОС второго поколения [6; 5] школьного образования по русскому языку в качестве **целей обучения** определяет:

– формирование и развитие лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенции;

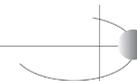
– формирование функциональной грамотности, т. е. «способности человека максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать» [5, с. 5], индикаторами которой выступают универсальные учебные действия (личностные, коммуникативные, познавательные, регулятивные).

Цель аттестации учителей – оценка уровня квалификации, которая может быть описана как совокупность шести компетенций [3, с. 23–27]:

- 1) в области личностных качеств;
- 2) в постановке целей и задач педагогической деятельности;
- 3) в мотивировании обучающихся на осуществление учебной деятельности;
- 4) в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений;
- 5) в обеспечении информационной основы педагогической деятельности;
- 6) в организации педагогической деятельности.

Цель магистерской программы «Методические технологии в филологическом образовании» – подготовить высококвалифицированных специалистов в области филологического образования, способных применять систему профессиональных знаний и навыков в образовательной и научно-исследовательской деятельности, связанной с преподаванием русского языка в профильных школах, колледжах и высших учебных заведениях [1].

Сопоставление целей подготовки представлено в таблице.



<i>Цели</i>		
<i>ФГОС</i> <i>2-го поколения школьного образования по русскому языку</i>	<i>Оценка уровня квалификации учителей</i>	<i>Подготовка магистров педагогического образования</i>
Ставить и адекватно формулировать цель деятельности	Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности: 2.3 – умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач	ПК-1. Способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях ПК-8. Готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приёмов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов
Планировать последовательность действий	Компетентность в области организации учебной деятельности: 6.2 – умение организовать учебную деятельность обучающихся	ПК-16. Готовность проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения
При необходимости изменять действия		
Осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию		ПК-2. Готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса

Таким образом, сопоставительный анализ целей обучения русскому языку в основной школе, оценки уровня квалификации учителя русского языка и целей формирования профессионально-педагогической компетенции у студентов-филологов на ступени магистерской подготовки в аспекте формирования регулятивных универсальных учебных действий позволяет сделать следующие выводы, которые могут стать векторами сопряжения:

1) в критериях оценки уровня квалификации учителей и самооценки учителем своей компетентности в решении профессиональных задач необходимо конкретизировать составляющие умения организовать учебную деятельность (**6.2**), т. к., как показывает опыт автора в повышении квалификации учителей русского языка, они не всегда чётко осознают, что входит в понятие «учебная деятельность», из каких фаз она состоит и в чём специфика действий ученика на каждой фазе учебной деятельности;

2) в компетенциях как результате освоения образовательной программы магистратуры необходимо конкретизировать ПК-1, ПК-2, ПК-8, ПК-16, так как они носят столь общий характер, что не позволяют гаранти-

ровать качественную подготовку магистров к работе по формированию у школьников регулятивных универсальных учебных действий.

Сопряжение программ обучения русскому языку в основной школе, оценка уровня квалификации учителя русского языка и формирования профессионально-педагогической компетенции у студентов-филологов на ступени магистерской подготовки также может быть произведено в аспекте освоения **образовательных технологий**.

Определение УУД в качестве индикаторов функциональной грамотности обусловило отбор таких технологий, которые направлены на развитие УУД в целом и на формирование школьника как субъекта учения в частности. К таким технологиям мы относим: рефлексивное обучение, «Языковой портфель», проектную технологию, дистанционное обучение, разноуровневое (дифференцированное) обучение. Для того чтобы учитель мог правильно организовать деятельность учащихся, необходимо его самого не только познакомить с ними, но и погрузить в эту деятельность. С этой целью магистранты изучают дисциплину «Инновационные технологии в обучении языку». Содержание курса представлено в таблице.

<i>Наименование раздела</i>	<i>Содержание раздела</i>
Понятие «педагогическая образовательная технология», основные качества, научные основы и типология педагогических образовательных технологий современной парадигмы образования	Современные парадигмы образования как контекст педагогических образовательных технологий. «Педагогическая образовательная технология» как понятие дидактики. Основные качества образовательной педагогической технологии. Типология педагогических образовательных технологий современной парадигмы образования
Рефлексивное обучение: сущность, задачи, методика организации обучения. Методы и приёмы рефлексивного обучения	Принцип рефлексивности как методологическая основа рефлексивного обучения. Рефлексия как феномен. Области существования рефлексии. Виды рефлексии, их место в обучении. Рефлексивное обучение: сущность, задачи, методика организации обучения. Методы и приёмы рефлексивного обучения: рефлексивный вопрос, рефлексивная задача, рефлексивный «Языковой портфель». ООД и рефлексия. Рефлексия как основа исследовательского проекта
Технология «языковой портфель»: типы портфолио, рефлексивный «Языковой портфель»: структура, содержание, методика работы	Технология портфолио. История его разработки и внедрения в практику обучения языкам. Функции портфолио. Типы портфолио. Возможная структура портфолио разного типа. «Языковой портфель» как разновидность портфолио. Принципы технологии «Языковой портфель». Типы «Языкового портфеля». Методика работы с «Языковым портфелем» разного типа при обучении языку
Технология проектов: виды проектов в обучении русскому языку, этапы и содержание проектной деятельности. Методика работы над проектом	История становления и развития технологии проектов при обучении языку. Виды проектов в обучении. Компоненты проекта: продукт, модель, паспорт, проектная папка. Требования к проекту. Виды презентации проектов. Система оценки проектных работ. Проекты по русскому языку
Дистанционное обучение: особенности технологии и методика дистанционного обучения русскому языку	Дидактические основы дистанционного обучения. Сущность дистанционного обучения. Интернет-обучение. Принципы дистанционного обучения. Типы дистанционного обучения. Особенности дистанционного обучения языкам и методика его организации
Разноуровневое обучение: особенности технологии и методика разноуровневого обучения русскому языку	Принцип дифференциации как методологическая основа разноуровневого обучения. Типы дифференциации. Особенности технологии дифференцированного обучения и методика организации при обучении языку

Освоение инновационных технологий предусматривает проектирование магистрантами как их элементов, так и технологий в целом. На формирование проективных профессионально-педагогических умений направлен целый комплекс заданий. Приведём некоторые из них.

Технология рефлексивного обучения:

1. Проанализируйте упражнения § 9 учебника Львовой С. И. Львова В. В. «Русский язык. 5 класс», ч. 1 на предмет того, используются ли в нём рефлексивные вопросы и задачи. Заполните таблицу, которая поможет вам проанализировать упражнения и сделать выводы.

<i>Материалы учебника: § 9 «Морфема – значимая часть слова»</i>	<i>Методы и приёмы рефлексивного обучения</i>	
	<i>Рефлексивный вопрос</i>	<i>Рефлексивная задача</i>
Упр. 90	Проанализируйте, с какими трудностями вы столкнулись, пересказывая фрагмент текста. Сделайте вывод	



2. Познакомьтесь со ст. Черепановой Л. В. Методы и приёмы формирования у школьников рефлексии // Русская словесность. 2004. №8. С. 62–71. Приготовьтесь решать рефлексивные задачи.

Технология «Языковой портфель»

1. Познакомьтесь с содержанием ступеньки Дневника достижений учащегося по русскому языку. 5 класс. (М.: Мнемозина, 2009). Л. В. Черепановой. Выполните задания и оцените себя (заполните таблицу самооценивания). Ответьте на вопросы:

- С какими трудностями при самооценивании вы столкнулись?
- Попробуйте выяснить, с чем это связано.
- Как вы считаете, возможно ли таким методом научить школьника самооценке на основе развития рефлексии?

2. Разработайте **рефлексивный** языковой портфель по модели, данной в кн. Л. В. Черепановой «Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку» (Новосибирск, 2006. С. 255–257, по темам на выбор):

1. Структура предложения (§15–19) (к учебнику Львовой С. И., Львова В. В. «Русский язык. 8 класс», ч. 1).

2. Структура предложения (§20–24) (к учебнику Львовой С. И., Львова В. В. «Русский язык. 8 класс», ч. 1).

3. Односоставные предложения (§25–30) (к учебнику Львовой С. И., Львова В. В. «Русский язык. 8 класс», ч. 1).

4. Предложения с однородными членами (§31–35) (к учебнику Львовой С. И., Львова В. В. «Русский язык. 8 класс», ч. 1).

5. Предложения с обособленными членами (§36–42) (к учебнику Львовой С. И., Львова В. В. «Русский язык. 8 класс», ч. 1).

3. Разработайте рефлексивный языковой портфель по модели, данной в кн. Л. В. Черепановой «Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку» (Новосибирск, 2006. С. 255–257, по теме «Имя существительное») (к учебнику Львовой С. И., Львова В. В. «Русский язык. 5 класс», ч. 2).

4. Разработайте **тематический** языковой портфель по своей, выбранной в предыдущем задании теме.

5. Подготовьте материалы, которые могли бы быть в **исследовательском** языковом портфеле по своей, выбранной в предыдущем задании теме.

Технология проектной деятельности

1. Разработайте модель проектной деятельности (проектную папку, продукт, презентацию). Тема проекта: Инновационные технологии обучения русскому языку.

Технология разноуровневого обучения

1. Изучите программу по русскому языку С. И. Львовой:

1. Выпишите, какой материал школьного курса является дополнительным в каждом классе (запись можно оформить в виде таблицы).

2. Ответьте на вопрос, почему в программе по русскому языку для 10–11-х классов нет дополнительного материала в содержании обучения?

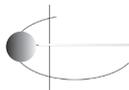
2. Проанализируйте любой школьный учебник русского языка для любого класса на предмет того, как учебник реализует дифференцированный подход:

- а) на уровне содержания обучения;
- б) на уровне методов (упражнений и задач) обучения.

3. Составьте план-конспект урока русского языка (класс, тема, учебник по выбору магистранта) дифференцированного обучения. Помните: дифференциация должна просматриваться на каждом структурном компоненте урока.

4. Просмотрите видеоролик «Наречие как часть речи». Составьте конспект урока, в котором отразите, в чём состоял дифференцированный подход на уроке и как он реализовался учителем на разных этапах урока.

Следующий этап освоения инновационных технологий обучения русскому языку – организация и проведение опытного обучения в период педагогических практик. Результатом такой подготовки служат магистерские диссертации, в которых магистрантами даётся теоретическое осмысление проблемы реализации требований ФГОС, представляются практические и экспериментальные материалы исследовательской и педагогической работы магистранта. Приведём в качестве примера отдельные материалы таких диссертаций.



1. Магистерская диссертация: Формирование рефлексии школьников технологией «Языковой портфель» (Фоминых А. М.)

Цель исследования состоит в разработке и описании методики формирования рефлексии школьников технологией «Языковой портфель» при обучении русскому языку.

Достижение указанной цели предполагает решение следующих **задач**:

1. На основе изученной психологической, педагогической, лингвистической и методической литературы выявить и описать теоретические основы формирования рефлексии школьника при обучении русскому языку.

2. На основе анализа лингводидактической литературы описать состояние разработанности технологии «Языковой портфель» при обучении русскому языку.

3. Выявить потенциальные возможности «Языковых портфелей» разных типов в формировании рефлексии.

4. Определить ведущие подходы и принципы формирования рефлексии школьника при обучении русскому языку и описать их специфику в исследуемом аспекте.

2. Магистерская диссертация «Формирование культуроведческой компетенции методом проектов» (Кучеверова А. И.)

Положения, выносимые на защиту:

1) формирование культуроведческой компетенции при обучении русскому родному языку должно осуществляться практически методами, в частности методом проектов, так как проектирование делает процесс формирования культуроведческой компетенции осознанной деятельностью;

2) формирование культуроведческой компетенции методом проектов позволяет развивать в синтезе знания, умения, навыки и способы деятельности когнитивного, регуляторного и личностно-смыслового компонента культуроведческой компетенции.

В качестве примера реализации данной технологии в диссертации дан проект того, как может быть организована проектная деятельность, приведён пример проекта по теме «Употребление пословиц и поговорок современниками», разработанный ученицей 10 «Б» класса Многопрофильного лицея Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита) Шуткиной Марией.

I. Этап ориентировки. На данном этапе определяется проблема исследования, формулируются цель и задачи деятельности, гипотеза, осуществляется подбор методов исследования и возможных путей решения проблемы.

Цель исследования – выяснить, насколько хорошо знают пословицы и поговорки в современном обществе.

Для достижения этой цели решались следующие **задачи**:

– дать определение понятию «пословица» и поговорка»;

– определить отличие пословиц и поговорок от фразеологизмов и друг от друга;

– выявить особенности употребления пословиц и поговорок;

– подобрать материал для проведения анкетирования;

– провести анкетирование людей разных возрастных категорий;

– проанализировать и сравнить результаты анкетирования.

Предварительная гипотеза: пословицы и поговорки являются неотъемлемой частью речевой культуры человека, однако в последнее время наблюдается их малое использование, особенно в среде учащихся.

Методы: чтение и анализ литературы по теме исследования, анкетирование, анализ данных анкетирования.

Результаты исследования будут изложены в форме доклада и представлены на конференции.

II. Этап планирования. На этапе планирования составляется план исследования, исходя из целей, задач и гипотезы; осуществляется подбор необходимой литературы по теме исследования, составляются выписки; разрабатываются вопросы для анкеты или беседы.

План исследования:

1. Выявить значение понятий «пословица» и «поговорка».

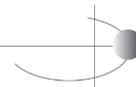
2. Определить функции пословиц и поговорок в языке и в жизни человека.

3. Выявить черты сходства и различия пословиц, поговорок и фразеологизмов.

4. Составить вопросы для анкеты.

5. Провести анкетирование.

6. Проанализировать анкеты.



7. Оформить результаты исследования в форме доклада.

Литература (пособия по культуре речи, словари).

Выписки (статьи «Пословица», «Поговорка» из словарей и справочников, часто употребляемые пословицы и поговорки из словарей пословиц и поговорок).

Анкета.

III. Этап реализации (создание текста доклада).

Пословицы и поговорки всегда составляют часть нашей жизни. Мы пользуемся ими более или менее часто, слышим их с детства, стараемся узнать их значение.

Пословица – это краткое народное изречение афористического характера [2, с. 4]. Пословица может констатировать свойства людей и явлений, давать оценку, а также предписывать образ действия.

Поговорками же называют устойчивые изречения, отличающиеся особой краткостью, имеющие буквальный или переносный смысл и обладающие незавершённостью умозаключения [2, с. 4]. Считается, что поговорки не носят назидательного, поучающего характера, в отличие от пословиц. Например, выражение «Один как перст» будет являться поговоркой, а вот «Один в поле не воин» – это уже пословица.

В живой разговорной речи пословицы и поговорки часто соседствуют с фразеологизмами, даже переходя друг в друга и взаимодействуя между собой. Например, в пословице «Хлеб-соль ешь, а правду-матку режь» есть три фразеологизма: «хлеб-соль», «правда-матка» и «резать правду-матку в глаза». В связи с этим возникает вопрос об отличии пословиц и особенно поговорок от фразеологизмов. Поговорки отличаются от фразеологизмов по целому ряду структурно-грамматических признаков. По мнению составителей учебного словаря, поговорки – это такие устойчивые единицы, в которых обязательно употребляется только одна форма того или иного лица и (или) числа местоимения и (или) глагол. Фразеологизмы же отличаются от поговорок тем, что могут употребляться с местоимением и глаголом в любом лице [2, с. 6].

Часто можно столкнуться с тем, что некоторые пословицы или поговорки могут

быть синонимичны. Несколько людей, выражаясь по-разному, могут иметь в виду одно и то же.

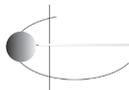
Всякий язык со временем меняется: какие-то слова выходят из употребления, какие-то появляются. Такому процессу подвергаются также пословицы и поговорки.

В наше время многие пословицы и поговорки употребляются в неполном, усечённом виде. К сожалению, полного варианта мы чаще всего даже ни разу не слышали или не употребляем. Чтобы выяснить, как знают пословицы и поговорки наши современники, мы провели анкетирование среди десятиклассников лицея ЗабГГПУ. В анкете предлагалось закончить некоторые общеизвестные пословицы и поговорки или придумать свои варианты.

73 % опрошенных правильно закончили пословицу «Слово не воробей», 27 % – пословицу «Держи голову в холоде, брюхо в голоде, ноги в тепле». Остальные пословицы правильно не продолжил никто, но многие школьники проявили фантазию, придумав свой вариант продолжения пословицы. Перечислим наиболее интересные варианты: «Слово не воробей, догони и добей», «Спасибо в карман не положишь и кусок не откусишь», «Спасибо в карман не положишь, а пожалуйста из кармана не вытащишь», «Все там будем – сказала смерть и загуляла», «Держи голову в холоде, брюхо в голоде, ноги в тепле – реклама обогревателя», «Голод не тётка, в лес не убежит».

Параллельно это же анкетирование было проведено среди другой возрастной группы (респонденты 20–50 лет). Результаты оказались следующими. Пословицу «Слово не воробей» правильно закончили все (100 %). «Голод не тётка» закончили по-разному: 23 % – «Калачика не подложит», 54 % – «Пирожка не сунет», 15 % – «Заставит работать» и 8 % – «Заставит заговорить». Пословицу «Все там будем» закончили 8 % – «Там и встретимся» и 8 % – «Не сегодня, так завтра». Такое же количество анкетированных (8 %) пословицу «Назойлив, как муха» продолжили так: «Всю плешь проел».

Необходимо отметить, что по сравнению со школьниками группа взрослых опрошенных ответила правильнее и разнообразнее, что свидетельствует о том, что со-



временные школьники плохо знают или не знают вовсе многих известных пословиц и поговорок.

Таким образом, в нашем исследовании мы постарались показать особенности употребления пословиц и поговорок современниками. К сожалению, отметим, что сегодня многие пословицы и поговорки забываются, выходят из активного запаса совсем или употребляются в сокращенном, усечённом виде. Причины такого изменения живой устной речи нами не изучались. Это не было целью нашего исследования.

Пословицы и поговорки украшают нашу речь, делают её образной, выразительной. На наш взгляд, человек, точно и в нужный момент использующий пословицы, не только демонстрирует свою образованность, но и сохраняет традиции, культуру своего наро-

да. В заключение приведем слова Н. В. Гоголя о пословицах: «В них все есть — издёвка, насмешка, попрёк, словом — все шевелящее и задирающее за живое».

3. Технологии изучения жаргонизмов при обучении русскому языку на современном этапе (Старицына Н. Ю.)

Модели языковых портфелей

Рефлексивный «Языковой портфель» по теме «Жаргон как составляющая национального языка» направлен на отслеживание результативности учебно-познавательной деятельности ученика как в количественном, так и в качественном плане. Портфель помогает школьнику осмыслить результаты собственной учебно-познавательной деятельности на уровне знаний, умений по трём блокам: лексикология, социально ограниченная лексика и учебная деятельность.

1. Лексикология

<i>Содержание</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Знаю	Понятия «национальный язык» и «литературный язык» Какой раздел лингвистики изучает лексику Разновидности лексики в зависимости от употребления её в речи						
Умею (могу)	Дать определение понятиям «национальный язык» и «литературный язык» Назвать раздел лингвистики, изучающий лексику Рассказать, что изучает лексикология Перечислить разновидности лексики с точки зрения употребления						

2. Социально ограниченная лексика

<i>Содержание</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Знаю	Разновидности социально ограниченной лексики Что такое жаргон как составляющая национального языка? Что такое арго? Виды жаргона Истоки социально ограниченной лексики Функции в речи данной разновидности языка						
Умею	Перечислить виды социально ограниченной лексики Определить понятия «жаргон», «арго» как составляющих национального языка Выявить сходства или различия этих понятий Находить жаргонизмы в устной (письменной) речи Способен(на) заменить жаргонизмы в речи или на письме словами литературного языка Рассказать о видах жаргона Установить истоки социально ограниченной лексики Выделить функции жаргона и арго						



3. Учебная деятельность

		Содержание			1	2	3	1	2	3
Знаю	<p>Где можно найти материал о лексикологии</p> <p>Где можно найти материал о видах лексики с точки зрения употребления</p> <p>Куда нужно обратиться для определения понятий «жаргон», «арго»</p> <p>Как можно найти дополнительный материал по заданной теме</p> <p>Как собрать и систематизировать данные для сообщения, реферата, доклада</p> <p>Как анализировать речь с точки зрения наличия или отсутствия в ней жаргонизмов</p> <p>Как анализировать речь с точки зрения уместности использования в ней жаргонизмов</p>									
Умею	<p>Находить в научной литературе нужный материал (по оглавлению, абзацным предложениям, условным обозначениям, графическим средствам)</p> <p>Делать выписки для сообщения, доклада, реферата</p> <p>Проанализировать разные точки зрения (определения) по изучаемому вопросу, сопоставить их, выделяя сходство/различие</p> <p>Определять жаргонизмы в своей речи и речи окружающих людей</p> <p>Употреблять жаргонизмы в своей речи, учитывая адресата, его возраст, речевую ситуацию</p> <p>Заменять жаргонизмы общеупотребительными словами</p> <p>Строить свою речь в соответствии с нормами русского литературного языка и важнейшими коммуникативными качествами речи</p>									

Проблемно-исследовательский «Языковой портфель» на тему «Место жаргона в речи современного школьника» связан с написанием исследовательской работы, результаты которой оформляются в виде реферата. Цель такого портфеля заключается в том, чтобы выяснить, какие жаргонизмы используют ученики школы, и обосновать причины их употребления. На *подготовительном* этапе происходит сбор информации о жаргоне как составляющей национального языка, о жаргонизмах; рассматривается история возникновения, виды и функции жаргонизмов. На *основном* этапе после обзора литературы проводится анкетирование школьников с целью определения круга наиболее употребительных жаргонизмов и установления причин их использования. На *заключительном* этапе исследования составляются классификации собранных жаргонизмов по тематике, значению, формулируются результаты и выводы исследования.

Тематический «Языковой портфель» «Жаргонизмы в нашей речи» создаётся уча-

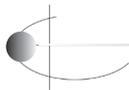
щимися в процессе изучения темы «Жаргон». Портфель включает набор индивидуальных вопросов, на которые учащиеся должны ответить, и заданий, которые они должны выполнить.

Индивидуальные вопросы:

1. Что такое национальный язык? Что он, по вашему мнению, включает?
2. Что такое русский литературный язык?
3. Что такое жаргонизмы? Приведите примеры.
4. Употребляете ли вы жаргонизмы в своей речи? Почему?
5. Какие функции выполняют жаргонизмы в речи?
6. Знаете ли вы какие-нибудь виды жаргона?

Индивидуальные задания:

1. Перечислите разновидности лексики, имеющей ограниченную сферу употребления.
2. Сравните два понятия: «жаргон» и «арго».



3. Отметьте характеристики, присущие литературному языку:

а) *составляет основу национального языка;*

б) *создателем является А. С. Пушкин;*

в) *обладает письменно закреплёнными нормами;*

г) *существует изолированно от национального языка.*

4. Укажите неверное утверждение. Объясните, почему, по вашему мнению, оно неверно:

а) *литературный язык – это обработанная форма общенародного языка, обладающая письменно закреплёнными нормами;*

б) *национальный язык – это высшая форма существования языка, сложное системное единство, включающее в себя литературный язык;*

в) *жаргон является одной из форм национального языка;*

г) *национальный язык не включает в себя диалекты, просторечия, аргю.*

5. Распределите жаргонизмы по видам жаргона (профессиональный, групповой/воровской, молодёжный): *баранка, химия, шузы, круто, прикид, малява, сольник, шмон, подранок, тусовка.*

6. Подберите синонимы к жаргонизмам: *стрёмно, оборзеть, ништяк, кореш, офигеть, копец, кайф, халява.*

7. Определите самые распространённые способы словообразования жаргонизмов. Приведите примеры.

8. Приведите примеры жаргонизмов, подобранных самостоятельно из художественных произведений и фильмов. К каждому подберите синоним из литературного языка.

Таким образом, основу сопряжения программ высшего профессионального образования и общего школьного образования на этапе магистерской подготовки будущих учителей русского языка могут составлять, во-первых, требования стандарта педагогической деятельности к квалификации учителя; во-вторых, требования ФГОС второго поколения к результатам обучения в основной общеобразовательной школе. Главной идеей сопряжения можно признать концепцию фундирования. Построение сопряжённых программ должно предусматривать выявление профессионально ориентированной теоретической основы, позволяющей будущему учителю быть готовым к решению предметных и общепредметных задач обучения русскому языку, определение слоёв фундирования, позволяющих поэтапно и в системе готовить будущих учителей русского языка, и, наконец, разработку содержания блоков сопряжённых программ подготовки магистров педагогического образования.

Список литературы

1. Аннотация магистерских программ, реализуемых в Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. Н. Г. Чернышевского: метод. пособие / Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2009. 65 с.

2. Подготовка учителя математики : инновационные подходы / В. В. Афанасьев, Ю. П. Поваренков, Е. И. Смирнов, В. Д. Шадриков. М.: Гардарики, 2001. 384 с.

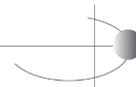
3. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М., 2010. 157 с.

4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1986. 797 с.

5. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: проект. М.: Просвещение, 2011. 112 с.

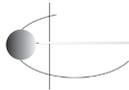
6. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011. 59 с.

7. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». 2010. № 6 (35). С. 30–40.



8. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.
9. Черепанова Л. В. Дневник достижений учащегося по русскому языку. 5 класс. М.: Мнемозина. 2009. 68 с.
10. Черепанова Л. В. Методы и приёмы формирования у школьников рефлексии // Русская словесность. 2004. № 8. С. 62–71.
11. Шабалина А. И. Основные характеристики оснащённых спиралей фундирования математико-методических умений будущего учителя математики // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 4. Т. II. Психолого-педагогические науки. С. 123–129.

Статья поступила в редакцию 12.12.2011 г.

УДК 377
ББК 445

Михаил Юрьевич Швецов,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: *Shvecov_m_n@mail.ru*

Алдар Леонидович Дугаров,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: *klimenko_tk@mail.ru*

Государственно-общественное управление содержанием и результатами профессионального образования

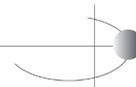
Статья посвящена основным аспектам государственно-общественного управления профессиональным образованием. В статье утверждается, что предметом педагогических исследований по государственно-общественному характеру управления становится поиск объективных и существенных связей между определёнными свойствами управления, процессами управления и его результатами. Раскрывается оценка качества высшего образования на различных системных уровнях: – государственном, включающем государственную политику в области высшего образования, а также лицензирование и аккредитация образовательных учреждений; – общественно-профессиональном как участие профессиональных сообществ, работодателей, общественных организаций, в том числе международных, а также непосредственных потребителей образования в оценке результатов образования, в формировании заказа на специалистов и в экспертизе образовательных программ; – институциональном – на уровне образовательного учреждения и менеджмента; – уровне образовательных программ и отдельных дисциплин. Особое внимание уделяется современным методам и моделям обеспечения гарантий качества образования, а также соответствующим процедурам оценки.

Ключевые слова: качество, гарантии качества, государственно-общественное управление.

Mikhail Yurievich Shvetsov,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Trans-Baikal State University (Chita, Russia), e-mail: *Shvecov_m_n@mail.ru*
Aldar Leonidovich Dugarov
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: *klimenko_tk@mail.ru*

State and Public Management of Professional Education Content and Outcomes

The article deals with the main aspects of state and public management of professional education. The article states that the subject of educational research on state-public nature of management is the search for objective and substantive relationships between the specific characteristics of management, the management process and its outcomes. The quality of education is assessed at various system levels: the state level includes the state policy in higher education, as well as licensing and accreditation of educational institutions; the public and professional level involves professional communities, employers, public organizations as well as international organizations and direct consumers of educational services to evaluate education outcomes, to form orders for specialists and to carry out an expertise of educational programs; the institutional level - at the educational institutions level and



its management, and the level of educational programs and individual disciplines. Particular attention is paid to modern methods and models to assure education quality, as well as appropriate assessment procedures.

Keywords: quality, quality assurance, state and public management.

Две ведущие тенденции определяют облик современной профессиональной школы, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Это процесс усиления внимания к образованию и повышенный интерес к проблемам качества. В связи с этим происходит эволюционная модернизация теории и практики управления системой профессионального образования, которая предполагает новые подходы, новые отношения, новые структуры управления, новые модели [1, с. 94].

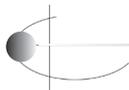
Вхождение России в мировое образовательное сообщество меняет характер стратегического управления профессионального образования. Национальная Доктрина образования, государственная политика образования, определенная в Плане действий Правительства РФ в области социальной политики и модернизации экономики (до 2020 г.) предусматривает приоритетность образовательной сферы в модернизации и эволюционном обновлении общественных отношений, государства и экономики [2].

В условиях глобализации процессы порождения и распространения знания становятся ключевыми. Этот процесс требует модернизации образовательной системы профессионального образования. Необходимым условием развития профессионального образования является освоение людьми новых социальных навыков и ролей, развития культуры социального поведения граждан. Социальный диалог и партнёрство с учётом открытости общества, его быстрой информатизации задаёт рост динамики изменений.

Стратегия развития образования определяется идеологией и обновлением управления всей системы образования. При построении и внедрении нового организационно-экономического механизма предусматривается последовательное изменение правового статуса учреждения образования, которое заложено в законе «Об образовании» в редакции 1996 года.

Изменившиеся условия управления социально-экономической сферой в регионах, не отразились на механизмах и структу-

ре органов управления профессиональным образованием. Определение государственной и региональной политики управления профессиональным образованием может существенно изменить ситуацию в системе профессионального образования и будет способствовать её качественному развитию. Механизмом этих преобразований должен стать государственно-общественный характер управления, учитывающий асимметричность социально-экономического развития регионов, этому будет способствовать переход от централизованно-федерального управления к федерально-региональному, регионально-общественному и корпоративно-общественному управлению. Стратегическим направлением модернизации системы профессионального образования, отличным от предыдущих, выступает создание условий для сочетания государственных и общественных, корпоративных и негосударственных форм управления образовательными учреждениями на различных уровнях. Положительные преобразования по внедрению именно таких механизмов способствуют становлению в регионе и в России в целом гражданского общества, возможные взаимодействия различных общественных сил вокруг решения важнейшей задачи профессионального образования. Предметом педагогических исследований по государственно-общественному характеру становится поиск объективных и существенных связей между определёнными свойствами управления, процессами управления и его результатами. Формирование социальных институтов и организаций, выступающих своеобразными «узлами», будет стратегическим решением, связывающим социальные общности, социальные действия, взаимодействие социальных партнёров в единое системное целое. От деятельности новых социальных институтов и качества их функционирования напрямую характеризуется стабильность и устойчивость системы, поскольку эти «узлы» являются организационными формами совместной деятельности людей. Взаимодействие теории управления



и профессиональной педагогики является основой управления базовыми знаниями студентов. Объектом и субъектом управления выступают заинтересованные «заказчики» и «пользователи». В зоне исследования управления профессиональным образованием формируется ещё одна предметная зона, которая является дисциплиной нормативной, конструктивной и проектно ориентированной.

Экономико-правовое обеспечение не только выдвигает ценности и нормы, но и с опорой на них предписывает, что должно быть сделано для приближения к целям, ценностям и идеалам.

В научных контекстах нормативность экономико-правового обеспечения совершенно не характеризует что-то административно-командное. Нормативность выступает здесь для различения описания и предписания – что должно быть. При этом в рамках стратегии управления профессиональным образованием проектируются нормативные модели по совершенствованию образовательной и управленческой практики с учетом международного и отечественного опыта [3, с. 21–25].

Обеспечение гарантий качества образования играет ключевую роль в определении точек взаимодействия между образовательными системами разных стран, во взаимопонимании образовательных учреждений и рынка труда, в регулировании отношений образования с государством и обществом. Это комплексная многоаспектная проблема, в решении которой участвуют многочисленные государственные и общественные российские и международные организации, образовательные учреждения, специалисты. Все возрастающая важность данной проблемы обусловлена повышением открытости процессов и результатов образования, что является следствием демократизации общества и повышения активности различных заинтересованных сторон.

Независимо от того, являются ли образовательные учреждения государственными или частными, они должны быть уверены, что могут продемонстрировать доказательства своей состоятельности предоставлять образовательные услуги требуемого качества. Качество в данном случае означает, что обучающиеся гарантированно приобретают компетенции, необходимые им для самоопреде-

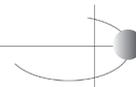
ления, трудоустройства, карьеры и развития, для гармоничной и комфортной жизни, и это отвечает ожиданиям общества и государства.

Традиционно оценкой качества в большинстве стран занимались национальные органы управления образованием. Целью оценки являлось определение степени выполнения задач государственной политики в области образования и правильности расходования выделяемых на это средств. В последнее время ситуация изменилась в связи с глобализацией международных отношений, в особенности экономических, в связи с развитием демократических институтов, отстаивающих интересы личности и различных общественных групп.

Таким образом, за последнее десятилетие международным сообществом были выработаны различные подходы к оценке деятельности вузов, появилась концепция обеспечения гарантий качества образования – *quality assurance*. Акцент в оценке сместился с государственного на общественный или общественно-профессиональный уровень. Определилась также другая тенденция – ответственность за качество высшего профессионального образования все больше ложится на вузы. Как следствие этого появились механизмы самооценки, независимой оценки, аудита третьей стороной, сертификации, аккредитации [5, с. 53].

Любой подход имеет свои преимущества и недостатки в зависимости от определённого периода времени и национального контекста. Тем не менее общим для всех подходов является оценка следующих элементов: гарантированная реализация вузом минимальных стандартов качества образования; устойчивое управление, позволяющее ставить и достигать цели в различных контекстах; способность отвечать требованиям и ожиданиям основных и косвенных потребителей и заинтересованных сторон; стремление к совершенствованию.

Таким образом, обеспечение гарантий качества образования включает, с одной стороны, проверку достижения образовательных результатов; с другой стороны, способность образовательного учреждения гарантировать стабильность и надёжность получения ожидаемых результатов.



Оценка результатов образования и обучения осуществляется посредством проведения экзаменов, предъявления результатов труда или подтверждения другими способами, что уровень компетенции выпускника соответствует профессиональным стандартам и/или стандартам обучения. В Глоссарии Европейского образовательного форума (1998) «определение и оценка характеризуется как процесс, используемый для сбора и разъяснения фактов, подтверждающих достигнутый образовательный уровень и уровень компетенции человека, а также принятие решения по поводу предоставленных фактов достигнутого образовательного уровня и уровня компетенции».

Другая часть оценки – институциональная – реализуется путём проверки соответствия вуза или образовательной программы определённым стандартам или критериям.

Обеспечение единого подхода в понимании качества высшего образования создаёт организационную и методологическую основу оценки и реализуется на разных системных уровнях:

- государственный – это государственная политика в области высшего образования, а также лицензирование и аккредитация образовательных учреждений;
- общественно-профессиональный – это участие профессиональных сообществ, работодателей, общественных организаций, в том числе международных, а также непосредственных потребителей образования в оценке результатов образования, в формировании заказа на специалистов и в экспертизе образовательных программ;
- институциональный – на уровне образовательного учреждения и менеджмента;
- уровень образовательных программ и отдельных дисциплин.

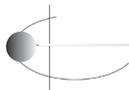
Обеспечение гарантий качества образования в международной практике основывается на таких процедурах оценки, как лицензирование, аккредитация образовательных учреждений, аккредитация образовательных программ, валидация образовательных программ, независимая экспертиза, аудит, сертификация, самооценка, ранжирование и анализ статистической информации. В разных моделях обеспечения гарантий качества образо-

вания применяется одновременно несколько процедур.

Лицензирование – это первая ступень государственных гарантий качества образования, которая обеспечивается через передачу прав на осуществление деятельности в области высшего профессионального образования тем учреждениям, которые создают соответствующие для этого условия. Процедуры лицензирования носят достаточно формальный характер и не затрагивают оценку содержательной стороны образования. Поэтому основным инструментом государственной гарантии качества образования является аккредитация.

Европейские министры образования ещё на своей встрече в Праге в 2005 г. признали «...важную роль систем контроля качества в обеспечении высоких стандартов качества и совместимости квалификаций на всём европейском пространстве». Ими одобрены любые действия по распространению лучших методов оценки и аккредитации/сертификации, а также разработка сценариев взаимного признания и механизмов оценивания и аккредитации. Особую роль призвана сыграть Европейская сеть по гарантиям качества в высшем образовании – European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA и Международная сеть аккредитационных агентств стран Центральной и Восточной Европы CEENet. При этом, с одной стороны, национальное аккредитационное агентство должно быть членом указанных или других международных организаций, чтобы обеспечить единые интернациональные подходы. С другой стороны, оно должно быть признано государством, общественными и профессиональными сообществами. Это означает, что влияние государства на работу аккредитационного агентства должно быть адекватным доли ответственности, распределённой между всеми заинтересованными сторонами. Таким образом, влияние государства должно быть достаточным, чтобы гарантировать «государственное качество». В то же время государство должно предоставить аккредитационному агентству необходимые полномочия для интеграции требований других заинтересованных сторон.

В России права лицензирования, контроля и аккредитации предоставлены Федераль-



ной службе по надзору в сфере образования и науки, а Национальное аккредитационное агентство осуществляет сервисные функции в рамках государственной аккредитации вузов и образовательных программ. Государство в лице Правительства и Министерства образования и науки определяет «правила игры», т. е. утверждает аккредитационные показатели, разрабатывает государственные образовательные стандарты по направлениям и специальностям подготовки.

Общественно-профессиональный уровень гарантий качества образования обеспечивается широким участием общественных и профессиональных организаций в оценке стратегических приоритетов вуза. Ответственность в данном контексте – это профессиональные союзы и объединения студентов, выпускников, педагогов, работодателей; политики, местная администрация, влиятельные общественные организации и союзы. Их влияние в настоящее время возрастает и, прежде всего, по инициативе самих вузов, заинтересованных в продвижении интересов вуза, в поиске партнёров, в выяснении интересов потребителей, в нахождении дополнительных источников финансирования, в коллегиальном принятии наиболее ответственных решений. Именно поэтому в вузах создаются попечительские советы, которые призваны решать перечисленные задачи.

Профессиональные сообщества обеспечивают независимую экспертизу и рецензию деятельности вузов, образовательных программ и учебно-методических работ. В Европе независимую экспертизу проводят EUA, ENQA, Зальцбургский семинар (Австрия) и другие организации. Примерами профессиональных сообществ обеспечения качества образования в России могут быть учебно-методические объединения по направлениям и специальностям, Высшая аттестационная комиссия по присуждению учёных степеней и званий, Аккредитационная коллегия, регистр экспертов, Ассоциация независимой экспертизы высшей школы Санкт-Петербурга, Ассоциация инженерного образования, Агентство по общественному контролю качества образования и развитию карьеры АККОРК (Москва). Рейтинговая оценка не имеет отношения к аккредитации, но также способствует совершенствованию деятельности учреж-

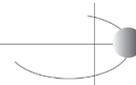
дений высшего образования. В России такую роль выполняют независимые организации, такие как агентство «РейТор», Фонд Владимира Потанина и др. Так же, как и аккредитацию, ранжирование можно рассматривать как метод или элемент оценки. Обычно ранжирование определяется как метод, в ходе которого сравниваются результаты по предметам, программам, институтам или темам, что ведёт к обмену положительным опытом. Элемент «положительного опыта», который является характерным для большинства определений ранжирования, подразумевает, что в то время как аккредитация основывается обычно на минимальных стандартах или пороговых критериях, то ранжирование обычно основывается на наивысших критериях [4, с. 79].

Поскольку на уровень вуза переносится главная ответственность за качество образования, вузы используют добровольные модели обеспечения гарантий качества и его соответствующие процедуры его оценки:

- системы менеджмента качества, основанные на процессной модели, изложенной в международном стандарте ISO 9001 (реализуются самооценка, внутренний и внешний аудит и сертификация);
- федеральные, региональные и ведомственные конкурсы по качеству, основанные на процедурах независимой экспертизы;
- внешний аудит в соответствии с положениями стандартов ENQA;
- самооценка и публичный отчёт вуза.

Системы менеджмента качества стали неотъемлемой составной частью деятельности организаций различных отраслей во многих странах. Повсеместное распространение единого подхода к созданию систем менеджмента качества на основе требований стандарта ISO 9001 позволяет получить международное признание системы управления вуза на основе процедуры сертификации (установления соответствия требованиям стандарта), выполняемой независимой организацией – органом по сертификации. Один из принципов этой системы – принятие решений на основе фактов – предполагает процедуры оценки результатов и параметров процессов для последующей корректировки отклонений.

Самооценка иногда используется вузами как отдельный вид деятельности, но чаще совмещена с другими методами оценки. Так,



самооценка входит составной частью в процедуру государственной аккредитации. В Международной организации по стандартизации в 2007 г. принят стандарт IWA-2 «Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ISO 9001:2000 в образовании», в котором приводится методика самооценки. Поскольку почти все организации считают, что повышение качества образования является их главной целью, неудивительно, что самооценка является элементом в большинстве процедур оценки.

Анализ статистических данных используется для оценки различных параметров деятельности в менеджменте вуза, а в региональных системах управления образованием – это один из основных механизмов принятия решений. Анализ показывает, что наиболее

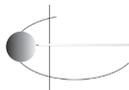
часто используются статистические данные по студентам и преподавательскому составу. Примечательно, что данные рынка труда используются чаще при оценке, чем при аккредитации. Статистика рынка труда может быть важным показателем адекватности при одобрении новых образовательных программ, утверждения приоритетных направлений развития образования, распределения бюджетных средств и т. д.

Таким образом, современные методы обеспечения гарантий качества образования достаточно разнообразны и применяются комплексно, однако опыт показал, что фундаментом применения всех указанных является устойчивый менеджмент, основанный на концепции ISO 9000 [5, с. 55–59].

Список литературы

1. Амонашвили Ш. А., Загвязинский В. И. **Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования** // Педагогика. № 2. М., 2000.
2. Национальная доктрина образования // Поиск. 2000. № 43. 13 окт. 2000.
3. Никитин М. В. Модернизация управления развитием образовательных организаций : монография. М.: Изд. центр АПО, 2001. 221 с.
4. Рубин Ю. Б. **Современное образование: качество, стандарты, инструменты** : монография. 2-е изд. М.: Маркет ДС, 2009. 336 с.
5. Управление развитием вуза на основе системы менеджмента качества: науч.-метод. пособие. СПб.: Книжный дом, 2008. 160 с.

Статья поступила в редакцию 18.01.2012 г.



УДК 37(091)
ББК Ч 33(2)7

Екатерина Александровна Игумнова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: igumnova1@mail.ru
Валерий Павлович Горлачёв,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Тенденции развития экологического образования в мировом образовательном пространстве (середина 90-х гг. XX в. – первая декада XXI вв.)¹

С середины 90-х гг. XX в. в мировом образовательном пространстве ведущей из тенденций, стимулирующей развитие экологического образования, является его приоритетность благодаря законодательной и финансовой поддержке государства. По мнению авторов исследования, перспективным ориентиром стала взаимосвязь критериев экологического образования с «зелёным» поведением граждан, распространением «зелёных» школ и экологических инициатив, развитием гражданского общества. В статье отмечены позитивные тенденции экологического образования за рубежом: экогуманистические ценности как вектор развития не только образования, но и безопасного производства; непрерывность и всеобщность; разнообразие интерактивных методов, форм и технологий; развитая сеть подготовки учителей; связью с общественными организациями, СМИ; экономическое и правовое стимулирование участия бизнеса в экологических образовательных программах; развитие внутригосударственных и международных программ. Авторы подчёркивают, что сегодня актуально учитывать мировые тенденции в процессе модернизации экологического образования на государственном и региональном уровне.

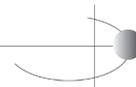
Ключевые слова: экологическое образование, мировое образовательное пространство, устойчивое развитие, технология социального взаимодействия.

Ekaterina Aleksandrovna Igumnova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: igumnova1@mail.ru
Valeriy Pavlovich Gorlachev,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Tendencies in the Development of Environmental Education in the World Educational Space (Mid-1990s – the First Decade of the 21st Century)

Since the mid 1990s, in the world educational space, one of the leading tendencies that encourages the development of environmental education has been its priority thanks to legislative and financial support from the state. According to the authors, a promising guideline criterion for environmental education has become its relationship with citizens' "green" behavior, the spread of "green" schools and environmental initiatives, and the development of civil society. The article notes some positive trends of environmental education abroad: eco-humanitarian values

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.2229.2011



as a vector of development not only of education but also the safe production; continuity and universality; a variety of interactive methods, forms and technologies; a developed network of teachers' training; connections with community organizations and mass media; economic and legal encouragement of business participation in environmental education programs; development of domestic and international programs. The authors emphasize that today it is important to take into account global trends in the modernization process of environmental education at the national and regional levels.

Keywords: environmental education, global educational environment, sustainable development, technology of social interaction.

В современных социокультурных условиях потенциальные возможности активизации экологического образования в России связаны с вектором инновационного развития. В государственных стратегических ориентирах экологическое образование актуализировано в контексте устойчивого развития, обеспечения национальной безопасности страны, её энергоэффективности и ресурсосбережения, развития высоких технологий, снижения доли торговли ресурсами в общем экспорте товаров и услуг. В связи с необходимостью активизации экологического образования, предусмотренной в стратегическом развитии России, актуализируется переосмысление не только отечественного, но и зарубежного опыта в данной сфере. Определение тенденций развития экологического образования в мировом образовательном пространстве будет содействовать выявлению путей модернизации в условиях российского образовательного пространства.

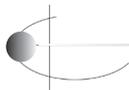
Мировое образовательное пространство рассматривается как единое целое, в котором каждая национальная образовательная система преломляет глобальные тенденции и сохраняет этнокультурное разнообразие [4, с. 130]. Б. С. Гершунский, А. Я. Данилюк, А. П. Лиферов теоретически обосновывают интеграционные процессы в современном мире как способ формирования мирового образовательного пространства. С его развитием связано воспитание гражданина мира в духе сотрудничества и социальной ответственности, наполнение содержания образования на национальных уровнях с позиции глобальных проблем и путей их решения. ЮНЕСКО как специализированное учреждение Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки, культуры и коммуника-

ции выполняет ценностно-ориентационную и нормативно-регламентирующую функции.

Проанализируем образовательные запросы, ценности, цели и задачи организации деятельности в сфере экологического образования на глобальном уровне. В соответствии с законом социокультурной обусловленности развития образования (А. Г. Асмолов) и принципом социокультурного проблемного целеполагания (С. Д. Матюшкина) образование должно содействовать решению, как актуальных проблем общества, так и личности [2; 6].

Опасные тенденции, которые продолжают нарастать на нашей планете в XXI в., ещё в 70-х гг. XX в. были спрогнозированы в исследованиях учёных Д. и Д. Медоузов, М. Месаровича, Э. Пестеля, Дж. У. Форрестера с помощью методики глобального моделирования. Данные исследования доказали, что научно-технический и экономический прогресс не беспредельны, что существуют пределы развития человечества в индустриальном обществе, направленном на бесконечный материальный рост. Они пришли к выводу, что причины, определяющие пределы человеческого роста, являются причинами экологического, биологического и культурного характера. Деградация природы может выступать показателем кризисных явлений в обществе. Сущность современной экологической проблемы образно можно определить так: мощь человека глобально обернулась против него.

Итак, обострившиеся проблемы взаимодействия общества и природы поставили человечество перед проблемой выживания цивилизации в предкризисном состоянии природы. Данная глобальная проблема потребовала от мирового сообщества безотлагательного поиска путей и средств решения



экологических проблем. В 1972 г. в Стокгольме под эгидой ООН прошла первая международная конференция по проблемам окружающей среды. Экологическое образование в 70-е гг. XX в. было определено Программой ООН по охране окружающей среды (ЮНЕП) и ЮНЕСКО как основное средство, которое способствует гармонизации взаимодействия человека и природы.

Под экологическим образованием в мировом образовательном пространстве в соответствии с документами ЮНЕСКО понимается процесс обучения, связанный с освоением людьми знаний об окружающей среде и осведомлённостью об экологических проблемах, приобретением необходимых навыков для их решения, а также с развитием мотивации и ответственного отношения к принятию обоснованных решений и совершению действий.

В 1992 г. в Рио-де-Жанейро на Международной конференции ООН по окружающей среде и развитию (первом Всемирном саммите Земли – Рио-92) были названы условия, обеспечивающие устойчивое развитие человечества. Именно с середины 90-х гг. XX в. в содержании и формах экологического образования акцент смещается от природоохранительного просвещения на осмысление социальных и экономических аспектов, повышение человеческого потенциала и возвращение культуры, реализацию концепции устойчивого развития. И в последующие годы экологическое образование продолжает развиваться в контексте устойчивости и экологической безопасности. Так, 5 июня 2000 года стартовала программа ООН «Тысячелетие окружающей среды, приступить к действию». Этой международной организацией 2005–2014 гг. объявлены десятилетием образования в интересах устойчивого развития.

Таким образом, с середины 90-х гг. XX в. в мировом сообществе экологическое образование стало рассматриваться как один из ведущих факторов устойчивого развития.

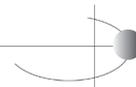
С середины 90-х гг. XX в. в экономически развитых странах ведущая роль экологическому образованию обеспечивается посредством законодательной базы на уровне государства. В США в 1990 г. был принят Национальный закон «Об образовании в области окружающей среды», благодаря которому создана федеральная структура по развитию

экологического образования и обеспечена государственная поддержка инициатив в данной сфере образования, включая «зелёные школы», полевые центры, обучение учителей, экологическое движение и т. п. В XXI в. экологические программы в США включены в государственные стандарты для всех уровней образования. Анализ программ экологического образования выявляет тенденцию в образовании в области окружающей среды: от первоначального чувственного познания природы и воспитания у детей любви к природе – к совершению действий, влияющих на устойчивое развитие [9].

Законы об обязательности экологического образования приняты в Японии, Южной Корее, Филиппинах, Бразилии, европейских странах. В Тайване в 2010 г. принят «Закон об экологическом образовании», который был разработан ещё в 1993 г. В законе закреплена обязательность экологического образования для всех обучающихся, а также взрослого населения, включая административных служащих и бизнесменов. Учебные программы в сфере окружающей среды для учащихся состоят из лекций, дискуссий, экспериментов, онлайн обучения, интервьюирования, просмотров образовательных фильмов и практического участия в природоохранных мероприятиях.

Приведём некоторые примеры, подтверждающие приоритетность и массовый характер экологического образования в различных странах. Так, Е. Руденко отмечает приоритет формирования экологического сознания с детства в государственной политике Индии. Экологическое движение развивается по всей стране среди религиозных групп и неправительственных организаций молодежи и женщин. Например, в штате Харьяна, согласно программе «Национального Зелёного Корпуса», экологические клубы созданы в 1900 школах [8].

В каждой стране Европы экологическое образование имеет свою специфику, на которую накладывает отпечаток государственная политика в сфере образования, культурные традиции. Но их объединяет то, что в данный процесс активно вовлекаются дети дошкольного возраста, на всех этапах обучения важное значение придаётся наукам о Земле и изучению законов жизни. В Финляндии



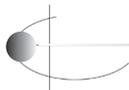
систематическое экологическое дошкольное образование начинается с 5 лет в специальных центрах природы, в Болгарии – в детских садах на приусадебных участках и уголках живой природы. В Норвегии воспитатели обязательно проходят подготовку по экологическому образованию.

А. С. Боголюбов отмечает, что в США и Великобритании доминируют два подхода – игровой (в начальной школе) и натуралистический (в старшей), которые широко реализуют сами школы, общественные просветительские и природоохранные организации и полевые учебные центры. В Великобритании в полевых центрах учащиеся проходят экологические практикумы, выполняют исследовательские проекты, оценки за которые учитываются в итоговых документах по результатам обучения в школе [3]. В Нидерландах, Германии, Дании, Финляндии и других странах тоже широко используется обучение школьников в природе путём создания специальных образовательных центров и «зелёной» школьной инфраструктуры (парки, специально оборудованные площадки для наблюдений в природе и т. п.).

Заслуживает внимания опыт экологического образования в Японии. В органичном единстве с традиционным для Японии подходом через постижение красоты природы и гармонии во внутреннем мире человека развиваются инновационные подходы к экологическому образованию. В реализации концепции устойчивого развития в экологическом просвещении и образовании важным ориентиром является такой индикатор, как процент «зелёных потребителей». Данный показатель вводится на уровне не только школы, но и общественности, производителей товаров. В 1997 г. доля «зелёных потребителей» составляла 24 %, в 2003 г. – 29,9 %, к 2025 г. планируется увеличить это число до 80 %, а к 2050 г. – до 100 % [10]. Приведённые цифры демонстрируют тенденцию, проявляющуюся в том, что в Японии через образование стимулируется изменение поведения граждан как экологически сознательных потребителей. Актуально воспитать таких граждан, которые при покупке товаров или услуг будут учитывать их воздействие на окружающую среду, что повлияет на развитие ресурсосберегающих и экологически безопасных технологий.

В Японии созданы информационные центры по биоразнообразию с интерактивными экспонатами и использованием новейших технологий, происходит обогащение экологического образования через программы для семей, которые заботятся об окружающей среде и объединяются в группы через свои интернет-страницы, программы детских клубов и экологических фестивалей, экологических сайтов и телепередач для детей и взрослых. Например, в 2007 г. 167466 детей из 4216 клубов приняли участие в детском эко-фестивале по всей Японии; 52344 семей обучились через веб-сайт [10].

Одним из перспективных направлений развития экологического образования является использование технологии социального взаимодействия. Данная технология в экологическом образовании стимулирует процесс общения между разными группами людей, результатом которого является интерес, новые идеи, решение проблемы или выполнение конкретных действий, связанных с реализацией идей устойчивого развития в социальной практике. Фасилитаторами продуктивного общения зачастую выступают педагоги, специалисты образовательных центров, модераторы различных групп Интернета и телекоммуникационных ресурсов, которые участвуют в реализации проектов от локального до глобального уровня в целях устойчивого развития. Примерами могут служить справочно-информационные базы данных и электронные тематические библиотеки, дистанционные образовательные программы, сетевые образовательные проекты, тематические форумы на различных образовательных сайтах и порталах. Участниками «Экологической школы в Европе» является более 4000 школ в 19 странах. В 1995 г. в США при поддержке правительства была создана некоммерческая международная школьная программа GLOBE с использованием Интернета, которая объединяет 11000 школ во всём мире. Группы школьников проводят экологические исследования и эксперименты в своей местности, передают информацию через Интернет на центральный сервер НАСА в США. Там эти данные оцениваются, графически обрабатываются и помещаются в Интернет. В 2011 г. в Японии создан веб-сайт под названием «Чудо! Чудо!» для объединения под-



ростков 10–15 лет всего мира, которые хотят сами думать о состоянии окружающей среды и общества, учиться друг у друга, общаться и принимать меры в защиту природы [12]. Эти и множество других обучающих программ представляют возможность для общения молодёжи и добровольного участия в экологических исследованиях, акциях и других видах созидательной активности.

Экологическое образование во многих странах взаимосвязано с гражданским образованием школьников, его вкладом в обеспечение принципа «учиться жить вместе» в глобализированном мире, поскольку решение глобальных проблем требует международного сотрудничества [1]. Экологическое образование и демократическое развитие общества взаимосвязаны, так как одним из важных прав человека демократического общества считается право на благоприятную среду жизни. Этот тезис выступает главным основанием экологического образования. Одним из ракурсов построения гражданского общества является открытый и своевременный доступ к достоверной экологической информации. Нам импонирует точка зрения Н. М. Мамедова, что образование для устойчивого развития, вырастающее из экологического образования, предполагает его высокое качество, которое в условиях гражданского общества достижимо благодаря не столько государственному, сколько общественному контролю [5]. Кроме демократического управления образованием для достижения целей его качества, акцент делается в целом на активном участии общества в образовании, как на уровне государства, так и в неформальных институтах. Неформальное экологическое образование даёт положительный эффект, например, через деятельность волонтеров, общественных движений, сотрудников заповедников, музеев, образовательные телепередачи и т. п.

Единство мирового образовательного пространства в контексте экологического образования обеспечивается установлением партнёрских международных отношений, организацией совместных научных исследований и практических проектов по проблемам образования для устойчивого развития. Начиная с 70-х гг. XX в. под эгидой ООН и ЮНЕСКО осуществляется координация уси-

лий деятельности различных стран в сфере экологического образования и иницируются различные международные программы. Примерами таковых программ являются следующие:

- международные программы по экологическому образованию и подготовке кадров ЮНЕП (среди программ ЮНЕП: программы для высшего образования в контексте ОУР, программа «Педагог» – бюллетень по экологическому образованию), on-line обучение, образовательные сайты и др.);

- программа «Эко-школа – "Зелёный флаг"» (в ней участвуют более 16000 школ в 43 странах мира);

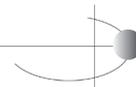
- программа проведения экологических лагерей на территориях охраняемых водноболотных территорий Китая и России, проводимая Международным фондом охраны журавлей и т. п.

Итак, анализ развития экологического образования в период с середины XX в. до первого десятилетия XXI в. выявил тенденцию возрастания его значимости в мировом образовательном пространстве. Эта тенденция обусловлена его ролью в решении глобальных проблем современности, ориентацией на будущее, высоким гуманистическим и социальным потенциалом, связанным, во-первых, с сохранением природы, как самоценности и среды существования человеческой цивилизации; во-вторых, с обеспечением экологически безопасного настоящего и будущего человечества в условиях усиливающегося экологического кризиса; в-третьих, с возможностями личностного развития и самореализации учащихся.

Анализ психолого-педагогической литературы, официальных документов и информации на различных образовательных сайтах позволяет сделать вывод, что экологическое образование за рубежом в свете концепции устойчивого развития общества характеризуется следующими позитивными тенденциями:

- приоритетный характер благодаря законодательной и финансовой поддержке на уровне государства;

- экогуманистические ценности как вектор развития не только образования, но и экологически безопасного производства, институтов гражданского общества;



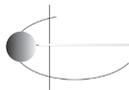
- тесная взаимосвязь экологического образования и развития гражданского общества;
- непрерывность в течение всей жизни и всеобщность по отношению к различным группам населения;
- разнообразие интерактивных методов, форм и технологий (включая технологию социального взаимодействия), связанных с приобщением обучающихся к миру природы, вовлечением в решение экологических проблем своей местности и социально ориентированные проекты, осознанием сопричастности мировому сообществу;
- развитая сеть подготовки учителей, других профессиональных групп и волонтеров к реализации идей образования для устойчивого развития;

- связь с общественными организациями, СМИ (специальные обучающие телепередачи), ресурсными центрами, музеями, национальными парками и др.;
- взаимосвязь критериев экологического образования с «зелёным» поведением граждан, распространением «зелёных» школ, экологическими инициативами;
- экономическое и правовое стимулирование участия бизнеса в развитии не только экологически безопасного производства, но и экологических образовательных программ;
- активное развитие внутригосударственных и международных программ в сфере образования для устойчивого развития.

Список литературы

1. Аксёнова Э. А. Педагогические инновации в гражданском образовании школьников за рубежом // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сент. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-11.htm> (дата обращения: 16.03.2010).
2. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
3. Боголюбов А. С. Полевая экология: её место и роль в экологическом образовании школьников (в России и за рубежом). URL: http://www.ecosystema.ru/01welcome/art_pol-eco.htm (дата обращения: 3.02.2012).
4. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2007. 304 с.
5. Мамедов Н. М. От экологического образования к устойчивому развитию // Учительская газета. 2007. 6 февр. URL: <http://www.ug.ru/archive/16902> (дата обращения: 10.02.2012).
6. Матюшкина С. Д. Принцип социокультурного проблемного целеполагания и критерии качества образования // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. СПб., 2009. № 113. С. 56–62.
7. Печчеи А. Человеческие качества. М.: Прогресс, 1980. 302 с.
8. Руденко Е. Приоритеты и методы природоохранной деятельности: Индийский опыт. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-171969.html> (дата обращения: 02.02.2011).
9. Environmental education. URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 03.02.2012).
10. Indicators – Nature / Environmental Education and Systems. URL: <http://www.japanfs.org/en/pages/011032.html> (дата обращения: 05.02.2012).
11. Japan Environment Association. URL: http://www.jeas.or.jp/english/activ/01_edu.html (дата обращения: 08.02.2012).
12. Miracle-Miracle. URL: <http://miracle-kids.net/en> (дата обращения: 4.02.2012).

Статья поступила в редакцию 05.03.2012 г.



УДК 37.016: 159.9
ББК Ч 486.61

*Татьяна Константиновна Клименко,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: klimenko_tk@mail.ru*

*Елена Владимировна Зволейко,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: VVovansky@mail.ru*

Оценка учебных достижений бакалавров специального образования, профиль «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии»¹

В статье показана методика комплексной оценки достижений студентов в освоении компетенций. Рассмотрен процесс проектирования программы учебной дисциплины, представлены способы разработки и применения оценочных средств при проведении текущей и промежуточной аттестации, необходимая сопроводительная документация. В статье указаны способы осуществления балльно-рейтингового оценивания всех видов аудиторной и внеаудиторной коллективной и самостоятельной работы студентов, алгоритм ведения форм учёта и отчётности преподавателя и студентов. Авторами показан механизм действия системы оценки различных компонентов компетенций – когнитивного, деятельностного, личностного; определены показатели освоения предметноориентированной деятельности по ним. Для обеспечения действенности система оценки должна быть специфицирована и снабжена тарификатором, в котором представлены уровневые требования к результатам обучения по всем компонентам компетенций.

Ключевые слова: компетенция; программа учебной дисциплины; балльно-рейтинговая система; оценочные средства; текущая и промежуточная аттестация.

*Tatijana Konstantinovna Klimenko,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: klimenko_tk@mail.ru*

*Elena Vladimirovna Zvoleyko,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: VVovansky@mail.ru*

Assessment of Educational Achievements of Special Education Bachelors, profile “Psychological Support of Education of Persons with Problems in Development”

The paper describes the technique of a comprehensive assessment of students' progress in mastering competences and deals with the process of designing the discipline program, the ways of developing and using assessment tools during the current and interim assessment and the preparation of required supporting documents. The article lists the ways of grading and ranking assessment of all types of classroom and extracurricular collective and individual students' work, the algorithm of compiling the teacher's and students' reports. The authors present the mechanism of assessing

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3626.2011.



various components of competencies (cognitive, activity, personal) and determine the indicators of object-oriented activity. To ensure effectiveness, the assessment system should be specified and provided with a rater, which presents the results of the leveling requirements for training in all competence components.

Keywords: competence, educational discipline program, grading and ranking system, assessment tools, current and interim attestation.

Качество любой целенаправленной системы оценивается степенью соответствия достигнутых результатов желаемым целям. С нормативной точки зрения целевые требования определяются ФГОС и образовательными программами, однако целевые и результирующие формулировки в них имеют общий характер, не содержат точно сформулированных критериев, поэтому их сложно использовать в качестве контролируемых целей в реальном учебном процессе.

Внедрение компетентного подхода ставит задачу разработки новых образовательных программ по каждой дисциплине учебного плана как совокупности учебно-методической документации, регламентирующей цели программы, её ожидаемые результаты, систему их оценивания, условия реализации образовательного процесса. Эти программы должны отвечать запросам работодателей, учитывать интересы потребителей услуг, отражать традиции подготовки специалистов данного профиля. Главные особенности нового подхода к проектированию программ – это ориентация на планируемые результаты обучения, учёт трудозатрат в кредитных (зачётных) единицах, использование балльно-рейтинговой системы оценивания.

Нашей задачей является рассмотрение алгоритма конструирования программы учебной дисциплины и представление способов оценки учебных достижений по ней. В процессе создания образовательной программы можно выделить три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном осуществляется изучение исходных данных для проектирования программы и планирования её качества, на основном выполняется проектирование программы, разрабатывается технология её организационно-методического сопровождения, на заключительном производится доработка программного обеспечения.

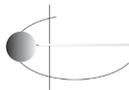
Проектирование программы учебной дисциплины начинается с изучения исходных

данных: требований ФГОС ВПО по направлению и профилю подготовки, опыта подготовки специалистов – специальных психологов по дисциплине по старым стандартам, определения специфики подготовки в новых условиях. На этом этапе производится отбор (используется рекомендованный ФГОС) универсальных и общепрофессиональных компетенций, формирование которых возможно в рамках конкретной дисциплины.

Основной этап разработки программы дисциплины включает этапы:

– *формулирования целей программы* – как совокупности знаний, умений и опыта их применения, которыми должны обладать студенты на выходе. Современный подход к целеполаганию в образовании предполагает совместное участие в нём преподавателя и студента: цели, декларируемые в учебной программе, должны отражать и учитывать личные учебные цели обучающихся. Целеполагание структурирует деятельность не только преподавателя, но и студентов. Преподаватель, формулируя цель, основывается на требованиях стандарта, учитывает специфику учебного предмета и внутренних образовательных условий; верно сформулированная цель позволяет проектировать образовательный процесс и действия обучающихся. Участие студента в постановке образовательных целей помогает выявить и актуализировать его личностные качества, а ему самому выстроить личностное отношение с объектом целеполагания, установить личностный смысл изучения предмета [5, с. 273]. Цели образовательной программы дают информацию об области подготовки, видах профессиональной деятельности выпускников. Каждая планируемая цель должна отражать специфику дисциплины, быть достижимой, формулировка её – краткой и ясной, ей должны соответствовать определённые результаты обучения;

– *конкретизации планируемых результатов обучения* – совокупности знаний, уме-



ний и опыта их применения на практике для конкретной программы дисциплины. Каждая программа должна сопровождаться чётко прописанными результатами обучения, согласующимися с целями. Каждый результат обучения (в теоретическом и практическом аспекте) представляет собой описание того, что студент должен знать и будет способен делать; он должен быть сформулирован так, чтобы студент смог продемонстрировать его достижение;

– *разработки структуры программы по модулям* – совокупности частей учебной дисциплины, имеющих определённую логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения (отвечающих за выработку определённой компетенции или их группы). Преподаватель приступает к отбору материала, который должен составить содержание конкретной дисциплины. Все содержание учебной дисциплины разбивается на крупные дидактические единицы (модули), каждая из которых имеет некое смысловое единство, несет законченное содержание. Модуль включает в себя несколько близких по содержанию тем или разделов курса, для него характерны признаки – целостность, относительная независимость и логическая завершенность содержания, гибкость структуры. Модуль имеет конкретную цель и этим определяет оптимальные способы её достижения и контроля. После выделения основных разделов (модулей), определяется последовательность тем, проводится их разбивка по часам.

Во ФГОС ВПО по профилю подготовки «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями развития» в профессиональном цикле дисциплин выделена базовая и вариативная часть. Содержание базовой части определено ФГОС – это перечень дисциплин общепрофессиональной подготовки бакалавров специального образования вне зависимости от профиля; содержание вариативной части определяется ООП вуза (оно призвано формировать специальные компетенции по профилю подготовки). Во ФГОС представлен перечень общекультурных и общепрофессиональных компетенций, а вуз «имеет право предусмотреть дополнительные компетенции с учётом направленности (профиля) своей ООП» [3, с. 5]. Таким образом,

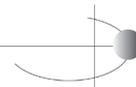
требования к целям и результатам обучения – совокупность соответствующих компетенций, определяются разработчиком конкретной программы.

На основе полученных совокупных результатов осуществляется «доработка» всех видов компетенций, которые определяют постановку образовательных целей в контексте проектирования результатов образовательной деятельности по конкретной дисциплине. Перечень и иерархия специальных (по профилю подготовки) компетенций определяется разработчиком программы по степени социальной и профессиональной значимости задач, к решению которых должен быть подготовлен студент в рамках конкретной дисциплины. Этап завершается *итоговым перечнем планируемых компетенций студентов*.

Для каждой программы определён временной ресурс – присвоено определённое количество кредитов; кредитная стоимость программы зависит от значимости результатов её изучения для достижения результатов обучения по ООП в целом.

Следующий этап – *определение видов учебных занятий, организационных форм и образовательных технологий*, обеспечивающих достижение соответствующих результатов обучения. Преподаватель выделяет обязательные и дополнительные учебные элементы – различные виды работ по всему курсу. Необходимо использовать такие формы организации образовательной деятельности, предусмотреть использование таких технологий, которые позволят наиболее эффективным образом обеспечить достижение планируемых результатов обучения именно по этой дисциплине. Подавляющее большинство дисциплин профессионального цикла является практико ориентированными, поэтому важно широко использовать активные формы образовательной деятельности с целью формирования практических умений и навыков.

Содержанием следующего этапа становится *выбор методов оценки и индикаторов достижения результатов обучения*, создание фонда оценочных средств. На этапе проектирования программы определяется, какими методами и какими средствами будут оцениваться результаты обучения, что будет служить доказательством их достижения. Таким механизмом является рейтинговая си-



стема, цель которой – непрерывный контроль выполнения учебного плана дисциплины и осуществления обратной связи с целью совершенствования учебного процесса.

Качество освоения дисциплины должно оцениваться с помощью соответствующих методов и контролирующих материалов. Преподаватель разрабатывает комплекс учебных и контрольных заданий, позволяющих оценить качество достижения результатов обучения (при текущей и промежуточной аттестации). Важными моментами в процедуре оценивания является не только отбор показателей измерения (критериев оценивания), шкалирование (выбор шкалы представления результатов измерения), но и организация систематического сбора данных измерения, обработка полученных результатов и их интерпретация.

Критерии оценки достижения результатов обучения представляют собой описание того, что должен уметь делать студент, чтобы их продемонстрировать. Для каждой дисциплины с учётом видов учебных занятий определяются элементы оценивания результатов обучения как чётко сформулированная совокупность результатов обучения, индикаторов и критериев оценки. На этом же этапе разрабатывается тарификатор результатов обучения – критерий уровневой оценки результатов обучения.

Заключительный этап включает *подбор и создание учебно-методического обеспечения*, необходимого для реализации программы дисциплины. Одной из трудностей при реализации учебных программ по профилю подготовки является недостаточное учебно-методическое обеспечение некоторых читаемых дисциплин [4]. Данное обстоятельство связано с тем, что интенсивная дифференциация некоторых предметных областей в специальной психологии происходила буквально в последнее десятилетие, что сказывается на их учебно-методическом обеспечении. В связи с этим преподаватель, разрабатывающий и реализующий программу обучения, обязан позаботиться о её учебно-методическом обеспечении (подбор имеющихся учебных пособий (в том числе в электронном виде), разработка своих). На заключительном этапе преподаватель разрабатывает сопровождающую

документацию: «Рейтинг-план», «Указания по изучению дисциплины» для студентов.

Разработка и применение оценочных средств

При организации современной педагогической системы с позиций компетентного подхода важным её компонентом становится контрольно-оценочный, позволяющий систематически диагностировать процесс обучения. Этап планирования системы оценивания по времени должен совпадать с установлением целей программы и планируемых результатов обучения. *Результаты обучения* по отдельной дисциплине (её модулям) представляют собой детализированные знания, умения и владение опытом их практического применения [6, с. 38]. Для преподавателя конкретизированные результаты определяют содержание, способ обучения и оценивания, для студента – информируют об области и уровне их сформированности.

Фонд оценочных средств включает в себя *индикаторы* (перечень конкретизированных результатов обучения – что студент должен знать или уметь делать); *средства* (базу учебных заданий с критериями оценивания); *способы* (методики, технологии и руководства для проведения мероприятий контроля) [2, с. 114]. Эти средства должны переводить обучаемого от пассивной роли к активной позиции (побуждать к творчеству, самоконтролю), позволять осуществлять комплексную оценку учебных достижений, отслеживать динамику индивидуальных достижений.

В условиях усиления практической ориентированности образования с акцентом на операциональную сторону освоения программ, в рамках каждого учебного предмета (особенно практико ориентированных дисциплин профессионального цикла) должна быть разработана система профессиональных задач, направленных на развитие профессионально-деятельностных навыков студентов (в рамках дисциплины). Каждая программа должна сопровождаться контрольными измерительными материалами, позволяющими измерить уровень теоретического и практического освоения конкретной дисциплины (при рубежном контроле или промежуточной аттестации), уровень развития личностных качеств. Оценочные средства

должны позволять определять достижение целей обучения, полно охватывать весь курс обучения, в них должны быть предусмотрены *разные уровни сложности учебных заданий*. Сами задания должны отвечать требованиям междисциплинарности, стимулировать познавательную активность (быть интересными и разнообразными по форме и содержанию), способны формировать навыки самооценивания.

Оценка качества освоения конкретной дисциплины включает текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию. Нашей задачей является представление способов разработки и применения оценочных средств при осуществлении текущего и промежуточного контроля. При реализации рейтинговой системы оценивания акцент в контрольно-оценочной деятельности преподавателя переносится с измерительной на управленческую (предполагающую сотрудничество); в этом случае сложно стандартизировать систему оценивания – каждый преподаватель разрабатывает свою.

Организация текущего мониторинга

Процедура проектирования текущего контроля включает этапы:

– перевода результатов обучения, сформулированных на интегративном языке компетенций, в конкретизированные результаты, привязанные к определённому модулю (логически завершённой части дисциплины). Одной цели программы должен соответствовать как минимум один результат, выраженный в терминах компетенций, или 2–3 кон-

кретизированных результата (знает, умеет, владеет);

– определения обязательных и дополнительных учебных элементов – всех возможных видов аудиторных и внеаудиторных занятий;

– определения образовательных технологий, обеспечивающих достижение планируемых результатов обучения;

– выбора методов оценки результатов обучения, разработки рейтинговой системы оценивания учебных элементов;

– разработка критериев оценивания результатов обучения по дисциплине (см. табл. 5);

– составления «Спецификации оценивания результатов обучения по дисциплине (см. табл. 3);

– создания фонда оценочных средств (базы учебных заданий);

– составления «Рейтинг-плана» (см. табл. 1);

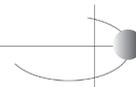
– разработки «Указаний по изучению дисциплины» для студентов (см. «Балльно-рейтинговая система оценивания»); составления «Индивидуального листа учебных достижений студента» (см. табл. 2).

Максимальный рейтинг состоит из оценки текущей работы студентов (80 баллов) и оценки на процедуре рубежного контроля (20 баллов). Текущий мониторинг результатов обучения основан на использовании совокупности контрольно-рейтинговых мероприятий, определённым образом расположенных на всём интервале изучения дисциплины и охватывающих все виды учебной аудиторной и внеаудиторной работы.

Таблица 1

Рейтинг-план

Название модуля	Название тем	Обязательные учебные элементы		Дополнительные учебные элементы (max. 10)	Рубежный контроль (max. 20)
		Все виды аудиторной, в том числе самостоятельной, работы (max. 40)	Все виды внеаудиторных самостоятельных работ (max. 30)		
		В течение семестра			На специальном занятии



Балльно-рейтинговая система оценки учебных элементов

При изучении курса оценке подлежат посещение занятий, активность в учебной деятельности (всех видах аудиторной и внеаудиторной работы), прохождение рубежного контроля. *Посещение занятий* оценивается максимально в 10 баллов при условии, что студент не пропустил ни одного занятия. Если имели место пропуски, каждое пропущенное занятие уменьшает рейтинговый балл на 1 единицу.

Изучение дисциплины предполагает участие студента во всех видах *запланированных обязательных учебных работ*, которые проводятся в аудиторных и внеаудиторных условиях. Согласно действующим в ЗабГГПУ требованиям, не менее 60 % учебного материала выносится на самостоятельное изучение. Однако специфика профессиональной подготовки психолога такова, что важнейшие его умения и навыки отрабатываются в командной работе, во взаимодействии с другими обучающимися, поэтому его коллективная работа в аудитории имеет большое значение. Часть самостоятельных работ студент выполняет в аудитории, а часть – внеаудиторно.

Учебная деятельность, осуществляемая в аудитории, во всех её формах и видах (коллективная и самостоятельная) оценивается по «полновесной» пятибалльной шкале (от 1 до 5) в её классическом варианте. Максимально возможный рейтинговый балл за один аттестационный период – 40. Поскольку существует вероятность набрать рейтинговый балл, превышающий максимально допустимый (100), его исчисление проводится относительно, следующим образом:

– по окончании аттестационного периода текущие отметки, полученные каждым студентом, суммируются (СО); студент, набравший максимальную сумму текущих отметок (МСО) за учебную деятельность, получает 40 рейтинговых баллов;

– остальные студенты, имеющие сумму текущих отметок меньше, чем у лидера, получают рейтинговый балл, пропорциональный максимально набранному по группе, при этом для расчёта рейтингового балла студента (РБС) используется формула:
$$РБС = \frac{СО \times 40}{МСО}$$

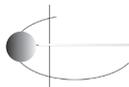
РБС округляется до целых.

Предусматриваются следующие виды *обязательных аудиторных работ (в том числе самостоятельных)*: посещение лекций; тестирование; участие в семинаре (устный опрос), коллоквиуме, ролевых играх, тренинге; решение профессиональных задач (индивидуальное и групповое), работа в команде; самостоятельные и контрольные работы и пр.

Внеаудиторная самостоятельная работа во всех её формах и видах оценивается по «полновесной» пятибалльной шкале. Максимально возможный рейтинговый балл за один аттестационный период – 30. Реализуются следующие направления самостоятельных работ: переработка текстов и создание вторичных (реферирование, конспектирование, составление тезисов, таблиц, терминологических систем, подготовка сообщений и докладов); сбор и систематизация источников (составление списков литературы, аннотаций); анализ (литературы, нормативных и программных документов, написание отчетов); проектирование (выполнение проектных и исследовательских заданий); творческие виды работ (составление тематических кроссвордов, изготовление дидактических пособий, написание сочинений); работа с электронными образовательными ресурсами, подготовка электронных презентаций.

Все виды учебных работ нами поделены на обязательные (запланированы программой) и дополнительные (вне рамок программы). В качестве *дополнительных* может выступать: участие студента в олимпиаде, конкурсе, конференции, выполнение НИР, творческого проекта, подготовка научной статьи в рамках предметной области изучаемой дисциплины и пр. Данные виды работ являются «затратными», за них начисляются бонусные баллы, которые повышают рейтинг студента (не более 10 баллов за семестр). Идея рассчитана на формирование положительной мотивации достижения гарантированного успеха благодаря собственным способностям. Степень участия студента в дополнительных видах работ, выполнение им заданий повышенной сложности свидетельствуют о достижении им более высокого уровня освоения содержания данной дисциплины.

Рубежный контроль является обязательным для всех студентов и проводится на последнем занятии. Его задача – определить



итоговый уровень освоения компетенций, заложенных в качестве целей обучения по конкретной дисциплине, поэтому оценка комплексная, включает все структурные компоненты компетенций (когнитивный, деятельностный и личностный аспект). Комплексный подход позволяет представить результат образования в виде системного образа, оценить степень способности и готовности студента к профессиональной деятельности. Предлагаются два вида заданий – теоретические и практические (проблемная ситуация, моделирующая целостный контекст профессиональной деятельности). При полном решении предложенных заданий студент получает 20 баллов. В случае, когда задания решены не полностью, набранный рейтинговый балл (РБС) вычисляется, исходя из общего количества заданий (КЗ) и полученных правильных ответов (ПО), по формуле:
$$РБС = \frac{ПО \times 20}{КЗ}$$

РБС округляется.

Механизм проектирования и проведения процедуры рубежного контроля совпадает с таковым при проведении промежуточной аттестации, поэтому будет представлен ниже.

Итоговый балл исчисляется как сумма баллов, набранных студентом за посещение занятий, учебную и самостоятельную работу, рубежное тестирование. После прохождения текущей аттестации им может быть набрано максимально 100 рейтинговых баллов. Зачёт или экзаменационная оценка выставляется на основе международной системы ECTS.

Использование предложенной рейтинговой системы едино для всей текущей аттестации. *При текущей аттестации прово-*

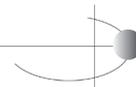
дится оценка отдельных компонентов компетенций. В случае, если задание направлено на выявление знания и понимания теорий, процессов, явлений (например, выполнение теста, ответ на вопрос), преподаватель оценивает преимущественно степень сформированности когнитивного компонента компетенции. Задания, связанные с демонстрацией практического применения средств, методик, ролевой имитации реальной профдеятельности, подходят для оценивания деятельностного компонента.

Процесс «трансформации учебной деятельности в профессиональную» (А. А. Вербицкий) должен отслеживаться и оцениваться не только преподавателем, но и самим студентом по чётким и понятным критериям. Так достигается его личностная активность, участие в становлении себя как специалиста. Обязательным условием работы системы балльно-рейтингового оценивания (БРО) является разъяснение студентам механизма выставления зачета или дифференцированной оценки на экзамене в результате проведения текущей аттестации. На вводном занятии студенты знакомятся с «Рейтинг-планом», то есть с перечнем модулей, тем, видами работ и балльной системой оценивания. Каждый студент получает «Указания по изучению дисциплины», в которых разъясняется оценочная шкала (см. Балльно-рейтинговая система оценивания учебных элементов), а также разработанный на основе «Рейтинг-плана» «Индивидуальный лист учебных достижений студента» (см. табл. 2), который заполняет преподаватель в течение семестра.

Таблица 2

Лист учебных достижений студента

Дата контроля	Название модуля, тем	Обязательные учебные элементы		Дополнительные учебные элементы (max. 10)	Рубежный контроль (max. 20)	Итоговый рейтинг
		Все виды аудиторной, в том числе самостоятельной, работы (max. 40)	Все виды внеаудиторных самостоятельных работ (max. 30)			
2.09.11	Модуль 1 Тема 1.1.					
9.09.11	Тема 1.2.					
Итоговый рейтинг по модулю						
5.10.11	Модуль 2 Тема 2.1.					
Итоговый рейтинг по дисциплине						



Студент, не набравший нужного количества баллов в ходе текущей аттестации и рубежного контроля, проходит процедуру промежуточной аттестации. Если итоговая форма контроля по дисциплине подразумевает наличие экзамена, то студенту предоставляется возможность добрать недостающие баллы на экзамене.

Проектирование и организация промежуточной аттестации

Компетенции вырабатываются благодаря сочетанию различных форм и технологий обучения (когда услышанное на лекции анализируется на семинаре, проверяется в ходе текущего контроля успеваемости, отрабатывается на практике) и могут быть оценены в полной мере лишь после завершения всех видов учебной работы. Если во время текущей аттестации достаточно легко оценить приобретенные знания, отдельные умения, то оценка приобретённых студентами компетенций (при рубежном контроле или промежуточной аттестации) как подтверждённой готовности использовать знания, умения и опыт в определённом контексте, является очень сложной. Исследователи этого вопроса [6, с. 40] считают, что для оценки приобретённой компетенции мало подходит процедура использования тестирующих или контролирующих материалов, а возможна лишь экспертная оценка готовности студентов применять знания и умения в процессе практической деятельности, как правило, при выполнении индивидуальных или групповых проектов, реальных или моделируемых видов профессиональной деятельности.

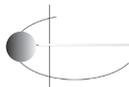
Определяя подходы к созданию системы промежуточной аттестации, мы исходили из того, что система балльно-рейтингового оценивания (БРО) должна позволять выявлять степень сформированности всех структурных компонентов вырабатываемых компетенций. Анализ требований ФГОС ВПО к результатам подготовки выпускника и структурной модели компетенций позволил выявить компоненты компетенций, определяющие *способность* к профессиональной деятельности – когнитивный (знания), деятельностный (умения и опыт), связанные с ними рефлексивные умения, и обеспечивающий *готовность* к ней – мотивацию (отношение к осваиваемой про-

фессии), развивающееся профессиональное мышление, формирующиеся умения – аналитические, проективные, прогностические, рефлексивные.

На этой основе нами выделены три компонента, которые должны подвергаться оценке – когнитивный, деятельностный, личностный. *Когнитивный* включает в себя владение совокупностью общекультурных, общепрофессиональных и специальных знаний; знание теории, методологии, норм и процедуры выполнения всех основных видов деятельности. *Деятельностный*: владение «инструментарной базой» – средствами, способами и технологиями деятельности (организованной системой профессиональных действий) по основным её направлениям – организационному, диагностическому, консультационному, психопрофилактическому, психологического просвещения, психокоррекционному, исследовательскому; развитыми умениями – коммуникативными, дидактическими, воспитательными. *Личностный*: наличие профессионально важных качеств, диктуемых спецификой профиля подготовки, развивающееся профессиональное мышление, высокий уровень мотивации к освоению избранной профессиональной области, что в совокупности характеризует отношение обучающегося к деятельности.

Когнитивный и деятельностный компоненты определяют подготовленность к профессиональной деятельности, позволяют отследить становление профессионально-деятельностной стороны профессиональной компетентности, а личностный (готовность к ней) – профессионально-личностной её стороны.

Вырабатывая систему рейтингового оценивания, мы столкнулись с тем, что наиболее легко подвергнуть оценке степень теоретической обученности, уровень освоенных знаний, сложнее измерить степень владения средствами, способами и технологиями психологической деятельности, и самую большую трудность представляет процесс определения «положительного отношения к осваиваемой деятельности», степень развития необходимых профессионально важных качеств и готовности личности к деятельности. Вкладываемое в эти конструкты содержание многообразно, не всегда достаточно



операционально для получения достоверной информации и целей практической диагностики.

Оценка профессионально-личностной стороны компетенции должна содержать иерархическую систему критериев, предусматривать разный уровень её достижения, поскольку «так ли гуманистичен стереотип, при котором все обучаемые, попавшие в сферу ... образования, директивно обречены быть одинаковыми на выходе этой системы» [1, с. 65]. Существующая социокультурная норма, отражающая уровень развития личности относительно тех или иных целей развития общества (образования), помогает ответить на вопрос – какое место занимает конкретный учащийся среди группы сверстников, и как все они (в среднем) соотносятся с унифицированными представлениями о том, каким должен быть их уровень развития, чтобы соответствовать этому нормативу, но не снимает проблему индивидуальных различий. В реальном образовательном процессе преподавателю необходимо обращаться к индивидуально-личностной норме, исходить из реального уровня, на котором находится обучающийся. Темпы и масштабы продвижения от личного стартового, базового уровня и будут результатом его личностно-профессионального развития. На наш взгляд, критериями освоения

профессионально-личностной стороны компетенции могут быть степени активности, самостоятельности, ответственности и творческого подхода к решению профессиональной задачи.

Проектирование оценочных средств для проведения рубежного контроля и промежуточной аттестации включает следующие процедуры:

- уточнение конкретизированных результатов обучения по каждому модулю (разделу) программы ;
- определение методов, способов, технологий оценивания результатов обучения (тестирование, моделирование профситуации);
- определение средств оценивания (составление контрольных заданий);
- определение критериев оценки (уровней освоения компетенции);
- определение времени, необходимого для выполнения задания.

При рубежном контроле и промежуточной аттестации преподаватель использует те же оценочные шкалы (систему оценивания учебных элементов), применяет те же критерии оценивания, что и при текущей аттестации. Для обеспечения прозрачности системы оценки составляется «Спецификация оценивания результатов обучения по дисциплине» (табл. 3):

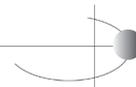
Таблица 3

Спецификация оценивания результатов обучения по дисциплине

<i>Результаты обучения</i>	<i>Методы, способы оценивания</i>	<i>Средства оценивания</i>	<i>Критерии оценки</i>	<i>Время на выполнение</i>
Модуль 1. Результат 1. Знание Результат 2. Умение Результат 3. Отношение			Пороговый Стандартный Эталонный	
Модуль 2. Результат 1. Знание Результат 2. Умение Результат 3. Отношение				

Качество освоения конкретной дисциплины оценивается с помощью определённых методов и контролирующих материалов. Проверка знаний при рубежном контроле, промежуточной аттестации проводится с использованием заданий смешанной формы, включающих проверку освоения теоретической и практической частей дисциплины. Те-

оретическая часть дисциплины оценивается с помощью аттестационных педагогических измерительных материалов (АПИМ) (задания закрытой формы, на дополнение, установление соответствия, правильной последовательности и пр.). Проверка практических навыков – решение различных практикоориентированных ситуаций и задач.



Для каждой дидактической единицы (модуля) конкретной дисциплины должны быть представлены *критерии оценки*. Критерии оценки результатов – это описание того, что студент должен знать, уметь демонстрировать, насколько самостоятельно и творчески он подходит к решению профессиональной задачи. В результате использования критериального подхода могут быть определены три уровня освоения компетенций – пороговый, стандартный, эталонный.

Согласно структуре компетенций, необходимо оценивать: 1) знания по предмету; 2) умения и владение методами профессиональной деятельности, способность применять их на практике; 3) личностный компо-

нент – отношение к деятельности (степень активности, самостоятельности, ответственности, творчество в деятельности).

Определить уровень профессиональной подготовки по *когнитивному* и *деятельностному* компоненту можно по степени овладения студентом системой знаний в профессиональной области и степени развернутости, и вместе с тем обобщенности, автоматизированности практических действий. Показателями освоения предметно ориентированной деятельности по данным компонентам могут служить степени информационной полноты при воспроизведении знаний и функциональной полноты при демонстрации действий (табл. 4):

Таблица 4

Показатели освоения предметно-ориентированной деятельности

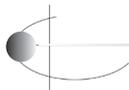
<i>Когнитивный компонент</i>	<i>Операциональный компонент</i>
Освоение системы предметно ориентированных понятий по уровням информационной полноты: – ознакомление: имеет представление о специфике предметной области; – изучение: знает систему понятий и операций в предметной области; – освоение: овладел способами манипуляции с понятиями и объектами предметной области	Освоение системы операций и действий над объектами предметной среды по степени достижения функциональной полноты: – владеет системой операций в предметной области; – умеет экспериментировать с системой изучаемых объектов; – умеет применять знания при решении новых классов задач

Ориентиром при оценивании когнитивного компонента компетенции служат такие качества знаний, как полнота и глубина, конкретность, обобщенность, свернутость и развернутость, систематичность, системность, осознанность и прочность (И. Я. Лернер, 1981). Важно также определить, какого уровня понимания достиг студент в освоении предметно ориентированных понятий: трансляции (способен воспроизвести знания), интерпретации (способен анализировать, делать выводы), экстраполяции (свободно манипулирует знаниями, способен к их переносу) (Б. С. Блум).

Для оценивания деятельностного компонента необходимо создание проблемной ситуации, моделирующей целостный контекст профессиональной деятельности. Постановка проблемной задачи, в которой отсутствует готовый способ решения, позволяет судить об оперативности и адекватности действий специалиста по решению им проблемной ситуации. Такие ситуации актуализируют твор-

ческий поиск, ставят перед необходимостью экспериментирования, самостоятельного принятия решений. Взаимосвязь предметного и деятельностного компонента содержания образования позволяет не только оценить имеющиеся знания, но и способность оперировать этими знаниями, то есть способность действовать в предметно и социально неоднородной и противоречивой производственной ситуации.

Определить уровень профессиональной подготовки по *личностному* компоненту можно, периодически проводя мониторинг становления профессионально важных качеств будущего специалиста. Для этого используется система внешней (рейтинг, взаимооценивание) и внутренней оценки (самооценивание). Перекрестное оценивание способствует повышению объективности его результатов. Выбор показателей производится методом теоретического анализа требований ФГОС по направлению и профилю подготовки и функционального анализа профессиональ-



ной деятельности специального психолога. В результате определяется некоторый минимум показателей, представляющих объём требований к личностным качествам специалиста: гуманистическая позиция по отношению к ребёнку, сострадание, желание помочь; эмпатия и дружелюбие; компетентность в общении и пр. Список не должен быть большим, однако должен включать наиболее важные личностные характеристики. Оценка (самооценка) производится по пятибалльной шкале: (от 5 баллов (данное качество устойчиво проявляется) до 0 (качество не проявляется)). Замеры производятся два раза – в самом начале изучения дисциплины и по завершении. Сопоставительный анализ результатов, соотношение внешней (экспертной) и внутренней оценки покажут динамику развития профессионально важных качеств студента.

Достаточно сложно определить *уровни освоения компетенций*. При начислении баллов за разные виды учебной деятельности при проведении текущей или промежуточной аттестации мы руководствовались следующими соображениями. Студенты всегда будут демонстрировать разный уровень профессиональной подготовки. Это зависит от возможностей конкретного студента в присвоении содержания образования (каждый обладает разными когнитивными возможностями и индивидуальным набором профессионально важных качеств); от существующей у разных студентов разной степени интереса

к той или иной области осваиваемого знания. Не все выпускники достигнут всех запланированных целей образовательной программы, однако результаты обучения должны достигаться всеми студентами. Поэтому кроме выделенных нами трёх компонентов, которые должны быть подвергнуты оценке, необходимо определить уровни овладения студентом той или иной компетенцией.

Технология балльно-рейтингового оценивания всех видов учебной работы включает описание уровней освоения компонентов компетенций. Наличие трёх частей в тарификаторе результатов обучения обусловлено компонентной структурой компетенций (знаниевый, деятельностный, личностный). Уровневые требования к результатам обучения устанавливаются в ходе разработки программы дисциплины, после детализации соответствующих компетенций.

В результате освоения программы дисциплины студент может демонстрировать три уровня освоения компетенций: пороговый (репродуктивный), стандартный (реконструктивный), эталонный (творческий) (табл. 5):

Разработанный пакет взаимосвязанных компетенций с установленными требованиями к знаниям, умениям и социально-личностным качествам студентов задаёт требования к результатам обучения в диагностируемой форме: они могут оцениваться как в ходе реализации конкретных программ дисциплин, так и на итоговой аттестации.

Таблица 5

Тарификатор результатов обучения

<i>Компонент компетенции</i>	<i>Уровень сформированности компетенции</i>
1. Когнитивный (знание и понимание)	1. Пороговый: воспроизводит в рамках темы базовые понятия, факты; знает отдельные аспекты изученных теорий, явлений, процессов
	2. Стандартный: имеет специализированные знания в своей области, способен осуществлять поиск и осмысление профессионально значимой информации, способен применять знания на практике; разбирается в основных проблемах изучаемой научной области
	3. Эталонный: обладает обширными знаниями в изучаемой области профессии, глубоко разбирается в проблематике науки (ее области); демонстрирует знания из смежных областей наук; способен извлекать новые знания и творчески их использовать в новых ситуациях

2. Деятельностный (умение и владение)	<p>1. Пороговый: – владеет средствами и способами деятельности на репродуктивном уровне при решении типовых задач – демонстрирует практические умения на репродуктивном уровне; навыки деятельности развиты удовлетворительно</p>
	<p>2. Стандартный: – способен реконструировать известные способы деятельности, владеет стандартными средствами деятельности; – продуктивен в деятельности, владеет умениями анализа задачи, способен актуализировать алгоритмы решения задачи в рамках изученных тем, применять в новой ситуации</p> <p>3. Эталонный: – демонстрирует творческое применение известных средств и способов работы; – способен находить новые идеи, алгоритмы при выполнении известных операций, самостоятельно осваивать новые профессионально ориентированные технологии, новые подходы в решении профессиональных задач</p>
3. Личностный (готовность и отношение к деятельности)	<p>1. Пороговый: средний (ниже среднего) уровень развития ПВК, ответственности и самостоятельности. Условно готов к выполнению деятельности</p> <p>2. Стандартный: средний (выше среднего) уровень развития ПВК, ответственное и активное отношение к процессу и результату обучения. Готов к деятельности</p> <p>3. Эталонный: высокий уровень ответственности и самостоятельности, умение переосмысливать и расширять границы теоретических знаний и практического опыта</p>

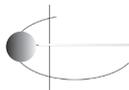
Сам обучающийся может влиять на процесс формирования компетенций, участвуя в научных исследованиях, в организации учебного процесса, при выборе места прохождения практики, специализации, темы диплом-

ной работы и проектов. Роль студента также очевидна при формировании «кредитной корзины», грамотное наполнение которой заметно влияет на процесс участия обучающегося в приобретении компетенций.

Список литературы

1. Левицкий М. Л., Нечаев Н. Н. Измерения в учебно-воспитательной деятельности // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 63–68.
2. Минин М. Г., Муратова Е. А., Михайлова Н. С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 112–118.
3. От федеральных государственных образовательных стандартов к программам вузов / И. М. Реморенко, Т. Ф. Дубова, М. Л. Чураева [и др.] // Высшее образование в России. 2010. № 8. С. 3–10.
4. Черкасова Е. Л. Современное состояние профессиональной подготовки специалистов-дефектологов в вузах Российской Федерации // Дефектология. 2008. № 1. С. 85–89.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
6. Чучалин А. И., Криушова А. А. Технология проектирования инженерных программ на основе международных критериев аккредитации // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 30–42.

Статья поступила в редакцию 22.01.2012 г.

УДК 378.1
ББК Ч484

*Татьяна Константиновна Клименко,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: klimenko_tk@mail.ru*

Инновационное образование как фактор формирования личности будущего учителя

В статье проанализированы различные подходы к развитию инновационных процессов. В условиях инновационной экономики главным фактором обновления производства становится человек – профессионал с его интеллектуальными и творческими возможностями. Прослежена инновационная практика в отечественной школе – с традиций творческой деятельности учителей 50–60-х гг. XX в. до демократических изменений в образовании в последние два десятилетия. Через анализ теоретических работ выделены особенности инновационной деятельности: интеграция науки с практикой, исследовательская направленность инновационной деятельности, педагогическое творчество как источник инноваций. Выявлено, что опора новаторов на научные знания послужила надежным основанием устойчивости инноваций в теории педагогики. Проведён анализ понятийного аппарата, выделены продуктивные идеи для обоснования концепции исследования. Установлено, что существует ряд подходов в организации инновационного обучения, среди них технологический, общепедагогический. Доказывается, что инновационная практика – всегда становящееся явление в конкретных социокультурных условиях.

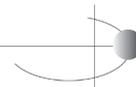
Ключевые слова: инновации, новшество, нововведения, инновационные процессы, педагогическая инновация, псевдоинновации, становление личности будущего учителя.

*Tatijana Konstantinovna Klimenko,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: klimenko_tk@mail.ru*

Innovative Education as a Factor in the Formation of a Future Teacher

The paper analyzes different approaches to the development of innovative processes. In the innovation economy a major factor of production renovation is a person, a professional with his intellectual and creative abilities. The paper traces innovative practices in the national school from the traditions of creative teachers' activities of the 1950s-1960s to the democratic changes in education in the past two decades. Through the analysis of theoretical studies, the author emphasizes the features of innovations: integration of science and practice, research focus of innovations, pedagogical creativity as a source of innovations. Innovators' reliance on scientific knowledge is an important basis for innovation stability in the theory of pedagogy. The paper presents the analysis of conceptual terminology and highlights productive ideas to justify the concept of the study. There are some trends in the organization of innovative learning, including technological and pedagogical approaches. The study proves that innovative practice is always a becoming phenomenon in specific socio-cultural conditions.

Keywords: innovation, novelty, novation, innovation process, pedagogical innovation, pseudoinnovation, future teacher personality formation.



Инновационное образование является качественной характеристикой современного образования, выявляется его самостоятельная «ниша» в педагогическом знании. Инновационные процессы явились мощным «катализатором» начавшихся преобразований в социокультурной практике российского общества в последние два десятилетия.

В процессе изучения поставленной проблемы был выявлен широкий круг источников по инновационным процессам. Прежде всего, это работы ВНИИ системных исследований (А. И. Пригожин, Н. И. Лапин, Б. В. Сазонов, В. С. Толстой, В. С. Дудченко, А. С. Ахизер и др.); материалы конференций по инновационным процессам под руководством В. И. Загвязинского; труды сотрудников института педагогических инноваций РАО, возглавляемого Э. Г. Днепровым; работы сотрудников АПКРО под руководством М. М. Поташника, работы педагогов практиков (С. Д. Полякова, С. Д. Шевченко, А. С. Тубельского, Е. В. Ямбурга и др.); ряд диссертационных исследований В. П. Кваши, Н. В. Конопкиной; теоретические работы по проблемам инноваций В. Я. Ляудис, М. В. Кларина, Н. Р. Юсуфбековой, В. А. Слостенина, Л. С. Подымовой, А. В. Хуторского; материалы многочисленных конференций по проблемам инноватики 1995–1999 гг., 2000–2010 гг.; результаты исследований зарубежных авторов; методологические работы П. Г. Щедровицкого, С. Д. Смирнова и др.; работы научно-педагогической практико ориентированной школы Т. И. Шамовой, работавшей с инновационными учреждениями г. Москвы; работы по социологии инноватики (Ю. А. Карповой и др.)

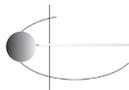
На основе изученных источников выявлено, что инноватика выделилась в числе важнейших характеристик современного развития науки и практики в конце XX в. как результат осознания человеческим сообществом потребности в постоянном обновлении и изменении. Некоторые авторы утверждают, что понятие инновация появилось ещё в XIII в. и постепенно развивалось до второй половины XIX в. [15, с. 15–16]. История научного понятия «инновация» складывается с конца XIX века. Первоначально оно появляется в культурологии и лингвистике при

описании процессов культурной диффузии, когда феномен из одного культурного ареала распространяется в другие, изменяет традицию, выступает как культурная (языковая) инновация, ассимилируемая в сложившейся культуре [1].

Новую жизнь это понятие получило, когда И. Шумпетер в начале XX в. употребил его в макроэкономическом анализе, рассматривая крупные прорывы и изобретения в технологии и производстве новых продуктов (радикальные нововведения), в качестве стимула экономического роста, а также фактора выхода из экономического развития новшества за отсутствием новых технико-технологических прорывов (отсюда длинные волны Кондратьева и представление о жизненных циклах нововведений). Главная задача по Шумпетеру – это постоянная поддержка новаторских инициатив, которая позволит преодолеть циклический характер экономики.

Во второй половине XX в. идеи Шумпетера получили преломление в инновационной политике действующих на рынке фирм, которую поддержало государство. Политика укрепления позиций на рынке за счёт постоянного предложения новых и усовершенствованных товаров, новая концепция маркетинга, налоговое регулирование, поддержка малого инновационного бизнеса и рискованного капитала, стимулирование обновления основного капитала и т. п. становятся системообразующими факторами в макроэкономике и геополитике. Инновационная организация деятельности (в противовес спонтанным новшествам) поставила мир на качественно новую «постиндустриальную» ступень развития – искусственные механизмы оестествились в общественном организме, по сути, произошло изменение «иммунной системы», чего нельзя сказать о советской экономике и что явилось одной из причин крушения советской системы.

По мнению исследователей, существует принципиальное различие между отдельными новациями финалистского толка и такой организацией деятельности, когда научная мысль и некоторая производственная структура объединяются ради перманентного обновления продукции и технологий в угоду потребителю. Развивающиеся инновационные механизмы не могут не захватить формирую-



щийся рынок образовательных услуг, и сегодня стоит вопрос о трансфере инновационных механизмов в сферу образования. По мнению Б. В. Сазонова, «мы должны рассматривать (анализировать, организовывать, методически оснащать и т. п.) не только отдельные педагогические инновации, оказывать поддержку не только инноваторам, но способствовать и созданию инновационно работающих педагогических фирм» [1, с. 85].

В последние полтора-два десятилетия сложились специальные области науки и практики – инновационное предпринимательство и инновационный менеджмент, что во многом связано с переходом большинства развитых стран в режим так называемых «быстрых экономик». Важнейшими признаками такого типа экономического развития является уникальность, неповторимость, постоянное обновление производства и многих социальных институтов, и, таким образом, современная экономика и вся преобразующая деятельность приобретает все более инновационный характер. В этих условиях главным фактором обновления производства становится человек – профессионал с его интеллектуальными и творческими возможностями, а вложение капитала в подготовку такого человека-профессионала-творца оказывается одним из наиболее выгодных направлений инвестиционной политики.

Й. Шумпетер в результате своих исследований утверждает, что необходим новый тип человека с особыми ценностями и способами поведения. Фигура руководителя-предпринимателя, который осуществляет свою деятельность, принимая решения в условиях высокой степени неопределенности, рассматривается учёным как центральный фактор, влияющий на успех инноваций. «Лишь немногие могут... в ситуации, которая сама по себе ещё не является подъёмом, добиться успеха» (Шумпетер Й., 1982). Наиболее важными положениями в исследованиях Й. Шумпетера являются следующие: выделен особый тип предпринимателей, способных к риску в условиях неопределённости; раскрыт механизм распространения. В целом, становление инноватики как мультидисциплинарной области научного знания было связано прежде всего с возросшими потребностями научно-технического и социально-

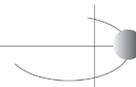
экономического развития индустриальных стран во второй половине XX века. Инноватика интегрировала многие идеи теории модернизации, социально-философских и культурологических доктрин, социологии, общей и специальной психологии, акмеологии.

Педагогические инновационные процессы стали предметом изучения с конца 50-х гг. на Западе и в последние два десятилетия в нашей стране. Причем, в последнее десятилетие контекст глобальных образовательных тенденций получил название «мега-тенденций», к их числу можно отнести: массовый характер образования и его непрерывность как новое качество; значимость образования как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм; ориентацию на освоение человеком способов активной познавательной деятельности; ориентацию образовательного процесса на запросы и потребности личности.

К началу 90-х гг. в программах ЮНЕСКО получили международное признание в качестве рабочих образовательные ориентиры, «направленные не только на приспособление к жизни», но прежде всего на активное освоение ситуации социальных перемен». При ЮНЕСКО существует Азиатский центр педагогических инноваций для развития образования, который обобщает инновационные потоки в различных странах мира.

Современные зарубежные социологи дают следующую характеристику изменениям социальной и жизненной роли знаний и познавательно-творческих возможностей человека: «В период классической индустриализации роль физической работы уменьшается, знаний – несколько увеличивается, капитала – значительно возрастает. В постиндустриальный период, который характеризуется как информационно-инновационный, соотношение трех названных факторов меняется: знания становятся наиболее значимым фактором» (по работе М. В. Кларина «Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (анализ зарубежного опыта)» [2, с. 339]).

В нашей стране книги экономистов, социологов, философов, специалистов в области управления, связанные с изучением инноваций, появились в 80-е гг. (прежде всего работы А. И. Пригожина), а первые исследо-



вания по педагогической инноватике опубликованы в 1990–1996 гг., это работы К. Ангеловски, В. И. Загвязинского, С. Д. Полякова, Н. Р. Юсуфбековой, Т. И. Шамоной, А. Н. Малинина, Г. М. Тюлю, О. Г. Хомерики, М. М. Поташника, А. В. Лоренсова и др.

Инновационная практика в отечественной школе имеет глубокие корни, педагогический феномен, сконцентрированный в липецком, казанском, ростовском, а также новосибирском, тюменском педагогическом опыте, явился импульсом для разработки учеными новых направлений педагогической теории. Важнейшим критерием объективной оценки инноваций учителей в их творческом опыте является «...установление тех новых идей, методов и приёмов, которые в нём имеются». (Л. М. Фридман, 3).

В липецком опыте, например, нашли отражение идеи новой структуры и типа урока, его серьёзной рационализации; у педагогов Татарии – развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся посредством проблемного обучения; в опыте учителей Ростовской области – «отыскание» оптимального варианта организации личностно ориентированного учебного процесса и т. д.

Центральной инновационной идеей учителей-новаторов конца 80-х начала 90-х гг. стала педагогика сотрудничества. Несмотря на известную гипертрофированность толкования инициаторами этой идеи, её значения и новизны, опыт известных педагогов-экспериментаторов (И. П. Волкова, В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина, Т. И. Гончаровой, С. Н. Лысенковой и др.) во многом на новом уровне продолжил лучшие традиции творческой деятельности учителей 50 – начала 60 гг. В персонифицированном новаторском опыте представлены идеи «усвоения знаний в больших блоках» и посредством «опорных сигналов» (В. Ф. Шаталов), «опережающего обучения» (С. Н. Лысенкова), «ускорения духовного развития учеников» (Е. Н. Ильин), «гражданского становления личности школьника» (Т. И. Гончарова) и др.

Появление определяющих идей (развития-саморазвития, гуманизации, гуманитаризации, демократизации, непрерывного многоуровневого образования) связывается с началом демократических изменений в образовании, изложенных в «Концепции обще-

го среднего образования до 2010 г.» (2001). Прошедшие за 20-летие реальные изменения социально-педагогических позиций и ценностных ориентаций педагогов можно разделить на 3 этапа:

I – разрешающий: сняты многие ограничения, наблюдаются первые попытки перемен в процессах демократизации школы, но 70 % учителей никаких сдвигов не замечают, школа по-прежнему остается авторитарной.

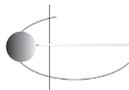
II – начало взрыва инноваций: совершается переход от частных преобразований к масштабным, к формированию новой системы взглядов на образование, усиливается гуманитарная составляющая в воспитательной культуре человека и в формировании самостоятельного мышления.

III – в настоящее время педагог «открыт» в таких ориентациях, как направленность на гуманизацию образования, поиск новых педагогических идей и технологий, концептуальные подходы к обучению (интегративность, индивидуализация обучения, социокультурное развитие). Но его профессиональные интересы остаются приоритетными, направленность на субъектов образовательного процесса, фасилитирующее общение как выражение гуманистической направленности образования, не является определяющим в современном педагогическом процессе.

Все эти изменения происходили в основном в массовой средней школе, но постепенно захватили и вузы, которые в процессе преобразований опираются на эти же идеи.

Анализ теоретических работ, обобщающих охарактеризованную инновационную деятельность педагогов-практиков, позволяет выделить её особенности. Прежде всего, это интеграция науки с практикой, свойственная инновационной деятельности на каждом из этапов исторического периода. М. Н. Скаткин отмечает, что опыт педагогов-новаторов – «это открытая, постоянно совершенствующаяся система, опирающаяся на достижения психолого-педагогической науки и школьной практики, творчески развивающая прогрессивные идеи отечественной педагогики» [4].

По мнению М. И. Махмутова, характерной особенностью эволюции инновационного опыта явилось синтезирование с педагогической наукой, не только глубокое обобщение, обоснование, «...но и теоретическое исследо-



вание фактов, имеющих ключевое значение для практики». Значительно расширилось многообразие форм и проблематика научно-педагогического содружества (партнёрства) учёных и учителей. Опора новаторов на научные знания послужила надёжным основанием устойчивости инноваций в теории педагогики.

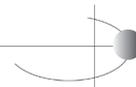
Исследовательская направленность инновационной деятельности способствует индивидуально-творческому развитию личности учителя, которому становится присущей способность к исследованию живой педагогической практики, социальной среды; в более развитом виде появляется продуктивное творческое мышление (элементы эвристической деятельности), утверждаются гуманные «субъектные отношения» учитель-ученик, создаются условия для развития творческих возможностей, интеллектуальных сил школьника.

Инновационная деятельность учителя – одно из стратегических направлений в образовании – имеет едва ли не решающее значение, ибо «любые реформы и инновации в сфере образования могут быть реализованы..., если они внутренне будут приняты и поддержаны педагогами-практиками». (Федеральная программа развития образования в России).

Основой инновационной деятельности учителя является педагогическое творчество, оно характеризуется отказом от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности ученика, выходит за рамки действующих нормативов, создаёт новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности учителя, новые педагогические технологии, реализующие эту деятельность. Учитель-инноватор глубже реализует профессиональные функции, возлагаемые на него обществом, проявляет себя как активный носитель социальных инноваций.

В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств. В терминологическое «гнездо» инноватики входят понятия: «новое», «новшество», «нововведение», «новация», «новаторство», «инновация», «инноватика»; в данном исследо-

вании они рассматриваются применительно к педагогической деятельности. Среди этих понятий стержневым является понятие «новое», которое характеризуется как впервые созданное, сделанное, появившееся или возникшее недавно, вновь открытое. Новое в педагогике – это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые в представленном виде или в таких сочетаниях ещё не выдвигались или ещё не использовались, но это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования. Вместе с тем понятие «новое» не всегда коррелирует с понятиями «передовое», «прогрессивное». Во многих словарях «новшество» понимается как новый метод, порядок, обычай, изобретение, новое явление. В педагогике к числу новшеств можно отнести учебные программы, методики, технологии, образовательные системы, структуры, технические средства обучения и т. д. Таким образом, новшество – это то, что уже создано, существует, используется. Понятия «новшество» и «нововведение», по Ожегову, – это новое правило, вновь установленный порядок, отсюда содержание этих понятий можно рассматривать как синонимы, как «систему или элемент педагогической системы, позволяющий эффективнее решать поставленные задачи, а иногда и точнее ставить сами задачи, отвечающие прогрессивным тенденциям развития общества» (В. И. Загвязинский [5]). Нововведения определяются М. М. Поташником как «целенаправленный процесс изменений, вносящих в среду новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое» [6; 7]. Краткий словарь по социологии определяет инновацию (от лат.: *ин* – в, *новус* – новый, нововведение, новшество) как комплексный процесс создания, использования и распространения новшества. По мнению А. И. Пригожина, инновация – это целенаправленное изменение, которое вносит в определённую социальную единицу – организацию, поселение, общество, группу – новые относительно стабильные элементы [8]. В теории различают инновационные процессы в образовании и педагогические инновации. Первые шире,



поскольку включают в себя, например, новые типы проектов, учебно-наглядных пособий, должностных инструкций и т. д. **Инновационные** процессы в образовании это процессы возникновения, развития, проникновения в широкую практику педагогических нововведений (В. И. Загвязинский [5]). Инновационный процесс по природе призван обновлять традицию, подвергать сомнению, а то и изменять норму, однако такой процесс всегда относителен и имеет конкретно исторический характер.

Термин «педагогическая инновация» имеет вполне определённый смысл, сложившийся в последнее десятилетие в отечественном образовании и обусловленный, по мнению П. Г. Щедровицкого, «специфическим наложением социокультурных контекстов и деятельностных интерпретаций» [9, с. 61].

Учителя-новаторы, как лидеры общественно-педагогического движения, были наиболее активны, наиболее энергичны, их концепции и подходы отличались наибольшей проработанностью, и, естественно, именно они взяли на себя лидерские функции в развёртывании всего движения за обновление школы, за распространение различных педагогических систем [Там же, с. 62].

Смысл термина «педагогическая инновация» – это внедрение и распространение уже существующих педагогических систем, отдельных методик, учебных предметов, дисциплин, отдельных курсов.

Для автора наиболее органичным будет понимание инновации как механизма воспроизводства инновационного и развития; «это мыследеятельностная форма, обеспечивающая развитие, а не трансфер из одной области в другую (из одного учебного заведения в другое) тех или иных элементов, блоков, структур или содержаний».

По мнению исследователя, «...инновация предполагает реальное преобразование организационной структуры и организационного проекта данной системы или акта деятельности». Мы полагаем, что это поможет обосновать создание инновационной структуры вуза.

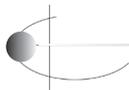
В качестве важнейших составляющих упомянутой мыследеятельностной формы (по отношению к педагогической инновации) можно выделить:

- установку на развёртывание содержательной организации педагогической МД и учебного процесса (образовательной практики);
- наличие исследовательского компонента;
- наличие управленческого (и особенно оргпроектировочного) компонента, обеспечивающего развитие педагогической практики [9, с. 65].

В предыдущих рассуждениях выделены продуктивные положения относительно инновационных процессов, однако для этого процесса свойственны и негативные тенденции, связанные с недостаточной готовностью педагогического сообщества жизнедействовать в инновационной среде.

Инновационная практика, особенно на границе 80–90-х гг., представляла собой «мозаичное полотно», составными элементами которого были:

- стихийное педагогическое рукотворчество – ремесленничество как стремление без всякого выбора внедрить, освоить буквально всё, чего раньше не было, что где-то услышали, увидели; о таких школах говорят, что они так «бешено» развиваются, что не успевают нормально функционировать;
 - стремление перепробовать, освоить новое подряд, чтобы найти оптимальную для своей школы идею, – это путь проб и ошибок;
 - стремление осваивать непременно то, что осваивают другие – соседи из окрестных школ, дабы выдержать конкуренцию в борьбе за контингент учащихся, за хорошее мнение родителей, руководителей органов управления образованием о школе;
 - стремление любой ценой не отстать от моды, быть на гребне её, а потому – стремление к статусу инновационной школы с непременно вычурным названием;
 - готовность принять к осуществлению любую рекомендацию, любое указание местных органов управления образованием, касающееся освоения той или иной новой идеи.
- Такие подходы к нововведениям чреватые серьёзными издержками: колоссальными перегрузками детей и учителей, снижением качества знаний учащихся, особенно по тем предметам, по которым не охвачены экспериментальной работой, неграмотным, неопти-



мальным освоением чужой идеи, что приводит к большим психофизическим затратам, отнимает силы и время, неизбежно приводит к дестабилизации педагогического процесса. Весь этот поток псевдоинноваций можно систематизировать в несколько направлений:

- инновации как введение новых предметов, размножение и порождение новых дисциплин, курсов и т. д.;
- инновации как введение наукообразия в школах;
- техноцентризм – слепая вера в техники и методики;
- введение новых профилей и специализаций, как эксплуатация отдельных способностей ребёнка.

Все сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что в последние годы наука о нововведениях стала сложной разветвленной отраслью знания, самостоятельной научной дисциплиной.

Педагогическая инноватика рассматривает педагогический процесс как личностно-центрический. Это позволяет увидеть в педагогической инновации их специфику, отличие от нововведений в научно-технической и социально-организационной сферах.

Педагогические инновации субъективны по позициям участников нововведенческой работы, направлены в будущее и имеют свои особенности и в ценностной сфере, и в специфике результата нововведенческой деятельности.

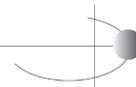
В конце 70-х гг. авторы доклада Римскому клубу «Нет пределов обучению» сформулировали идею об «инновационном обучении». Инновационное обучение – это, по мнению авторов доклада, новая педагогика, новые образовательные процессы, новые технологии.

Наиболее распространённый смысл: инновация – это целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу, среду новые, относительно стабильные элементы. Однако такой подход неудовлетворителен, ибо в понимании инновации потерян личностный компонент. В большей степени удовлетворяет в понимании инновационных процессов подход П. Г. Щедровицкого, который используется в разработке теоретической концепции исследования.

Для построения концепции становления личности будущего учителя в инновацион-

ном образовании были изучены известные источники, связанные с организацией процесса обучения как инновационного. В результате установлено, что существует ряд подходов, отражающих поиск путей, но он в большей мере связан с технологическим аспектом (В. Я. Ляудис, Н. Р. Юсуфбекова и др.) или общепедагогическим (Л. С. Подымова, В. П. Кваша, Н. В. Коноплина и др.).

Так, исследование Н. Р. Юсуфбековой претендует на разработку теории инноватики, автор предлагает рассматривать все инновационные процессы в трёх аспектах: инновационная аксиология, инновационная неология и инновационная праксиология. Позиции данного автора учитываются при рассмотрении общего пространства инновационных процессов [10]. Большинство исследователей понимает под инновационным обучением процесс и результат такой учебной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения (и образования) помимо поддержания существующих традиций стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации. В. Я. Ляудис разработала модель, помогающую исследовать особенности стратегии инновационного обучения и его функций в развитии личности [11]. Эта модель была определена как «ситуация совместной продуктивной и творческой деятельности учителя с учениками (ситуация СПД). Стратегия инновационного обучения, по мнению автора, предполагает мобилизацию всех социальных, коммуникативных резервов организации и самоорганизации учения. «Вводя психологическую полифонию интеллектуальной деятельности в процессе становления её, она с неизбежностью вводит полифонию социальных коммуникаций – системную организацию форм учебных взаимодействий учителя с учениками, учеников друг с другом, многообразие их межличностных отношений и форм обучения... Роль ведущей скрипки в побуждении к многообразию форм социальных и межличностных взаимодействий между участниками обучения играют продуктивные и творческие задачи» [11, с. 29].

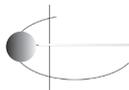


Изучая ситуации совместной творческой деятельности, В. Я. Ляудис выделила систему последовательно, а также циклично возобновляющихся форм взаимодействий, наиболее полно развёрнутых при решении ими творческих задач: введение в деятельность, разделённые между учителем и учеником действия, имитируемые действия, поддержанные действия, саморегулируемые действия, самопобуждаемые действия, самоорганизуемые действия, партнёрство. По мере продвижения от одной формы к другой изменяется уровень её самоорганизации, способы понимания ситуации и способы общения, возрастает свобода учеников не только в принятии, но и в переформулировании целей и смыслов деятельности, в выдвижении новых смыслов и целей. Из ведомого ученик превращается в ведущего инициативного партнёра. Способность к партнёрству со сверстниками и со старшими выступает как показатель высшей, развитой формы самоорганизации. Такое обучение, по мнению В. Я. Ляудис, развивает продуктивную личность, при этом «продуктивность означает, что человек ощущает сам себя в качестве преобразователя своих сил и в качестве действующей силы; что он ощущает единство со своими силами и они не отчуждены от него, важнейшим предметом продуктивности является сам человек (Э. Фромм)», способствует выращиванию индивидуальности, обретению автономности и самостоятельности [11].

Представляются продуктивными педагогические подходы научной психологической школы под руководством В. Е. Ключко [12]. Основные идеи этой школы можно определить следующим образом: инновационная школа опирается на смысловую педагогику; необходимо знать психологические механизмы развития многомерного, уникального, неповторимого мира человека. В каждый момент времени необходимо учитывать закономерности этапа, который переживает человек в ходе своего развития, и соотносить с ними свои педагогические действия и воздействия, создавать такое пространство, в котором минимизируется педагогическое насилие. Сложность управления процессом образования человеческого в человеке начинается с созидания научнообоснованной концепции развития, в которую заложены ценностно-

нормативные ориентиры её движения. Эти положения рассматриваются применительно к школе, но они также могут быть соотнесены с высшей педагогической школой. В анализе развития инновационных процессов в образовании В. Е. Ключко выделяет три позиции в понимании роли и функции взрослого (учителя) в качестве организатора связи ребёнка с культурой. Первая позиция представлена классической педагогикой – в ней учителю отводится роль транслятора культуры, а ученику – её «усваивателя». Вторая позиция учителя в системе «культура – учитель – ученик» стала формироваться с середины нашего века под воздействием гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.), в ней учитель выступал в функции фасилитатора, человека поддерживающего и стимулирующего. «Фасилитативная, личностно-центрированная педагогика, которая должна была реализовать идею осмысленного учения, не оправдала ожиданий. Однако она способствовала изменению профессионально-педагогического мышления. В России она распространилась в виде личностноориентированного обучения, педагогики поддержки» [12, с. 77]. Третья позиция заключается в том, что учитель здесь не транслирует культуру, не просто поддерживает ученика при взаимодействии с ней. Учитель «выступает здесь в функции посредника, медиатора, который организует сам акт встречи ребёнка с культурой, делая какие-то избранные элементы культуры соответствующими ребёнку, личностно значимыми для него, имеющими смысл и ценность» [Там же]. Именно эта позиция отражает смысловую педагогику, по мнению автора, культура не усваивается, она трансформируется в многомерный мир личности, тем самым расширяя и упорядочивая его. Инновационная школа, как показывает практика, опирается на смысловую педагогику.

Анализ психолого-педагогической литературы и исследований в области инноватики позволяет сделать вывод о том, что аспект становления личности в инновационном образовательном пространстве многоуровневого педагогического образования углублённо не изучался. Интерес вызывает исследование Л. С. Подымовой [13], а также В. А. Сластенина, Л. С. Подымовой [14], в которых предпринята попытка разработать систему



подготовки учителя к инновационной деятельности методом моделирования, причём в системе многоуровневого образования. Автор предполагает, что на довузовском и первом уровне развивается творческая направленность и восприимчивость к новому, усилено внимание к поиску и осознанию себя как творческой индивидуальности, а все процедуры инновационного обучения учителя могут осуществляться в полной мере только на втором и третьем уровне педагогического образования. Автор выстраивает последовательность подготовки учителя к инновационной деятельности: «первый этап-развитие творческой индивидуальности, ...общей технологии творческого поиска, ...создание системы профессионального самопознания при освоении основ педагогической технологии как прикладной эвристической науки» [14, с. 134]. Второй этап связан, по мнению автора, с овладением основами методологии научного познания, происходит общая ориентация в педагогической инноватике, создаётся информационный инновационный фон, формулируются цели и идеи нововведений, образ будущего школы.

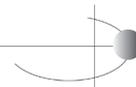
Третий этап – осваивается технология инновационной деятельности, студенты осваивают методику составления авторской программы, изучают этапы экспериментальной работы в школе и т. д. Четвёртый этап связан у автора с практической работой на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществляется самоанализ профессиональной деятельности, формируется инновационная позиция

учителя [14, с. 134–135]. Автором выделены структурные компоненты инновационной деятельности: мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный. Не подвергая сомнению правильность подхода Л. С. Подымовой, отметим, что это исследование выстроено в рационально-технологической парадигме (по классификации А. А. Пинского) и предполагает подготовку функционирующего учителя с усилением творческого характера его деятельности. Однако для разработки авторской теоретической концепции становления личности будущего учителя в инновационном образовании используются ценные аспекты данного исследования, в частности подход автора к выделению, созданию и анализу педагогических условий для инновационной подготовки учителя.

Таким образом, проанализированные имеющиеся теории и исследования, концептуальные подходы и точки зрения позволили нам выделить продуктивные идеи для обоснования теоретической концепции исследования. Изучение вопросов педагогической инноватики позволило осознать главную посылку исследования о том, что становление будущего учителя возможно в соответствии с разрабатываемой концепцией только в условиях многоуровневого высшего педагогического образования как инновационного, в понимании того, что инновационная практика всегда есть становящееся явление в конкретных социокультурных и региональных условиях.

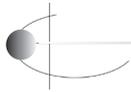
Список литературы

1. Сазонов Б. В. **Институт образования: смена вех // Инновационное движение в российском школьном образовании.** М., 1997. С. 79.
2. Кларин М. В. **Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (зарубежный опыт) // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского.** М.: Парсифаль, 1997. С. 336–353.
3. Фридман Л. М. **Психопедагогика общего образования: пособие для студентов и учителей.** М.: Ин-т практ. психол., 1997. 228 с.
4. Скаткин М. М. **Методология и методика педагогических исследований.** М., 1986.
5. Загвязинский В. А. **Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании.** Тюмень, 1990.



6. Поташник М. М., Лазарев В. С. **Управление развитием школы**. М.: Новая школа, 1995. 462 с.
7. Поташник М. М., Хомерики О. Г. **Структуры инновационного процесса в образовательном учреждении** // Магистр. 1994. № 5.
8. Пригожин А. И. **Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики**. М., 1989.
9. Щедровицкий П. Г. **Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании** // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского. М.: Парсифаль, 1997. С. 61–78.
10. Юсуфбекова Н. Р. **Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании**. М., 1991.
11. Ляудис В. Я. **Инновационное обучение и наука**. М., 1994.
12. Ключко В. Я. **Психологическая теория и стратегия управления развитием инновационных процессов в образовании** // Сибирский педагогический журнал. 1999. № 11. С. 75–78.
13. Подымова Л. С. **Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности: автореф. дис... докт. пед. наук**. М., 1997. 44 с.
14. Слостенин В. А., Подымова Л. С. **Педагогика: инновационная деятельность**. М.: Магистр. 1997. 224 с.
15. Карпова Ю. А. **Введение в социологию инноватики: учеб. пособие**. СПб.; Питер, 2004. 192 с.

Статья поступила в редакцию 12.11.2011 г.



*Иннокентий Александрович Маланов,
кандидат педагогических наук, доцент,
Бурятский государственный университет
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: rusgimnasi@mail.ru*

Образовательное пространство Бурятии в контексте цивилизационного развития (XVIII – начало XX вв.)

В статье рассматривается процесс становления образовательного пространства Бурятии в контексте цивилизационного развития региона в период с XIII в. до начала XX в. Этот период отличается многообразием форм образования, обусловленным интенсивными цивилизационными процессами в данном регионе. Автором выделяется роль конфессий в создании культурно-образовательной среды, в частности миссионерской деятельности православной и католической церкви, а также характеризуется образовательная деятельность буддийских храмов, их вклад в развитие социально-культурного пространства региона. В работе отмечается значение частного обучения в подготовке первых грамотных людей и профессиональных специалистов из среды бурятского народа. Анализ особенностей развития образовательного пространства Бурятии этого периода позволил автору прийти к заключению, что инициатива бурятских родов во многом способствовала открытию образовательных учреждений в регионе, а также получению образования наиболее способными молодыми представителями бурятского этноса, составившими впоследствии цвет первой бурятской интеллигенции. Автор считает, что особенности становления образовательного пространства Бурятии рассматриваемого периода во многом определяют тенденции дальнейшего развития образования в регионе на ближайшую перспективу.

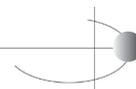
Ключевые слова: социальное пространство, образовательное пространство, целостный процесс образования, проектирование образовательного пространства, непрерывное образование, образовательная среда.

*Innokentij Aleksandrovich Malanov,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), e-mail: rusgimnasi@mail.ru*

Educational Space of Buryatia in the Context of Civilization Development (18th - early 20th centuries)

The article discusses the process of establishing the educational space of Buryatia in the context of civilization development of the region during the period from the 13th century to the beginning of the 20th century. This period is characterized by diverse forms of education due to intensive civilization processes in the region. The author emphasizes the role of religions in the creation of cultural and educational environment, in particular, the missionary activity of the Orthodox and Catholic churches, as well as educational activities of Buddhist temples, and their contribution to the development of the socio-cultural space of the region. The paper notes the importance of private education in the preparation of the first literate people and professionals from among the Buryat people. The analysis of the characteristics of the educational space of Buryatia of the period under study allows the author to conclude that the initiative of the Buryat families largely contributed to the opening of educational institutions in the region, as well as educating the most capable young members of the Buryat ethnic group that later made up the first Buryat intellectuals. The author considers that the peculiarities of the educational space in Buryatia of the period under review, largely determine the trends of further education development of the region in the near future.

Keywords: social space, educational space, integral process of education, educational space design, continuing education, educational environment.



Развитие современного общества протекает в эпоху цивилизационных перемен, сочетающих в себе, с одной стороны, высочайший динамизм, а с другой – глобальный характер, обусловленный революционными изменениями в области высоких технологий.

Что ждёт человечество в ближайшей перспективе? На этот вопрос ещё никто не может ответить достаточно определённо. Вместе с тем система образования, как и другие социальные институты, вынуждена работать во внешней среде, характеризующейся высокой степенью неопределённости, и готовить растущего человека к будущей жизни.

Это создаёт предпосылки для пересмотра методолого-теоретических основ и технологий современного образования, сложившихся за трёхсотлетнюю историю индустриального образования. Как показывает история человеческой цивилизации, революционные процессы всегда негативно отражаются на ее поступательном развитии. Данная закономерность присуща и развитию образования как одного из важнейших социальных институтов общества.

Приоритетной идеей общественного развития является идея его устойчивого развития, предполагающая также тщательный исторический анализ цивилизационного развития. Данный подход вполне применим для определения перспектив развития образовательного пространства региона. Развитие образования любого региона России имеет свою специфику, определяемую особенностями его цивилизационного становления. Не является исключением и процесс развития образовательного пространства Бурятии.

Рассматривая вышеуказанный феномен, необходимо определить его сущность. Образовательное пространство нами понимается как часть социального пространства, где взаимодействуют различные объекты, влияющие на образование. Образовательное пространство, таким образом, есть совокупность институтов и организаций, непосредственно или опосредованно детерминирующих образование как процесс формирования исторически адекватного субъекта и как совокупность специфических образовательных институтов и уровней [2].

Исходя из этого определения, рассмотрим особенности развития образовательного про-

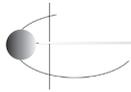
странства Бурятии в данный исторический период. Задолго до появления первых государственных школ местное население Бурятии обучалось грамоте у частных учителей, и их усилиями некоторые представители бурятского этноса получили неплохое для своего времени образование, хорошо владея разговорной и письменной русской и монгольской грамотой, а также различными профессиями: учителя, врача, писаря, священнослужителя, переводчика и др.

Так, например, еще в 1790 г. учителем монгольского языка в Иркутском главном народном училище работал Федор Санжихаев, в 1805 г. о первом бурятском враче Дамбе Хуреганове упоминается в труде «Описание Иркутской губернии», в 1881 г. смотрителем Онинского бурятского приходского училища и учителем монгольского языка работал Донжин Доржиев, сумевший впоследствии добиться высокого, для представителя малочисленного народа, государственного чина титулярного советника, а также в «Трудах православных миссий» 1885 г. выпуска написано о православном священнике Николае Баторове и о первых переводчиках православной библии на монгольский язык Номто Унагаеве и Бадме Моршунаеве [7].

Одним из первых основателей частного обучения в Бурятии, по мнению историков, следует считать уроженца Забайкалья, известного в свое время монголиста А. В. Игумнова, открывшего в Верхнеудинске частное училище, где он обучал детей бурятских родоначальников русскому языку, а детей русских купцов – монгольскому языку. Об уровне преподавания свидетельствует тот факт, что под руководством В. Игумнова изучали монгольский язык будущие известные востоковеды преподаватели Казанского университета О. М. Ковалевский и А. В. Попов [1].

Наряду с частными училищами во второй половине XIX в. получило большое распространение частное обучение, осуществляемое так называемыми «хожалыми» учителями. Такие учителя ходили из дома в дом и за небольшую плату, а иногда за еду и кров над головой обучали детей и взрослых грамоте.

Рассматривая историю развития образования в Бурятии, нельзя не отметить большую заслугу декабристов в деле распространения



грамотности и просвещения в среде местного населения.

Еще в казематах Петровского Завода (ныне г. Петровский Завод Читинской области), будучи на каторжных работах, декабристы создают знаменитую впоследствии казематскую школу, «...где дети местных жителей, начиная от достаточных чиновников до неимущих ссыльных, получали соответственно потребностям каждого приличное образование, начиная от высшего классического до начального ремесленного» [6, с. 332]. Обучение в школе было поставлено на довольно высоком уровне, выпускники её не раз поражали своей хорошей подготовкой экзаменаторов высших учебных заведений России.

После выхода на поселение многие декабристы продолжали заниматься обучением детей, распространяя знания и культуру среди местного населения.

В начале XX в. в Иркутской губернии, в том числе и в местах проживания бурятского населения, довольно широкое распространение получили так называемые вольные школы, которые были организованы и в местах проживания бурят. Такие школы открывались по инициативе местного населения или самого учителя. Это были частные школы с небольшой платой за обучение и поэтому доступные простым людям. Вольные школы не придерживались учебного плана официальной школы и их программа обучения была более широкой и имела более светское направление.

Распространению просвещения в Предбайкалье и Забайкалье, как отмечалось выше, также способствовала инициатива конфессий, получивших распространение на этой территории.

Начало миссионерской деятельности русского православного духовенства среди бурят относится ко второй половине XVII в. В 1725 г. при Иркутском Вознесенском монастыре была открыта, как написано в трудах православных миссий, «мунгальская школа» (монгольская школа). Учащиеся набирались из детей духовенства в возрасте от 7 до 15 лет (9).

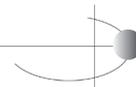
«Мунгальская» школа просуществовала до 1737 г. и была закрыта из-за увольнения из школы по политическим мотивам учителя монгольского языка. Школа, по-видимому,

особой роли в развитии миссионерства не сыграла, т. к. православная миссия в Забайкалье была закрыта в 1741 г. С этого времени в миссионерской деятельности Русской православной церкви наступила некоторая пауза вплоть до второй половины XIX столетия, когда миссия возобновила свою работу. Этой паузой воспользовались представители католической церкви. С 1819 г. почти до 1840 г. среди бурят Забайкалья жили английские миссионеры Юилль, Сван и Сталибрас, прибывшие сюда по поручению лондонского библейского общества для христианизации бурят. С этой целью они обучали детей русскому, английскому и даже латинскому языку. Миссионеры занимались переводом на монгольский язык Священного писания, составлением словаря и грамматики, печатали на станке с монгольским шрифтом книги религиозного содержания, раздавая их бесплатно местным жителям.

По-мнению современников, оценивавших результаты деятельности английских миссионеров, в распространении христианства и просвещения они не добились каких-то впечатляющих результатов [1].

Вместе с тем было бы несправедливо отрицать, что англичане вообще не оставили никакого следа в деле просвещения бурятского населения. Из обучающихся у английских миссионеров наиболее известен учитель Троицкосавской войсковой русско-монгольской школы Иринчин Ванчуков, «который был образован английскими миссионерами, и по отзывам, хорошо знал русскую словесность» [1, с. 74]. Кроме него известны «...трое бурят, учившихся у миссионеров, знали русскую и монгольскую грамоту, были наборщиками у миссионеров и двое из них очень порядочно писали по-русски» [4, с. 76]. Можно предположить, что были и другие ученики миссионеров, у которых их стараниями был пробуждён интерес к образованию.

С 1859 г. деятельность миссионеров Русской православной церкви в среде бурят возобновляется. В 1862 г. при Посольском монастыре на юго-западном берегу озера Байкал открывается миссионерское училище для подготовки из способных мальчиков будущих священников. Программа обучения в училище была довольно обширной. В старших классах изучали священную историю,



пространный катехезис, объяснительное богослужение, церковное пение, арифметику, русскую грамматику, географию, русскую историю, книжный монгольский язык и чиstopисание. Учителями монгольского языка были буряты Роман Цыремпилов и Иван Чагдунов [4, с. 129].

Число школ духовного ведомства неуклонно росло, т. к. выражало изменение в «просветительской» политике царского правительства в начале 80-х гг. XIX в., боявшегося, что светская школа способствует зарождению в народных массах опасных для устоев самодержавия революционно-демократических настроений.

Местное бурятское население крайне отрицательно относилось к миссионерским школам, потому что не видело в них пользы из-за плохой постановки учебного дела, низкой квалификации учителей, неудовлетворительных условий, в которых находились дети.

Большим доверием и безусловной популярностью у бурят пользовались буддийские школы. Буддизм проник на территорию нынешней Бурятии из Тибета через Монголию в конце XVII – начале XVIII вв. в результате исторически сложившихся этнокультурных, социально-экономических связей между бурятским и монгольским народом. Буддизм дал мощный толчок социальному и культурному развитию бурятского народа, став своеобразным мостом, соединившим Бурятию с культурной традицией востока – Индии и Тибета, Монголии и Китая. Одной из таких традиций, получивших развитие в Бурятии, являлось буддийское образование. С середины XIX в. при бурятских дацанах открываются первые богословские школы.

Наибольшей популярностью пользовались буддийские философские школы цаннита (чойра), которые первыми были открыты при Цугольском (с 1850 г.), Гусиноозёрском, Агинском (с 1861 г.), Аннинском (с 1858 г.) дацанах [5, с. 419]. Обучение цанниту каждого ламы стало обязательным. Без этого образования дальнейшее продвижение по должностной иерархии было невозможно. На девятом году обучения сдавался экзамен на звание габжа. Происходила своего рода защита диссертации. Высокие звания лхарамбы и дорамбы, соответствующих степени доктора

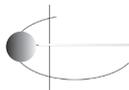
философии, можно было получить только в Лхасе в процессе экзамена (диспута) на общем Хурале цаннит-дацанов известных тибетских монастырей: Брайбун, Галдан, Сэра. Среди обладателей степени лхарамбы был известный бурятский просветитель и общественный деятель, учитель Далай-ламы XIII Агван Доржиев.

Сугубо религиозные школы джуд в бурятских дацанах появились позднее философских, а в 1869 г. в Цугольском дацане началось изучение индо-тибетской медицины, такие школы назывались манба, позднее они получили развитие в других дацанах Забайкалья. С 1878 г. при дацанах были открыты школы дуйнхор и зурхай, где готовили буддийских астрологов. Во всех дацанских школах помимо религиозных предметов изучали монгольский и тибетский язык. Все дацаны имели свои библиотеки, где наряду с богословской имелась и национальная литература, а также при дацанах велось издательское дело [5].

Количество хуvaraков (учащихся) в дацанах Забайкалья в конце XIX в. достигало 6–7 тыс. чел., в то время когда в шести официально существовавших тогда правительственных училищах обучалось не больше 150 чел. Даже в первые беспокойные годы Советской власти дацанских школ и учеников в них было гораздо больше светских. В 1929 г. в 73 дацанских школах обучалось грамоте около 4 тыс. хуvaraков [1].

Таким образом, буддийские дацаны являлись подлинными центрами культуры, науки и образования для бурятского народа и, несмотря на гонения и репрессии со стороны государства в советское время, буддизм в наши дни приобрёл ещё большее признание среди людей, став неотъемлемой частью их культурной и духовной жизни.

Государственное образование на территории расселения бурят начало развиваться в связи со школьными реформами 1786 г. Так, в Верхнеудинске 13 февраля 1793 г. было открыто малое народное училище, дававшее начальное образование, которое являлось первой школой в Забайкалье и на Дальнем Востоке и третьей по всей Восточной Сибири [7, с. 207]. В 1803 г. в нём обучалось всего 28 человек. В 1806 г. Верхнеудинское малое училище согласно реформе 1894 г. было пре-



образовано в уездное училище с повышенной программой обучения из двух классов с двумя учителями. Училище размещалось в частном доме, пожертвованном Верхнеудинским купцом Шевелевым, т. к. правительство не отпустило средств для постройки отдельного здания [9, с. 3].

15 сентября 1812 года было открыто уездное училище в г. Троицкосавске (ныне г. Кяхта). Контингент учащихся в Верхнеудинском и Троицкосавском уездном училищах в течение первой половины XIX в. не превышал 110–112 чел. Учебный план уездных училищ был весьма обширен и включал много предметов, которые учащиеся без начальной подготовки за два года обучения не успевали усвоить, а поступающие, как правило, были неграмотными. Учитывая, что методика обучения, в то время применяемая в уездных училищах, была далека от совершенства, то можно понять, почему в училищах процветало второгодничество и отсеивались учащиеся.

Дальнейшее развитие государственное образование получило согласно «Уставу учебных заведений, подведомственных университетам» 1804 г. Первое приходское училище было организовано по инициативе и за счёт средств местного бурятского населения провинциального города Балаганска Иркутской губернии 20 июля 1804 г. В 1806 г. было открыто второе бурятское приходское училище при Онинской (ныне п. Хоринск) степной конторе уже на территории Бурятии по инициативе Хоринского главного тайши Галсана Мардаева [1].

Вслед за первыми двумя приходские училища открываются и в других населённых бурятами местах. К концу первой половины XIX в. их уже насчитывалось одиннадцать.

Бурятские училища содержались в основном за счёт местного населения или за счёт благотворительности отдельных лиц и поэтому, не имея постоянного финансирования, просто вынуждены были закрываться. Особое место среди открытых в первой половине XIX в. училищ занимает основанная в июле 1832 г. Троицкосавская (ныне г. Кяхта) войсковая русско-монгольская школа. Учащиеся школы находились на полном пансионном обеспечении и наряду с общеобразовательной подготовкой получали военную подготовку.

Русско-монгольская войсковая школа просуществовала 49 лет и была преобразована в Селенгинское городское училище в 1888 г. Среди бурятских училищ она была единственной, имевшей более обширную программу, чем приходские училища, внесла заметный вклад в подготовку большого количества грамотных людей, служивших писарями, урядниками в бурятских казачьих полках, а также работавших переводчиками в пограничных управлениях Забайкалья, учителями приходских училищ.

Русско-монгольскую школу окончили: дипломат И. П. Шишмарев, участник заключения Айгуньского договора с Китаем и первый русский консул в Монголии; монголист Будапжап Кутухтуев, переводчик при Новой Пекинской духовной миссии; первый бурятский учёный Доржи Банзаров, автор ряда блестящих работ по монголистике [5].

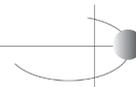
Во второй половине XIX в. наблюдается некоторый рост приходских училищ, школ повышенного типа и женских училищ, чему способствовали реформы в образовании 60-х гг., вызванные развитием капиталистических отношений и революционно-демократическим движением в обществе того периода.

Только в Верхнеудинском округе за период 1860–1890 гг. было открыто 15 приходских и два женских училища, которые содержались за счёт крестьянских обществ или частных благотворителей.

В это время на территории Бурятии получило развитие женское образование. Так, в 1861 г. в Верхнеудинске было открыто женское трехклассное училище, в 1862 г. в Троицкосавске была открыта женская прогимназия на средства, пожертвованные Кяхтинским купеческим обществом [5].

Важным событием в истории развития образования в Бурятии второй половины XIX в. было открытие 14 декабря 1867 г. в улусе Зунгарском Балаганского ведомства Иркутской губернии первой женской школы у бурят, которая впоследствии получила название Мариинской женской школы. В первый же год в школу были приняты 22 девочки в возрасте 8–11 лет.

Были открыты женские отделения при Идинском бурятском приходском училище – в улусе Бохан и при Аларском – в улусе



Аларь. В 1872 г. было открыто Селенгинское женское училище [7].

Обучение в женских училищах проводилось по программе начальных приходских училищ. Сверх программы приходских училищ девочек обучали ручному шитью, вязанию и вышиванию.

Развитие промышленности и развивающиеся торговые отношения России с соседними странами требовали подготовки профессиональных кадров. В 1831 г. по инициативе известного русского учёного и путешественника Иакинфа Бичурина в Троицкосавске открывается училище китайского языка. В училище была набрана группа мальчиков – детей купцов и приказчиков. Первым преподавателем стал сам И. Бичурин, он же подготовил и издал в 1835 г. в Санкт-Петербурге учебник китайской грамматики. Уже менее чем через год И. Бичурин в присутствии комиссии подверг своих учеников экзамену, в ходе которого учащиеся могли изъясняться с китайскими купцами и знали более ста иероглифов, встречающихся в названиях товаров и деловых бумаг.

В первое десятилетие училище давало отличные результаты. Но уже в конце 50-х гг. качество подготовки упало, а училище просуществовало до 70-х гг. XIX в.

В 1876 г. в Троицкосавске было открыто первое в Восточной Сибири Алексеевское реальное училище, дававшее учащимся практико ориентированное образование с преподаванием более расширенного круга предметов, а также английского, немецкого языков и коммерческих наук, что давало выпускникам основу для дальнейшего технического образования. В 1882 г. была учреждена Троицкосавская ремесленная школа имени статского советника Я. А. Немчинова с пансионом на 20 сирот. Школа помещалась в здании, пожертвованном Немчиновым и на средства с капитала им же пожертвованного. В этом образовательном учреждении обучали помимо общеобразовательных предметов портняжному, сапожному и столярному ремеслу [3].

При некоторых приходских училищах, в том числе бурятских, существовали ремесленные отделения и классы. Так, на 1 января 1913 г. на территории расселения бурят имелись ремесленные отделения при двух городских и тринадцати начальных училищах, а

классы ручного труда – в 6 городских училищах и в 31 начальной школе.

В ремесленных отделениях обучали детей в основном столярному, слесарному, столярно-токарному, слесарно-кузнечному, сапожному, портняжному, скорняжному ремеслу. В классах ручного труда производились столярные работы по дереву, выпиливанию, плетению корзин и т. п.

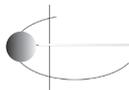
В 1872 г. открылась Иркутская учительская семинария подготовки учителей для школ Иркутской губернии, Якутской, Забайкальской, Амурской области. Со времени открытия семинарии (1872–1919), т. е. за 47 лет работы, её окончили всего 55 человек бурятской национальности [1].

В 1889 г. была открыта Читинская учительская семинария, среди воспитанников которой тоже были буряты. В 1913 г. Верхнеудинская городская дума возбудила ходатайство об открытии в городе учительской семинарии, которая после длительной переписки с начальством всё-таки была открыта, но только гораздо позже, в 1919 г. [1].

В 1900–1911 гг. в связи с активизацией экономической жизни в регионе возникла острая необходимость в грамотных кадрах, что отразилось на увеличении численности учебных заведений и учащихся в них. Так, только по Верхнеудинскому и Баргузинскому округам за этот период количество приходских училищ возросло с 16 до 64, число учащихся увеличилось в большинстве училищ до 30 и более, а в некоторых насчитывалось более ста детей.

Значительно увеличилось и число школ повышенного типа: в 1906 г. было открыто Верхнеудинское реальное училище, в 1904 г. – Верхнеудинская и в 1912 г. Троицкосавская женская прогимназия, которые впоследствии были преобразованы в женские гимназии, также были открыты высшие начальные училища: второе в Верхнеудинске – в 1916 г., в Петровском-Заводе – в 1908 г., в Агинске и Кабанске – в 1911 г., в Мысовке – в 1915 г., второе в Троицкосавске – в 1916 г. [3].

Несмотря на страстное желание населения развивать образование, неоднократно поднимавшее вопрос об увеличении сети начальных школ, открытии училищ повышенного типа, у бурят вплоть до установления Советской власти не было ни одной средней



школы, в русских же школах их обучалось немного. Так, в 1888–1890 гг. в школах повышенного типа обучались всего 27 бурят из почти 300 тыс. [7, с. 356].

Конец XIX – начало XX вв. характеризуется оживлением в экономической, культурной и политической жизни Бурятии. Особенно большое стимулирующее влияние на развитие экономики Сибири и Бурятии оказало строительство Великой Сибирской железной дороги.

Объективный ход развития жизни выдвигал перед бурятами необходимость не только овладения русской разговорной речью, русской грамотностью, но и достижения более высокого уровня образования, чем даёт начальная школа. Развитие национального самосознания, необходимость отстаивания национальных, экономических, правовых и политических интересов выдвигали перед бурятами задачу создания своей национальной интеллигенции. Для решения этих задач необходимо расширение сети начальных и создание школ с повышенной образовательной программой.

В 1905 г. были проведены съезды бурят Забайкальской области и Иркутской губернии, где были единодушно выдвинуты требования о введении всеобщего обязательного бесплатного обучения детей школьного возраста, о преподавании бурятского языка, выделении казённых стипендий для учащихся бурят в средних и высших учебных заведениях, открытии школ и учительской семинарии. Эти решения были поддержаны съездом бурятских учителей и деятелей образования, состоявшимся в мае 1906 г.

Под давлением мощного общественного движения правительство вынуждено было увеличить сеть бурятских приходских училищ. За период 1900–1917 гг. их число по Иркутской губернии и Забайкальской области увеличилось с 35 до 170 единиц. Тем не менее бурятское население было хуже обеспечено школами, чем русское. Так, по данным переписи населения, в 1911 г. в Восточной Сибири на 100 чел. у русских приходилось 3,78 учащихся, а у бурят – 0,8 [7, с. 358].

Таким образом, анализ развития образовательного пространства Бурятии в вышеобозначенный период позволил нам сделать следующие выводы.

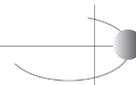
1. Становление образовательного пространства Бурятии во многом определялось геополитическим положением региона, находившемся на пересечении экономических, культурных, социальных связей с соседними территориями и странами Азиатско-Тихоокеанского региона. Данное положение региона детерминировало его образовательное пространство, ориентированное на освоение как восточной, так и западной культуры.

2. Образовательное пространство Бурятии, как показывает анализ, развивалось не столько усилиями государства, сколько по инициативе местного населения, которому было нужно выживать в условиях развивающихся экономических, социальных и культурных отношений в регионе, а для этого необходимо было создать условия для получения образования представителями молодого поколения бурятских родов. Именно лидеры родов, так называемые ревнители просвещения, первые учителя, прогрессивно настроенные русские просветители и представители бурятской интеллигенции способствовали развитию образования в регионе в начальный период его культурного развития.

3. Уже в начале становления образовательного пространства в Бурятии была велика роль частного обучения. Именно усилиями частных учителей некоторые представители бурятского этноса получили неплохое образование для своего времени, и это помогло им получить профессиональное образование и социализироваться. Кроме того, благодаря «хожалым» учителям местное население имело возможность приобщиться к грамоте.

4. Велика роль христианской православной и буддийской конфессий в развитии образовательного пространства Бурятии. Причём конфессиональные образовательные учреждения способствовали не столько повышению образовательного уровня населения, сколько приобщению людей к многовековой духовной культуре конфессий. Наверное, без преувеличения православные храмы и буддийские дацаны можно назвать подлинными центрами культуры, образования и науки в обозначенный период исторического развития региона этнической Бурятии.

5. Государственная инициатива в развитии образовательного пространства Бурятии во многом сковывалась политическими соображениями правительства и, соответственно,



недостаточным финансированием училищ, открытых на территории региона, которые иногда содержались за счет населения, или «ревнителей» просвещения, то есть тех состоятельных людей, которые на свои средства содержали образовательные учреждения.

6. Развитие экономики региона в конце XIX – начале XX вв., связанное с освоением его природных недр, во многом способствовало развитию образовательного пространства Бурятии. Так, в это время открываются учебные заведения повышенного типа: прогимназии, реальные училища, высшее начальное училище и др. Вместе с тем профессиональное образование в Бурятии вплоть до начала советского периода не получило большого развития в силу недостаточного развития экономики региона, в основном державшейся на натуральном сельском хозяйстве.

7. Объективный ход развития региона способствовал развитию национального са-

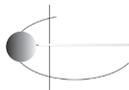
мосознания бурятского народа и выдвинул задачу создания своей национальной интеллигенции. Именно в этот период на средства, собранные бурятскими родами, наиболее способные их представители посылаются в образовательные центры России. Из их числа собственно формируется слой передовой бурятской интеллигенции, сыгравшей решающую роль в социально-культурном развитии Бурятии и близлежащих регионов.

Процесс становления образовательного пространства Бурятии в обозначенный исторический период определялся, как уже отмечалось вначале, особенностями историко-культурного, социально-экономического, геополитического развития региона. И, несмотря на относительную отдаленность, этот период во многом определяет тенденции дальнейшего развития образовательного пространства региона Бурятии на ближайшую перспективу.

Список литературы

1. Андреев В. И. История бурятской школы (1804–1962). Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1964.
2. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. М.; Ростов н/Д, 2004.
3. Елаев Н. К. Бурятия. История, проблемы и опыт национализации. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. пед. ин-та, 1994. 124 с.
4. Известия Сибирского отд. Русского географического общества. 1871. Т. I. № 4–5.
5. Историко-культурный атлас Бурятии. М.: Дизайн. Информация. Картография, 2001. 606 с. ил., карт.
6. Максимов С. В. Сибирь и каторга: в 3 т. СПб., 1871. Т. 1.
7. Очерки истории культуры Бурятии. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1972.
8. Труды православных миссий Иркутской епархии. 1885. Т. III.
9. Труды православных миссий Иркутской епархии. 1886. Т. IV.
10. Труды Ученой архивной комиссии. Вып. 3. Иркутск, 1916.

Статья поступила в редакцию 10.11.2011 г.



УДК 152.32
ББК 88.52

Нина Владимировна Орехова,
кандидат педагогических наук,

*Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: klimenko_tk@mail.ru*

Закономерности и принципы развития спонтанности в образовательном процессе

В статье определяются закономерности и принципы, влияющие на становление и проявление спонтанности как педагогического феномена, который детерминирует развитие творческого потенциала личности. Закономерности проявления спонтанности носят стохастический (вероятностный) характер. Элементы детерминации в их реализации зависят от определённых внутренних и внешних условий. Это не «двойная», а системная детерминация, опирающаяся на те сверхчувственные психологические новообразования, которые нельзя предусмотреть, поскольку порождаются они при взаимодействии субъективного и объективного, и, не сводясь ни к одному из них, ни к их простой сумме, обеспечивают самоорганизацию человека как сложной психологической системы (В. Е. Ключко). В рамках нашего исследования на основе гегелевского закона саморазвития личности как целостной системы выведены следующие закономерности: зависимость проявления спонтанности, во-первых, от целевой детерминации; во-вторых, взаимодействия среды и личности (интеракции); в-третьих, способности выхода за границы своих возможностей в сферу виртуальных (свободоспособность). В контексте рассматриваемой проблемы определены методологические принципы: активности, саморазвития, иерархичности – и те, которые являются основой конструирования деятельности учителя и учащихся на конкретном научном педагогическом уровне: индивидуальности, диалогичности, креативности, автономности, субъективности познающего сознания, открытости, включения «обыденных пониманий».

Ключевые слова: саморазвитие, спонтанность, целевая детерминация, среда, свободоспособность, креативность.

Nina Vladimirovna Orekhova,
Candidate of Pedagogy,

*Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named
after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: klimenko_tk@mail.ru*

Regularities and Principles of Spontaneity Development in the Educational Process

The article defines the regularities and principles that influence the formation and manifestation spontaneity as a pedagogical phenomenon, which determines the development of the personality's creative potential. The laws of spontaneity manifestations have a stochastic (probabilistic) character. In their realization, the determination elements depend on definite internal and external conditions. It is not a "double" but a systematic determination, being supported by those new supersensible psychological formations, which can not be foreseen as they are generated by subjective and objective interaction, and are confined neither to any one of them nor to their total sum, and provide a human self-organization as a complex psychological system (V. E. Klochko). Within the limits of the investigation on the basis of Hegel's law of human self-development as an integral system, the following regularities have been deduced: spontaneity display depends on, firstly, aim determination, secondly,



environment and person interaction, thirdly, the ability to go beyond one's own possibility limits and step into the virtual sphere (ability for freedom). In the context of the problem under review the author determines the methodological principles: activity, self-development, hierarchy and the principles that are the basis for designing the teacher's and the students' activity on a concrete scientific pedagogical level: individuality, sociability, creativity, autonomy, subjectivity of cognizing consciousness, openness, and inclusion of "ordinary understandings".

Keywords: self-development, spontaneity, aim determination, environment, ability for freedom, creativity.

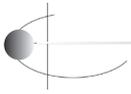
Категория спонтанности в педагогической науке не нашла должного отражения, однако современная социокультурная ситуация требует развития данного личностного новообразования, так как «способность к спонтанному реагированию лежит в основе выживания и утверждения человека в постоянно меняющемся мире», является условием любого адекватного поведения, когда человек оказывается в непредсказуемой или экстремальной ситуации, когда перед ним встает необходимость того, что называется «обучением с первой попытки» [16, с. 194]. В современной философии спонтанность характеризуется как смысловая свобода (обосновывается переход от свободы поступка к возможности свободы), «внутренняя возможность» для открытого поведения человека в мире, самополагание в полифоничной множественности, способность «найти себя в новом чужом» (Д. Ю. Дорофеев, В. В. Налимов, В. В. Казютинский). В психологии спонтанность определяется как открытость опыту, индивидуально неповторимый акт смыслопорождения, перспектива возможного, обнаруживающего себя в воображении, фантазировании, «проигрывание себя», форма свободной деятельности (Д. А. Леонтьев, А. Маслоу, Я. Морено, В. А. Петровский). В педагогике исследование спонтанности как значимой смысловой категории только начинается. Тем не менее предпосылки, помогающие нам определить спонтанность как педагогическую категорию, существуют в различных образовательных теориях (педагогика свободы Ж.-Ж. Руссо, К. Н. Венцеля и др.; педагогическая система М. Монтессори; основные положения вальдорфских школ; система свободного саморазвития личности О. С. Газмана; концепция вероятностного образования А. М. Лобка). В аспекте нашего исследования, основываясь на анализе фило-

софской, психологической и педагогической литературы, спонтанность следует определить как интегративное личностное качество, которое характеризуется:

- совокупностью осмысленных знаний, умений, навыков, позволяющих адекватно воспринимать реальность и овладевать ситуацией в неопределённом поле действия;
- ценностными установками, являющимися основой эффективного самополагания себя в деятельности;
- креативностью как условием оригинального и нестандартного решения проблем;
- способностью к свободному ответственному поступку.

Проявлением спонтанности является способность действовать сообразно собственным стремлениям и побуждениям, изменять систему своих смыслов, самоинтерпретировать самого себя в соответствии с новой ситуацией.

Известно, что для определения внутренних тенденций развития саморазвивающихся систем выводятся закономерности, помогающие установить необходимую связь явлений и фактов, оказывающих влияние на процесс становления данной системы. Гегелевский закон саморазвития личности как целостной системы позволяет нам определить основные закономерности, влияющие на становление и проявление спонтанности как феномена, который детерминирует степень развития творческого потенциала личности. Данные закономерности и разработанные принципы позволяют создать условия, адекватные гуманитарной природе педагогической деятельности. Закономерности проявления спонтанности носят стохастический (вероятностный) характер. Элементы детерминации в их реализации проявляются, прежде всего, в зависимости спонтанного поведения от



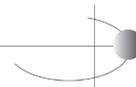
определённых внутренних и внешних условий. Это не «двойная», а системная детерминация, опирающаяся на те сверхчувственные психологические новообразования, которые нельзя предусмотреть, поскольку порождаются они при взаимодействии субъективного и объективного, и, не сводясь ни к одному из них, ни к их простой сумме, обеспечивают самоорганизацию человека как сложной психологической системы. (В. Е. Ключко). В основе формулирования закономерностей в нашем исследовании – положение гегелевской философии о процессе внутреннего самодвижения, которое учёный называет *становлением*. Причиной становления является единство взаимоисключающих и одновременно взаимно предполагающих друг друга противоположностей, то есть *противоречие*. Оно полагается им как внутренний импульс саморазвития, в том числе когда личность становится субъектом собственного развития. В данном контексте противоречие между стремлением личности к полной творческой самореализации своих потенциальных возможностей и зависимостью от чётких нормативных рамок культурной и социальной среды, часто обусловленных стереотипами, позволяет сформулировать основные закономерности развития спонтанности. Мы посчитали возможным определить следующие: зависимость спонтанной функции от целевой детерминации, взаимодействия среды и личности (интеракции), способности выхода за границы своих возможностей в сферу виртуальных (свободоспособность).

Зависимость между развитой способностью к целеполаганию в ситуации неопределённости и спонтанностью проявляется в деятельности. Целеполагание задаёт основу деятельности, формирует её перспективу и в то же время, не ограничивается пространством «от начала и до конца» (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов, Б. Ф. Ломов). Целеполагание в какой-то мере есть перевод с языка желаний и смыслов (что данная цель значит именно для меня, в моей ситуации) на язык объективной реальности через выбор субъектом целей (Д. Б. Боявленская, О. К. Тихомиров, А. Ф. Коган, Г. В. Иванченко и др.). Выбор цели в конечном итоге ведёт к продуктивному преобразованию существующей ситуации.

Нередко альтернативы, из которых необходимо сделать выбор, не даны непосредственно. Очень часто информация о конечной цели тоже является неполной и недостаточной. Тогда целеполаганию на помощь приходит интуиция. Практически всегда оказывается необходимым выйти за границы деятельности и спрогнозировать, предусмотреть её последствия как для себя, так и для других. Поэтому данная категория связана с ответственностью человека и с его свободой выбирать. Выбор – это сложное многоступенчатое взаимодействие, в которое вступают эмоционально-волевые и рациональные компоненты личности, обеспечивая его непрерывность и результативность. Выбор – это определённый механизм соотношения внешнего и внутреннего плана жизнедеятельности личности, существенный компонент ценностного механизма. Процесс преобразования личности происходит на основе выбора из множества альтернатив или ограниченного круга более значимых ценностей. Ценностное ориентирование связано, прежде всего, с выбором моральным. «Выбор – всегда преддверие действия, переход через оценку к поступку» [3, с. 48].

По утверждению И. Пригожина [13], в процессе целеполагания цели распределяются по нарастанию качества: от заданного (пассивного) уровня – к состязательному, от него – к ценностному. Заданные цели – это встроенные в деятельность человека объективно или извне: от заданий, от потребностей, от угроз, от проблем; конкурентные (или состязательные) возникают от более свободного, но сфокусированного на конкретных задачах выбора. Ценностное целеполагание включает в себя «видение образа желаемого будущего», идеалов и миссии. Спонтанностью опосредуется, прежде всего, ценностное целеполагание, в основе которого ценностные ориентации, определяющие субъектную позицию. По мнению И. А. Красильникова, именно в спонтанности проявляются основные внутренние конфликты ценностно-смысловой сферы, она побуждает «субъекта переживания» проявить себя больше «как субъекта действия», «субъекта жизни» [8].

Целеполагание тесно связано с категорией свободы. Свобода, по определению В. А. Петровского, это особый акт «полага-

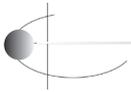


ния себя как причины изменений, привносимых в мир. Целеполагание здесь выступает как самополагание человека [12, с. 211]. Следовательно, самополагание есть выход за пределы ограничения, определяемого естественной необходимостью, явно и как преодоление ограниченности уже известных выявленных и в этом смысле устойчивых связей объекта. Оно предполагает вовлечение объекта в новые взаимосвязи, определяемые целями развития человека, а значит, и переконструирование самого объекта, изменение его структуры и его сущности в соответствии с указанными целями.

Таким образом, целеполагание – это процесс познания человеком спонтанно складывающихся в ходе его действия образов возможного будущего. В субъективном плане «образ возможного» дан в переживании «Я могу». В рамках нашего исследования познание «образов будущего» при постоянном изменении ситуации возможно только при условии реального учёта собственных ресурсов (временных, психологических, социальных), выстраивании приоритетов в целях, использовании социальных механизмов сравнения себя с другими и согласования самооценки с оценками других. Спонтанность, обеспечивающая адекватность восприятия и реакцию «с первого предъявления» в изменяющейся ситуации, выступает необходимой основой, предпосылкой и условием разворачивания процессов реализации «образов возможного будущего». *Следовательно, чем эффективнее целеполагание как процесс познания «образов возможного будущего», тем ярче проявление спонтанности.*

Следующая закономерность – зависимость развития спонтанности от открытости и адаптивной способности к внешней среде. В основе нашего исследования – концепция средового подхода в педагогике, разработанная Ю. С. Мануйловым. В первую очередь, необходимо определиться с дефиницией «среда». В рамках данной концепции понятие среды имеет социально-психологическое обоснование. Среда как таковая состоит из мест поведения. Место связано с чем-то особенным, неповторимым, индивидуальным, что складывается, созревает, утверждается. «Место – это люди. Это ситуация взаимодействия людей в определённой предметно-пространственной среде» [9, с. 162].

Для нашего исследования значимой является идея соответствия и взаимосвязи места поведения и человека. С одной стороны, у человека всегда есть возможность выбора. «Человек обречён на свободу, хочет он или нет, но его жизнь – постоянный выбор» [17, с. 12]. Вместе с тем его свобода выбора всегда ограничена возможностями среды. Она «ограничивает» пути и формы развития и определяет степень спонтанности тех или иных поступков. Среда оказывает как развивающее, так и формирующее влияние на личность, соответственно предоставляя свободу выбора или ограничение возможностей. Развитие ведёт к появлению индивидуально-неповторимого в личности, формирование – к типическому в ней, к осреднению. Чем шире круг возможностей, тем вариативнее развитие индивидуума. И наоборот, чем уже, тем однозначнее формирование типа, детерминированного неустраняемыми активными факторами среды. Развивающая роль среды усиливается в точках бифуркации, являющихся своеобразными точками роста социальной системы. Среда осредняет личность: богатая среда – обогащает, бедная – обедняет, свободная – освобождает. Вследствие данного факта именно свободная среда способствует проявлению спонтанности. Особого внимания в этой связи заслуживает утверждение учёного о том, что *среда опосредует ребёнка спектром возможностей* [9]. В первую очередь, это событийные возможности, позволяющие что-либо уметь и иметь. Альтернативные возможности открывают перспективу приобретения. Для влияния на становление спонтанности среда должна характеризоваться «событийностью бытия» (М. Бахтин). Со-бытие трактуется как способ бытия – «конstellация бытия и человека», «способ совместности и его единства», «со-бытие является ведущим словом в деле мышления, в нём человек и бытие друг к другу приспособлены» [17, с. 119]. Именно событийность является формой постижения бытия, утверждения и выявления его ценности, значимости для человека. В. И. Слободчиков рассматривает со-бытие как подлинную ситуацию развития. Ребёнок входит в «со-бытие», самоотождествляется, самоопределяется внутри со-бытия. Со-бытие суть механизм развития [15]. Наполненность



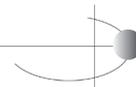
образовательной среды событийностью опосредует учащегося спектром возможностей и способствует развитию спонтанности. Следовательно, *чем шире возможности, предоставляемые образовательной средой, тем больше вероятность проявления спонтанности.*

Зависимость между естественной свободой как основной характеристикой развития личности и спонтанностью – закономерность, обосновывающая пластичность, гармоничность и согласованность естественности и спонтанности. «Как в творчестве нельзя притвориться, так нельзя искусственно стремиться к тому, чтобы быть естественным» [16, с. 202]. *Сущность данной закономерности* заключается в том, что человек виртуально свободен, «обречён быть свободным» (Ж.-П. Сартр). Феномен свободы проявляется на уровнях субъектности: внутренней свободы личности, мышления, свободы движения, действия, деятельности, поступка, выбора (С. Л. Рубинштейн, К. Роджерс, Л. С. Выготский, А. Бандура, У. Найссер, Р. Мэй). Для нас важно в контексте рассматриваемой проблемы вычленил следующие моменты: во-первых, естественная свобода выражается в осознании ответственности за свой собственный выбор. По утверждению К. Роджерса, «осознание того, что я могу жить сам, здесь и теперь, в соответствии с моим собственным выбором – это то качество решимости и мужества, которое позволяет человеку входить в неопределённость неизведанного по мере того, как он выбирает себя. Это осознание человеком того, что он – протекающий процесс, а не статичный конечный продукт. Свободный человек действует произвольно, свободно, ответственно, играя свою значительную роль в мире, детерминированные события которого вплетаются в его спонтанный выбор и волю» [14, с. 236]. Во-вторых, для осознания себя свободным необходимо постоянно находиться в процессе становления, подниматься на более высокий уровень сознания и духовного развития. В-третьих, при достижении значимой цели человек неминуемо сталкивается с противоречиями, которые побуждают его выйти за границы своих реальных возможностей в пространство виртуальных.

Особого внимания в этой связи заслуживает феномен переживания, исследуемый

Ф. Е. Василюком на уровне переживания деятельности. Он анализирует процессы преодоления критических ситуаций, безусловно требующих соответствующей активности индивида, которая определяется как *единство переживания и деятельности по изменению границ своих реальных возможностей.* Обосновывая данный феномен, он выделяет четыре принципа, которым подчиняется переживание: удовольствие, реальность, ценности и творчество. Благодаря реализации последних двух, учёному удалось проследить реальное движение «активности» от её «внешнего действия» до момента реализуемой внутренней деятельности. В числе важных моментов, обосновывающих значимость спонтанности, является утверждение о том, что изменение границ реальных возможностей может произойти только на основе творческого переживания, которое, в первую очередь, ставит вопрос «о доверии» к реальности; во вторую, строит новую жизненную реальность. Его задача – обеспечение возможности действовать исходя из *действительности ценностной позиции.* [4, с. 127]. В процессе творческого переживания создаётся пространство выбора ценностей и осуществляется творческий поиск своих смыслов и смыслов ситуаций, в которые попадает индивид. Реализация ценностной позиции в единстве переживания и деятельности возможна только при достаточно высоком уровне развития спонтанности, которая объединяет субъекта как целостный организм с его действием, обуславливает его свободу, готовность реагировать так, как это необходимо в критической ситуации. Следовательно, *чем более выражена свободоспособность как возможность создания новой реальности, соответствующей изменившейся ситуации, тем выше уровень развития спонтанной функции.*

Закономерности, оказывающие влияние на проявление спонтанности, находят своё конкретное выражение в основных положениях, определяющих специфику организации педагогической деятельности, – в принципах. В нашем исследовании мы, в первую очередь, опираемся на фундаментальные принципы, которые одновременно могут являться критериями, отличающими истинно гуманистические концепции от других подходов.

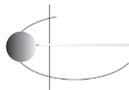


В основе *принципа активности* – методологические положения психологов, определяющих активность как категорию, позволяющую раскрыть внутренние движущие силы, которые проявляются во всех формах объективации личности, в поведении, в отношениях с окружающими (Д. Н. Узнадзе, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, К. А. Альбуханова-Славская). Значимым для данного исследования является положение об активности как таком способе самовыражения, при котором обеспечивается целостность, сохраняется автономность личности или достигается её субъектность. Именно активность выступает как системное свойство субъекта, обеспечивающего реальное пространственно-временное движение, становление, динамику и развитие [2]. Таким образом, субъект рассматривается, прежде всего, как источник активности. Субъектная характеристика активности включает в себе возможность самодвижения в будущее. Для нас важна в контексте рассматриваемой проблемы идея о том, что активность является необходимым внутренним моментом саморазвития, имеющим неадекватные, надситуативные интенции [12]. Понятие «надситуативная активность» как раз фиксирует факт таких состояний, в которых субъект возвышается над ситуацией, преодолевая ситуативные ограничения на пути движения деятельности. Проявление неадаптивной активности возможно только при высоком уровне развития спонтанной функции. Особой формой реализации надситуативной активности, опосредуемой спонтанностью, является состояние «проигрывания отношения» к тем или иным явлениям, событиям, выработка позиции к своему реальному «Я» без совершения реального действия, но при выходе из реальной ситуации с задачей её преодоления, однако не в практической деятельности, а в отношении к ней.

Принцип саморазвития понимается как приоритет будущего над прошлым. Понять человека – значит понять не только его «прошрое» (почему?), но, главное, «будущее» (для чего?) (А. Адлер, Д. Андреев, М. Мамардашвили и др.). Основой принципа саморазвития является понятие эволюции. Спонтанность оказывается для человека эволюционно необходимым качеством [16]. Эволюция есть

закономерное усложнение системной организации развивающегося явления, поэтому она всегда прогрессивна, другое дело, что её можно остановить, но тогда будет разрушена и система, потерявшая свой основной признак – способность к самоорганизации на основе «мгновенного и мощного включения способности антиципации применительно к актуально возникающим условиям или определённой задаче» [16, с. 197]. Закону развития подчиняется вся Вселенная, в том числе и «микровселенная» – человек. Человек не может остановиться в своём развитии, он весь устремлён в будущее. Л. С. Выготский писал о том, что личность – драма, истинный драматизм заключается в отрицании себя сегодняшнего ради себя завтрашнего [8, с. 74]. Таким образом, будущее притягивает, организует, формирует настоящее, является основной причиной саморазвития личности. Саморазвитие можно охарактеризовать как субъектную ситуацию развития, тесно связанную с «активностью самоутверждения».

Принцип иерархичности предполагает приоритет метасистемного над субсистемным. Понять человека – значит понять не только его индивидуальные глубинные силы, но и надындивидуальные, обуславливающие его духовную жизнь и поступки (К. Юнг, А. Адлер, Д. Андреев, В. В. Налимов, В. Н. Колесников). В рамках нашего диссертационного исследования актуальное значение приобретает положение А. Адлера о «самости» личности как главной индивидуальной силе души, устремлённой к «личностному идеалу». Ядро душевного мира, по А. Адлеру, образуется «личностным идеалом», в скрытом виде устремляющим человека к совершенству. Знание цели личности, по мысли учёного, даёт нам возможность понять значение способов самовыражения данной личности, направление, в котором развивается её жизнь. Мы не сможем до конца понять поведение того или иного человека, не уяснив себе, какую тайную цель он преследует [1]. Для реализации данной устремлённости необходима развитая спонтанность. Становление личности есть становление ценностное – движение к высшему идеалу (в качестве которого выступает сама же личность, но только полноценная, всесторонне реализовавшая себя). По утверждению А. Маслоу,



необходимость идеального начала для полноценной человеческой жизни – это «учёт богоподобных качеств человека». Такое аксиологически нагруженное становление и есть развитие личности, непрерывная реализация потенциальных возможностей как более полное познание и, стало быть, принятие своей собственной изначальной природы [10].

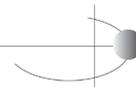
Исходя из сформулированных целей нашего исследования, основываясь на основных положениях философской, психологической и педагогической литературы, посвящённой обоснованию категории спонтанности, опираясь на собственный педагогический опыт, мы определили принципы организации педагогической деятельности, направленные на создание условий для развития спонтанности.

Принцип креативности, реализация которого способствует полному проявлению творческих способностей на основе ярко выраженной спонтанности. Именно в нашем глубинном «Я» живёт способность фантазировать, играть, радоваться, смеяться, одним словом, быть спонтанным, и, что особенно важно, креативным. Креативность – это особого рода интеллектуальная игра, индугенция, выдаваемая нашим глубинным «Я» на то, чтобы быть самим собой, «сочинять» и придумывать, быть раскованным, свободным [10]. Спонтанность личности является необходимым условием творческой самоактуализации, понимаемой как желание человека самоосуществиться, стать тем, чем он может быть: оригинальным, неожиданным, изобретательным, нестандартным, то есть творческим человеком. Значимым для нашего исследования является вывод, который делает А. Маслоу, рассуждая о творческой самоактуализации: «Похоже на то, что мы имеем дело с фундаментальной, изначальной присущей человеческой природе характеристикой, потенциальной возможностью, которая дана всем человеческим существам от рождения, но зачастую утрачивается, подавляется или уродуется» [10, с. 187].

Принцип диалогичности реализуется через диалогическое общение, которое позволяет человеку вступать во взаимодействие с Другими. Общение с Другими даёт возможность постигать собственное «Я», творить себя и окружающий мир (М. М. Бахтин,

Ю. М. Лотман, В. С. Библер, В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик). Для нашего исследования является важным положение о том, что диалог – это, прежде всего, реализация субъект-субъектной связи, представляющей отношение качественно разных целостностей, взаимодействие которых порождает уже новое качество – диалог как феномен человеческой культуры. Особого внимания заслуживает проблема диалога как практического выражения философии «Я – другой». В данной парадигме диалоговое общение определяется как возможность максимального самовыражения для каждого. Особенно значимым для нашего исследования является положение о диалоге как процессе, в ходе которого происходит выяснение и выявление ценностных и смысловых позиций субъектов через реализацию возможности встать на позицию Другого. Для этого необходимо учитывать сущностные характеристики диалогового общения: уникальность субъектов и их принципиальное равенство; различие и вариативность точек зрения каждого из участников; персональную направленность целей; прогнозирование ответа и его предвосхищение в собственном высказывании; импровизационный характер диалога, предполагающий выражение свободной активности субъекта, порождающей новую смысловую реальность.

Принцип субъективности познающего сознания, определяющий и учителя, и ученика как активных субъектов образования. Для реализации данного принципа обучение и воспитание должно стать исследовательским полем, на котором опыт постижения знаний и поведение «выращиваются» путём культурного порождения смыслов этого знания. Основной способ реализации данного принципа – смысловое движение от знания-переживания к знанию-пониманию, а от него к самоконструированию мировоззрения. Такое смысловое движение возможно только на основе бережного внимания к «Я-самости», которая определяется субъективностью как способностью ребёнка быть не только рецептором культуры, но и самостоятельным источником неподражательных добрых и разумных дел, существом, ответственным за собственное развитие. Самость, по определению Г. А. Цукерман, – это такой «поведенческий текст, который я создаю не умышленно,



не ведая, что творю... Читают и толкуют его другие, от них я узнаю о себе самом, о своей самости» [19, с. 119].

Принцип открытости, который мы будем использовать в двух аспектах: во-первых, открытость учебно-воспитательной информации как способ предоставления в учебном и воспитательном материале открытых для дополнения, неустойчивых, неравновесных, парадоксальных (феноменальных) фактов, не имеющих однозначной трактовки. Способ их познания – критическая рефлексия, позволяющая производить обращение к смысловоречеству субъектов обучения. Во-вторых, открытость как позиция учителя, которая выполняет в обучении и воспитании ряд важных функций: придаёт большую достоверность и убедительность изложению, побуждает школьников переживать радость узнавания в опыте учителя своих собственных впечатлений, мыслей, рассуждений, помогая ученикам по-новому взглянуть на события и факты, создаёт на уроке обстановку психологического комфорта, способствующую развитию субъективной спонтанности старшего школьника.

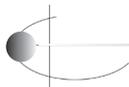
Принцип включения «обыденных» пониманий как восхождение учителя к жизненному опыту ученика. Жизненный опыт – важная часть духовного мира личности. В нём своеобразно запечатлены её способности, интересы, направленность, смыслы, ценности. Данный принцип реализует одно из гуманистических требований, предъявляемых человеку познающему, выбирающему. Суть его в постоянном пояснении жизненного опыта учебным или воспитательным материалом. Благодаря этому происходит включение внеучебных представлений в контекст науки, что обеспечивает появление личностного смысла. Он возникает при «встрече» обыденных пониманий и объективных (внешних, заданных) смыслов, которые неизвестны, но предугадываемы.

Принцип организации помогающих взаимоотношений. Принятие педагогических качественных решений во многом опосредуется умением учителя приходить на помощь ученику и пониманием помощи «как тонкого направления ученика и мягкой корректировки его отношения к идеалу» (К. Роджерс, А. Адлер, А. Маслоу). Такая деятельность в терминологии К. Роджерса называется фа-

силитацией (от англ. *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать). Перенос акцента в процессе обучения на фасилитацию рассматривается нами как проявление нового педагогического мышления, реализующегося в следующих положениях: «искренность + открытость + эмпатия» учителя в противовес статичности и безличности функционирования; «понимание + принятие» ученика в противовес выстраиванию собственных установок; «доверие + сотрудничество» как вера учителя в способности и возможности учащихся [14]. Для реализации данного принципа учитель должен использовать приём «утепления отношений», учитывающий влияние своего решения не только на действия, но и на настроение своих учеников. Важным фактором «помогающего» поведения является субъектность решения, принимаемого в сложных ситуациях недостатка в объективной информации, требующего дополнения интуицией. Именно она выступает основой педагогической импровизации.

Принцип индивидуализации как деятельность учителя и учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в нём от природы и что он приобрёл в индивидуальном опыте. По мнению ведущих российских педагогов (О. С. Газмана, А. В. Хуторского и др.), индивидуализация предполагает, во-первых, индивидуально ориентированную помощь ученикам в реализации первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства; во-вторых, создание условий для максимально свободной реализации заданных природой способностей и возможностей; в третьих, поддержку растущей личности в проявлении «неадаптивной активности».

Принцип автономности предполагает устранение прямой зависимости учащегося от преподавателя путём самоорганизации в процессе решения конкретной проблемы, взятой из реальной жизни. Самоорганизация включает в себя самостоятельное определение целей и задач деятельности, планирование её содержания и осуществления. В контексте реализации принципа автономности предполагается развитие умений осознавать собственные потребности, выбирать адекватные способы и средства их осуществления, оценивать результаты своей деятельности.



Нам представляется важным моментом положение о том, что принцип автономности способствует получению опыта жизнедеятельности в условиях выбора.

В результате проведённого теоретического анализа можно сделать следующие выводы:

– понятие спонтанности требует педагогического осмысления, так как выражает наиболее существенные проявления человеческого повеления в мире:

– естественность и спонтанность – выход и результат культурно организованных качеств внутренней природы человека;

– проявление спонтанности зависит от развитой способности к целеполаганию себя как причины изменений, привносимых в мир;

– наполненность образовательной среды событийностью опосредует учащихся спектром возможностей и способствует развитию спонтанности.

Список литературы

1. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Академический проект, 1997. 256 с.
2. Альбуханова-Славская К. А. Типология активности личности // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 5. С. 16–28.
3. Библер В. С. Культура. Диалог культур // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–43.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
5. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентный подход в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
6. Иванченко Г. В. Целеполагание как ресурс заботы о себе. URL: <http://www.elitarium.ru> (дата обращения: 17.02.2011).
7. Клочко Е. В., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 1999. 154 с.
8. Красильников И. А. Спонтанность как фундаментальное свойство субъекта разрешения жизненных противоречий и внутриличностных конфликтов // Психология человека в современном мире. М.: ИП РАН, 2009. Т. 1. 200 с.
9. Мануйлов Ю. С. Средовый подход в воспитании. М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2002. 157 с.
10. Маслоу А. Психология бытия. М.: Ваклер, 1997. 304 с.
11. Орехова Н. В. Психодраматический подход в педагогике: теория и практика. Чита, 2009. 78 с.
12. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
13. Пригожин А. И. Всё начинается с целей. URL: <http://www.elitarium.ru> (дата обращения: 09.10.2009).
14. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс : Универс, 1994. 425 с.
15. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 40–48.
16. Спонтанность и детерминизм / В. В. Казютинский [и др.]. М.: Наука, 2006. 326 с.
17. Хайдеггер М. Разговор на просёлочной дороге: избр. ст. позднего периода творчества. М.: Высш. шк., 1991. 192 с.
18. Хуторской А. В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 22 авг. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1/htm> (дата обращения: 22.08.2006).
19. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. Рига: Эксперимент, 1997. 271 с.
20. Batten F. The components of role – additament of Fransis Batten. URL: <http://www.sociodrama.ru> (дата обращения: 11.12.2008).

Статья поступила в редакцию 18.11.2011 г.



УДК 101
ББК 87

*Ирина Александровна Грешилова,
кандидат философских наук,
Забайкальский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
(Чита, Россия), e-mail: IAGreshilova@yandex.ru*

Феномен духовности с позиции философской антропологии

В статье рассматривается феномен духовности человека с позиции философской антропологии. Проанализированы ключевые понятия духовности в контексте философского осмысления современного образования, выявлено, что духовность человека, способствуя его самоидентификации, превращает его и в субъект, и в объект отношений. Представлены основные принципы современного образования, рассматриваемого как духовный облик человека, складывающийся под влиянием моральных ценностей. Уточняется, что образование обусловлено культурой, в которой оно существует, поэтому его можно определить как важнейший духовный компонент деятельности человека, связанный с различными сторонами его жизни. Предложено осознание сложного феномена духовности человека в аспекте социального опыта, в процессе приобретения которого человек формирует личную систему ценностей и совершенствует собственную духовность.

Ключевые слова: человек, феномен духовности, культура, образование, философская антропология.

*Irina Aleksandrovna Greshilova,
Candidate of Philosophy,
Zabaikalsky Regional Institute of Improvement of
Professional Skills and Professional Retraining of Educators
(Chita, Russia), e-mail: IAGreshilova@yandex.ru*

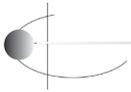
The Phenomenon of Spirituality from the Perspective of Philosophical Anthropology

The article examines the phenomenon of man's spirituality from the perspective of philosophical anthropology. It analyzes the key concepts of spirituality in the context of philosophical comprehension of modern education and reveals that spirituality contributes to man's identity, and turns him into the subject and the object of relations. The basic principles of modern education are examined as the spiritual aspect of man that is shaped under the influence of moral values. Education is conditioned by culture in which it exists; therefore it can be defined as a major spiritual component of human activity, related to various aspects of man's life. The difficult phenomenon of spirituality of man should be viewed from the perspective of social experience, in the acquisition of which man forms his personal system of values and perfects his own spirituality.

Keywords: man, phenomenon of spirituality, culture, education, philosophical anthropology.

Человек – это уникальное явление мироздания, вечная и неисчерпаемая проблема для различных наук, в том числе для философии. Философия, стремясь постичь человека как целостное существо, исследует его в раз-

личных проявлениях духовно-практической деятельности: его взаимосвязи с внешним миром и проявлениями мира собственного, внутреннего, духовного. Вопросы о природе человека, его сущности и предназначении



рассматриваются в особом разделе философии – философской антропологии, которая пытается создать целостный образ человека в единстве его биологических, общественных и духовных качеств.

Среди основных проблем рассматриваемых философской антропологией, ключевыми определены следующие: как можно определить жизнь человека? Что такое личность? В чём состоит смысл человеческой жизни? Философская антропология вбирает в себя все новое, что возникает в жизни и познании мира и человека. Этим можно объяснить существование вечных проблем, которые в каждый исторический период имеют новые аспекты, порождаемые противоречиями современности. Время диктует своё содержание, и эти проблемы, трансформируясь, начинают новую жизнь, особенно это касается смысложизненных вопросов, в основе которых лежит понятие «духовность».

Существует основной мотив, побуждающий человека к развитию собственной духовности, поиск смысла жизни, что неизменно связано у каждого с проблемой выбора между субъективной и объективной необходимостью. Не случайно в качестве основного критерия развития личности можно рассматривать наличие или отсутствие смысла жизни.

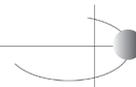
«Духовный мир» – это внутренняя сознательно-психическая жизнь, взятая в своей целостности. Целостность представлена словом «мир», потому что этим обозначено все реально существующее, всё, что человек может охватить мысленным взором и включить в сферу своих практических интересов. Все три модификации слова «мир» – природный, социальный и духовный выступают как предмет отвлечённого познания в рамках абстрактной возможности и как объект воздействия и преобразования. Два аспекта в понятии «духовный мир», на наш взгляд, обозначают следующее: во-первых, это то, что окружает субъект, отделено от него, от его сознания, противостоящее ему. Во-вторых, это внутренний мир человека, под которым понимается совокупность явлений и процессов, составляющих внутреннюю жизнь индивида как представителя определённой социальной группы. Духовные или нравственные качества в человеке могут быть представлены в той или иной степени, все зависит от того,

в какой мере человек усваивает достижения культуры, становясь частью этой культуры, её преемником и творцом. Ценностное освоение мира человеком происходит постепенно, можно сказать на протяжении всей жизни, и это находит выражение в определённых уровнях духовности. Высокий уровень духовности проявляется в том человеке, чьи жизненные ориентиры органично детерминируют его деятельность. Поведение человека в различных жизненных ситуациях часто ставит его перед выбором, который может быть связан с определёнными испытаниями, – и тогда одни проявляют высокую силу духа – противостоят обстоятельствам, другие полагаются на волю случая. Это и позволяет определить человека как загадочное явление, а попытки проникнуть в глубины его сущности во многом остаются безуспешными.

Философская антропология рассматривает человека, признавая его экзистенциальную сущность, его право на свободное самоопределение и самореализацию жизненного предназначения. Это положение основано на историческом опыте, на выводах гуманитарных наук, на результатах художественного постижения человеческой сущности. Философская антропология определяет не только способ восприятия мира, но и способ общения, форму и глубину теоретического, этического освоения мира человеком, процессов его самопознания и самопонимания, то есть речь идёт об исследовании внутреннего мира человека.

Внутренний мир человека представляется в развернутом виде в его взаимодействии с другими людьми, когда он выстраивает в своём представлении перспективу своего общения, линию своего поведения по отношению к «другим», проявляет духовные качества, необходимые для жизни в обществе.

К понятию «духовность» обращаются, прежде всего, тогда, когда речь заходит об индивидуализированной доминанте культуры. Суть происходящих процессов внутри человека, особенности внутренней духовной деятельности – вопросы, которыми руководствуется философская антропология, имея в виду человека в качестве объекта исследования, объекта познания. Познание – это лишь одна сторона освоения человеком окружающей среды, другой стороной будет являться воз-



действие на эту среду, и в целом это составляет взаимодействие объекта и субъекта. На практике это взаимодействие проявляет себя как процесс формирования и преобразования человеком природной среды, а в результате – создание среды социальной. В социальной среде человек устанавливает связи между объектами, формирует собственную систему ценностей и на основе приобретённого опыта постепенно осознаёт своё предназначение в этом мире и совершенствует собственную духовность.

Важнейшие грани человеческой духовности, исследуемые философской антропологией, не только объясняют природу человеческого бытия, его роль по отношению к социуму, но и являются ответом на вопрос, как в человеке сочетаются общее и индивидуальное.

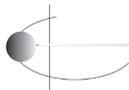
Многогранность духовного мира личности включает в себя рациональную и эмоционально-аффективную сферы, которые ориентированы на внешний и внутренний мир. Содержание духовных процессов, нравственных ценностей, религиозных верований, эстетических категорий фиксируется в духовности во взаимосвязи и целостности. Духовный мир личности – своего рода проекция общественного сознания, духовной жизни общества. Следовательно, духовность можно рассматривать как основу взаимоотношений человека с социумом. Смысл этого отношения заключается в том, что человек самоидентифицирует себя как субъект, а качеством и границей является духовность. Из глубин духовности каждый человек черпает свои желания и устремления, и они, в свою очередь, являются стимулами и мотивами его жизненных устремлений и приоритетов. Сплыв внутренних императивов складывается из тех ценностных ориентиров и эталонов, которые принимает для себя человек. Благодаря духовности человек выступает как субъект мира, существующий в нём как нечто отдельное и отличное от всех других.

Человек связан с миром множеством нитей: природа, вселенная, Бог, семья, социум – далеко не полный перечень того, к чему он выстраивает своё отношение. Каждый человек имеет свою неповторимую внутреннюю природу, и поэтому по-своему отражает реальный мир, даёт собственную оценку про-

исходящим в нём событиям. Приобретая новые знания, открывая для себя истину, он становится восприимчивым для внешних воздействий, и в немалой степени этому способствует достижение определённого уровня духовности.

Итак, духовный мир отдельного человека – явление, ограниченное временными, материальными и физическими возможностями. Сложность, многогранность взаимопереходов и изменений, происходящих в мире, могут влиять на конкретную личность и прямо, и опосредованно. Однако, если духовность – это основа отношения человека к социуму в целом, то смысл этого отношения заключается в том, что человек самоидентифицирует себя как субъект, а качеством и границей выступает духовность.

Мир, окружающий человека, огромен, разнообразен, но он находится как бы по ту сторону, он вне плоскости духовности человека, поэтому не может выступать в качестве субъективного. К. Вальверде по этому поводу пишет: «Моё ответственное "Я" составляет центр моего мира. И только исходя из него, я вижу все остальное и реализую себя в практической деятельности» [1, с. 61]. Но ведь духовность – это и основа саморефлексии отношения человека к самому себе. Если человек осознаёт себя как некоторое «Я», то это «Я», будучи осознанным, становится для него предметом рефлексии. В этой связи уместно высказывание Э. Фромма, который отмечал, что «человек, оторванный от природы, одарённый разумом и воображением, нуждается в формировании представления о себе, в том, чтобы сказать и ощутить «Я – это Я» [10, с. 61]. Действительно, человек в процессе духовной самоидентификации, с одной стороны, превращает себя в субъект определённого отношения; с другой стороны, своё «Я» он превращает в объект, тем самым включая механизм собственного развития, анализ самого себя. При этом вырабатывается самооценка, которая может быть как положительной, так и отрицательной. В комплексе эти оценки могут предстать в виде индивидуальной собственной программы человека, его пути развития. Этот путь сознательного превращения самого себя в объект собственного исследования, дистанцирование от самого себя является, по мнению И. Канта, одним



из важнейших факторов прогресса человека. «То обстоятельство, что человек может обладать представлением о своём "Я" бесконечно возвышает его над всеми другими существами, живущими на Земле, благодаря этому он личность» [4, с. 357].

Заметим, что человек настолько личность, насколько он в состоянии отвечать за свои действия в обществе, потому что, включаясь в социальные связи, он начинает обладать способностью не только выполнять общественные функции, но и нести сознательную ответственность за последствия своих действий.

Это позволяет прийти к утверждению, что духовность человека, способствуя его самоидентификации, превращает его и в субъект, и в объект отношения, которое развёртывается в двух плоскостях: вовнутрь – к самому себе и вовне – к социуму; в целом же эти плоскости тесно связаны между собой и оказывают друг на друга большое влияние – изменение отношения к социуму неизменно преломляется на отношении к самому себе.

В духовности выражена сама суть индивидуальной неповторимости человека, в человеческую духовность мощным потоком врывается весь мир, по отношению к которому человек выстраивает собственную систему отношений и взглядов. Это происходит в процессе обучения, воспитания и самовоспитания, самопознания человека в проблемном поле культуры. Человеку свойственно соотносить свои ценностные ориентации с теми, которые он встречает, об этом свидетельствуют его мировоззренческие позиции, его установки по отношению к будущему.

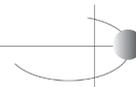
Мировоззренческие вопросы, связанные с решением проблем воспитания, которое можно назвать неким вмешательством в сложный внутренний мир, предполагают соотнесение научно-теоретических установок и общефилософских представлений о человеке в его многообразном отношении к окружающим людям и к самому себе. Как это видится с позиции философской антропологии? Человек выступает как субъект культуры поливариантно: как восприимчив исторического наследия и как творческое начало. Любой творческий акт не просто связан с миром культуры, он органично вытекает из неё. Богатая культурная среда содержит такой ар-

сенал средств, которые позволяют человеку ощутить себя свободным, иметь желание отбирать и комбинировать по своему усмотрению имеющийся материал, принимая внешним воздействиям мира культуры.

Многообразие сосуществующих в обществе культур находится в сложных взаимодействиях, но формы этого поликультурного взаимодействия находят выражение во взаимоотношениях мира и человека. В психологическом и социальном плане они способны продемонстрировать свой потенциал, который в зависимости от ситуации может оказаться как плодотворным, так и разрушительным.

В современном многообразном, многонациональном мире приобретают особое звучание проблемы межэтнического, межкультурного взаимодействия. От варианта решения этих проблем во многом зависит мирное сосуществование и конструктивное межкультурное взаимодействие. Для того чтобы идеи поликультурности возобладали в современном обществе, необходимо чтобы они приняли характер ментальности. Условием для этого будет являться такая культурная среда, в которую человек погружён с раннего возраста. Человеку присуще ощущение незавершённости, возможно, недостаточности завершённости явлений, происходящих вокруг него, так как именно это способствует актуализации творческого начала. Поликультурная среда, как отмечает А. А. Сыродеева, органична самобытному началу, она дарует право быть индивидуальностью среди других и снабжена материалом для работы над собой, своими духовными качествами [6, с. 64].

Человек обладает разнообразными духовными качествами, он предметно-деятельностное существо, способное реально преобразовывать мир и себя, что находит выражение в интенциях его физического и духовного мира. Активная деятельность человека является сутью проявления его импульсов, деятельность воплощает и реализует эти импульсы, возникающие в рамках духовности человека. В подтверждение этой фундаментальной роли духовности приведём суждения В. С. Соловьёва. «Человеческая личность и, следовательно, каждый единственный человек есть возможность для осуществления неограниченной действительности



или особая форма бесконечного содержания. В уме человека заключается бесконечная возможность все более и более истинного познания и смысла всего, а его воля содержит в себе такую же бесконечную возможность все более и более совершенного осуществления этого смысла в данной жизненной среде» [7, с. 282].

М. Шелер в унисон звучания мысли В. Соловьёва писал, что человек как существо витальное, является одновременно и тупиком природы и её венцом, а вместе с этим наивысшей концентрацией, кроме того, он представляет собой и выход из тупика, потому как начинает познавать себя и постигать, понимать и спасать [11, с. 93]. Это происходит в процессе человеческой жизнедеятельности и развёртывается в рамках дуализма телесности и духовности, единичности и всеобщности. Только в жизнедеятельности человека общее и индивидуальное оказывается разведённым до степени дилеммы сущности и существования. Этот путь человеческого существа к овладению своей сущностью называют путём к самому себе, также он может означать и определение своего места в существующей культурной традиции, что в свою очередь, предполагает формирование устойчивой структуры ценностных ориентаций. У личности, духовно богатой, значительно шире возможности самореализации в поликультурном мире.

Культура и человек – явления сложные и многогранные, не уступающие по сложности протекающих в них процессов друг другу. Судьба культуры похожа на судьбу отдельного человека, так как она тесно переплетена с жизнью общества и одновременно является и материальной, и духовной. Противоречивость культуры и человека выражается в том, что в сложном равновесии находятся традиции и новаторство, культурное наследие и современность, консерватизм и радикализм. Данные характеристики позволяют не взаимоисключать друг друга, а сосуществовать в целостности, обеспечивая сохранение. Многослоиность и многосоставность культуры обнаруживается не только на уровне культуры человечества в целом, но и на уровне культуры общества и отдельного человека, представителя этого общества, что является

наиболее важным для философской антропологии.

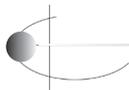
Умственная, нравственная, правовая, физическая и экологическая культура соответствует различным видам деятельности человека, каждая из перечисленных, по словам В. И. Максаковой, входит в один из трёх пластов – информационный, технологический и аксиологический, которые принижают друг друга и даже невозможны в чистом виде, потому что знания тесно связаны с умениями и навыками [5, с. 54]. К определённому выводу можно прийти при анализе каждого из указанных пластов культуры.

Системообразующими аспектами информационного пласта культуры являются антропологические знания, представления о себе как о личности, субъекте деятельности. Возникновение этого пласта происходит в процессе усвоения человеком базовых знаний, без которых невозможно вписаться в конкретный этнос или группу людей.

Технологический пласт возникает в процессе овладения человеком совокупностью операциональных и интеллектуальных умений и навыков. Именно он обеспечивает в дальнейшем высокое качество деятельности, позволяющее говорить о высоком уровне соответствия требованиям, которые предъявляет к человеку общество.

Интерииоризация человеком традиционных и актуальных общечеловеческих и групповых ценностей предстает в аксиологическом пласте культуры.

Как видим, каждый из указанных пластов культуры доказывает своим содержанием, что успешность овладения одним готовит почву для успешного вписывания в другой, при этом очень важную роль играет мотивация и ценностные ориентации человека. Важно также учитывать, каковы будут условия для овладения данной информацией, как будут учтены индивидуальные особенности, оказано ли содействие для дальнейшего развития. Признание личности развивающегося человека высшей социальной ценностью, уважение его уникальности и своеобразия – необходимое условие для достижения эффективности целей в овладении различных видов деятельности, а значит, и различных пластов культуры.



Культура рассматривается и как срез общественной жизни, и как характеристика уровня развития личности. Осмысливая культуру как механизм трансляции опыта и феномен самодетерминации, отметим, что незамкнутость и открытость в истолковании культуры позволяет говорить об её поливариантности. Каждый человек вступает во взаимодействие с культурой, и каждый по-своему значим для неё. Судьба культуры зависит как от отдельного человека, так и от социума в целом. Активно работая с материалом культуры, человек преобразует её и вносит свой посильный вклад в её развитие. Генетически полученная культура закодирована, и расшифровка этого кода происходит в деятельности, связывающей человека с другими людьми, – интеллектуальной, трудовой, художественной, социальной и др. Действительно, культура приглашает всех, но может оттолкнуть недостойного. Это внешний источник, который может оказаться бессильным, если иссякнут внутренние, собственные источники, движущие силы развития. В конгломерате культурных явлений наблюдается следующее: при любых поворотах культурного контекста культура обращена к личности. Она, по словам М. Б. Туrowsкого, «как бы одевает индивида любого общества в личностные одежды» [8, с. 95]. Это можно назвать и процессом вхождения в культуру, которое невозможно без образования. Образование обусловлено культурой, в которой оно существует, поэтому его можно определить как важнейший духовный компонент деятельности человека, связанный с различными сторонами его жизни.

Культурологический подход к проблемам современного образования позволяет говорить и о новой идее образовательного процесса. Она заключается в том, что образование человека – это не просто усвоение суммы знаний, но, в первую очередь, вовлечение его в активный процесс открытия, освоения мира. Исходя из этого, существенным представляется воспитание умения замечать и учитывать в своих действиях многомерность общественной реальности, её полифоничности и многоликости. Это находит выражение в существовании различных точек зрения, языков самовыражения, которые отличаются от собственного, присущего только одному

индивиду. Осваивая навыки ведения диалога, обмениваясь информацией, человек учится критически мыслить, приучается к поиску продуктивных решений разного рода проблем. Изменение социального и культурного статуса личности в современном обществе диктует необходимость поддержания диалога и полилога как способов бытия. Благодаря этому у личности развивается умение самостоятельно мыслить, осознавать себя, воспринимать нравственные регуляторы и ориентироваться в мире ценностей самостоятельно.

Субъективность человека появляется в форме особой активности-деятельности, посредством которой он воспринимает себя в мире. Это даёт возможность характеризовать личность как субъект через различные сферы деятельности: витальную, предметную, коммуникативную и сферу познания. Такая полифония предполагает личностное становление, рассматриваемое как результат усилий самого субъекта, который внутренний и внешний миры переживает как единую целостность.

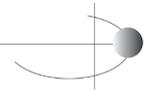
Признание личности развивающегося человека представляется высшей социальной ценностью, что находит выражение в основополагающих принципах современного образования, которое, с точки зрения философской антропологии, рассматривается как духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного круга, а также процесс воспитания, самовоспитания, влияния, шлифовки» [9, с. 311]. Исходя из данного определения образования, можно определить его культуросообразность:

– личностный подход, то есть признание развивающегося человека высшей социальной ценностью;

– отношение к человеку как к субъекту собственного развития;

– опора в процессе образовательной деятельности на всю совокупность знаний о человеке, на естественный процесс саморазвития формирующейся личности, на знание закономерностей этого процесса.

Культуросообразность образовательного процесса является неотъемлемой составляющей философско-культурологического подхода. Овладение материальной, духовной куль-



турой, её достижениями – условия формирования духовных качеств человека. Сегодня, когда деформируются эстетические вкусы вступающего в жизнь поколения, когда прагматики грубо срывают с искусства покров таинственности, воспитывающими могут быть только те знания, которые являются объективной ценностью и обладают нравственной направленностью. И если рассматривать знания не как самоцель, а как средство к достижению цели, то трансляцию разнообразного социального опыта в самом обобщённом виде возможно осуществить только при условии философско-культурологического подхода. В известной книге М. Веллера «Всё о жизни» есть пример о том, как в древних Афинах Сократ известил сограждан, подошедших вкушать его мудрости о том, что он намерен всю оставшуюся жизнь посвятить выяснению только одного вопроса – почему люди, зная как надо поступать хорошо, во благо, поступают все же плохо, себе во вред. Ведь несмотря на то, что с того времени прошло две с половиной тысячи лет, исчерпывающий ответ на этот вопрос по-прежнему не найден [3, с. 34].

Философская антропология как специфическая система знаний находится в посто-

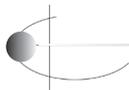
янном поиске ответа на этот вопрос и обнаруживает в многогранной жизнедеятельности человека многообразные формы проявления духовно-практического освоения мира, в которых человек проявляет себя как непосредственный соучастник всего происходящего. Если рассматривать духовность как способность человека глубоко осмысливать все происходящее, строить свою жизнь и взаимоотношения с окружающим миром на культурных основаниях, то развитие и становление духовного начала в человеке – это его движение по пути определения собственного смысла жизни. Духовная жизнь человека – это постижение ценностей, в процессе которого неизменно предполагается поиск ответов на смысложизненные вопросы и, как следствие, обретение ценностного сознания и ценностной культуры.

Философская антропология как знание о человеке и смысле его бытия в мире не только помогает осознать феномен духовности человека, но и постичь его в каждый исторический период на новом уровне с учётом содержания образования, его духовного потенциала, который реализуется путем приобщения к человеческой культуре, взятой в аспекте социального опыта.

Список литературы

1. Вальверде К. Философская антропология / пер. с испан. Г. Вдовиной. М.: Христианская Россия, 2000. 412 с.
2. Веллер М. Все жизни. М.: АСТ МОСКВА, 2010. 750 с.
3. Виндельбандт В. Философия культуры: Избранное. М.: ИНИОН РАН, 1994. 350 с.
4. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения: соч. в 6 т. М., 1990. Т. 6. 454 с.
5. Максакова В. П. Педагогическая антропология. М.: Академия, 2000. 197 с.
6. Сыродеева А. А. Поликультурное образование. М.: Наука, 2001. 180 с.
7. Соловьёв В. С. Соч. в 2 т. М.: Правда, 1989. Т. 1. 688 с.
8. Туровский М. Б., Туровская С. В. Культурная сущность образования // Культура – традиции – образование: ежегодник. М., 1990. С. 95.
9. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА, 2006. С. 311.
10. Фромм Э. Человеческая ситуация. М.: Смысл, 1995. 239 с.
11. Шелер М. Формы знания и образования // Человек. 1992. № 5. С. 93.

Статья поступила в редакцию 16.01.2012 г.



УДК 378.1
ББК Ч 484 (2) 7

*Маргарита Ивановна Гомбоева,
доктор культурологии, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: m.i.gomboeva@gmail.com*

**Управление эффективностью НИР в региональном вузе:
публикационная активность и грантовая деятельность ППС**

Цель данной статьи – определение эффективности НИР в региональном вузе на основе анализа публикационной активности и грантовой деятельности ППС вуза. Выявлены итоги основных направлений НИР за три последних года, дана оценка роли эффективности научно-исследовательской деятельности преподавателей в вузе; обозначена степень вовлечённости в научную деятельность преподавателей университета, определены факторы, мотивирующие НИР и препятствующие ей; рассмотрены сложившиеся организационные схемы ведения НИР и сформулированы предложения по совершенствованию этих схем; предложены пути повышения эффективности НИР ЗабГГПУ на 2012 год.

Ключевые слова: приоритетные направления НИР, степень вовлечённости в научную деятельность ППС вуза, грантовая деятельность.

*Margarita Ivanovna Gomboeva,
Doctor of Culturology, Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: m.i.gomboeva@gmail.com*

**Managing Research Effectiveness in a Regional University:
Faculty's Publication and Grant Activities**

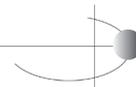
This paper determines the effectiveness of research in a regional university based on the analysis of the faculty's publication and grant activities. It reveals the results of the main directions in research for the last three years, describes the specificity of evaluating the role of university faculty's research effectiveness, designates the degree of university professors' involvement in research activity, and identifies the factors that distract from or motivate research. The paper reflects the existing organizational schemes of research, presents some proposals to improve these schemes and offers some ways to improve research activity at the ZabSHPU in 2012.

Keywords: priorities for research, the degree of university faculty's involvement in scientific activities, grant activity.

Управление эффективностью НИР преподавателей вуза становится всё более актуальным в связи с необходимостью модернизации образования. Это обусловило введение методов и принципов индикативного планирования в организацию НИР вуза, на основе которых сформирована система мониторинга эффективности деятельности вузов. Выявлены приоритетные направления научной деятельности университета на основе некоторого количества интегрированных показателей, которые в максимальной степени характе-

ризуют качество научного направления. Для отнесения тех или иных областей научных исследований к «значимым» или приоритетным определены научным советом вуза такие показатели, как:

– кадровый потенциал научного направления, научной школы, состав, в том числе возрастной, эффективность и результативность НИР, объём финансирования. Подготовка специалистов по соответствующим тематическим направлениям измеряется работой диссертационных советов, количеством



разработанных образовательных, учебных и рабочих программ. Все они являются измеряемыми показателями качества работы научной школы. Наличие положительной динамики в развитии научного направления, свидетельство темпов, характера развития научной школы;

– объём финансирования НИР, реальный показатель эффективности НИР включает такие источники, как поступление средств по грантам Рособразования, Минобрнауки, по хоздоговорам, из общественных фондов, международных конкурсов и проектов. Результаты исследований научных школ вуза поддержаны РГНФ, РФФИ, грантами Минобробразования. Внутренняя потребность региона и университета по трансграничным проблемам исследования определена объёмом хоздоговорных контрактов;

– производство профессионально оцененной научной информации и новых знаний, выраженных в публикационной, патентно-лицензионной, рекламно-выставочной и диссертационной деятельности является актуальным. Вопросам организации правовой охраны и защиты интеллектуальной собственности в университете уделяется особое внимание. В связи с участием коллектива в реализации проектов ФЦП возникла необходимость сохранения прав университета на результаты исследования и защиты авторских прав преподавателя.

Таким образом, результативность исследований преподавателей вуза является основным показателем качества образовательного потенциала вуза, фактором, придающим весомость научной репутации коллектива, ресурсом, формирующим основные активы личности учёного. Результативность складывается из соотношения качества и количества значимых публикаций автора, в которых опубликованы основные результаты НИР.

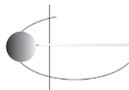
На основании анализа индивидуальных отчётов преподавателей вуза по результатам научно-исследовательской деятельности за текущий год можно сделать вывод: доля преподавателей ЗабГГПУ, имеющих различного уровня публикации, составляет 86 %. При этом в грантовой деятельности задействовано 23 % ППС вуза, что формирует реальную вовлечённость ППС в научно-исследовательскую деятельность.

Из 112 чел., получивших финансирование из средств федеральных целевых программ, 54 % преподавателей имеют самый высокий уровень результативности НИР. Они участвуют в реализации проектов ФЦП «Научные, научно-педагогические кадры инновационной России» и обеспечивают 56 % рейтинговых статей вуза. Преподаватели факультетов, задействованные в проекты ФЦП и АВЦП, регулярно публикуют аналитические статьи по оригинальным исследованиям, отчитываются по проектам, результаты их работы зарегистрированы во Всероссийской базе данных НИР.

С 2009 г. научные школы вуза выиграли 9 проектов по федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» на сумму более 30 млн р.; 4 научных коллектива, состоящих из молодых ученых (до 30 лет), выиграли гранты РГНФ, РФФИ на сумму 1,5 млн р. По данной федеральной программе получили финансирование разработки к. б. н. Т. Е. Ткачук по теме «Оценка состояния и динамики ботанического разнообразия Даурии в условиях изменяющегося климата и разработка сети ключевых ботанических территорий». В ходе полевых исследований ею выявлено 35 видов растений Забайкальского края, нуждающихся в охране. Составлена классификация, где даны характеристики, включающие описание морфологических, эколого-биологических особенностей, ареала, состояния известных ценопопуляций, картосхемы расположения выявленных местонахождений.

Большинство выигранных грантов, профинансированных из федерального бюджета, отражает исследования по актуальным проблемам естественных наук: исследования по экологии, ресурсам и климату региона, по физиологии растений, животных и человека. Коллектив в достаточно жёсткой конкурентной борьбе получил финансирование 4 проектов по гуманитарным наукам: истории, теории культуры, филологии и социальной философии.

Традиционно сильными направлениями научно-исследовательской деятельности вуза являются темы, связанные с проблемами модернизации и обновления профессионального образования, осмысления духовно-



нравственного потенциала культурного наследия Забайкальского края (комплексное изучение Забайкалья) как основы сохранения культурно-исторической идентичности России, рационального природопользования и энергосбережения, трансграничья в изменяющемся мире, качества жизни как основы социальной безопасности, адаптации человека в условиях Забайкальского края и др.

Результаты приоритетных направлений НИР внесли свой вклад в действующие образовательные программы всех уровней, в том числе научно-образовательные программы системы повышения квалификации ППС вуза; легли в основу исследовательского ядра всех магистерских программ; определили возможность участия вуза в других федеральных и региональных конкурсах проектов.

Отношение преподавателей вуза к научной политике на факультетах и кафедрах различно. Более 70 % преподавателей, участвовавших в собеседовании, отмечали наличие программы развития НИР, имели представление о научных перспективах кафедры. 37 % преподавателей подчёркивали положительное влияние научного руководителя на собственные исследовательские перспективы. Они же высоко оценивали организаторские функции заведующего кафедрой, декана, выступающих в качестве менеджера научных проектов. Эти сотрудники в полной мере реализованы и как преподаватели и как исследователи. Важную роль в этом процессе играет разумная политика руководства в отношении личных научных планов и перспектив.

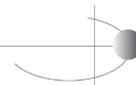
Программа НИР подразделений вуза не сопровождается планами мероприятий, включающих различные аспекты управления данным процессом. В отчетах по науке факультетов отсутствуют положения о регулирующей и управляющей функции деканата, о мерах, мероприятиях и управленческих решениях, совершенствующих НИР и НИРС на кафедрах. Нет анализа динамики развития НИР в течение определенного времени, приоритетов и задач, индикаторов и показателей, достигнутых и достигаемых. Есть сильные управленческие решения в сфере улучшения НИР, которые связаны с публикационной деятельностью ППС кафедр. Большинство факультетов имеет возможности издавать сборники статей по направлениям исследований.

В ходе собеседования по вопросам мотивации ППС вуза в сфере НИР преобладающее большинство сотрудников высказало мнение, что основным лимитирующим фактором научных исследований является сравнительно высокий объём учебной нагрузки, особенно профессорского состава. Более 60 % преподавателей отметили, что одной из причин, осложняющих занятие научной работой, является недостаток времени. Эта причина отмечается всеми, независимо от того, занимается ли преподаватель научной работой или нет. 65-часовая нагрузка профессора, дополнительные занятия с аспирантами, которые не входят в учебную нагрузку, работа в диссертационных советах, проектных группах негативно сказываются на качестве НИР, научной среде в целом.

Основным ресурсом оптимизации НИР является управление комплиментарностью учебной и научной деятельности вузовского сотрудника. Как достичь гармонии учебной и научной деятельности вузовского сотрудника? Первое условие – снижение аудиторной нагрузки для результативных ученых. Второе условие – совмещение видов деятельности. Разработки должны обеспечивать образовательные программы научным, инновационным ресурсом, то есть оригинальными учебными программами. И в этом случае научная деятельность будет логично сочетаться с образовательной деятельностью.

Другим ресурсом оптимизации НИР в вузе является потенциал трудового договора и дополнительных соглашений между администрацией и преподавателем вуза. В университете сложились традиции, когда многие стороны и условия трудового соглашения прописываются недостаточно конкретно. Аттестационная процедура в идеале должна носить публичный характер, особенно относительно результатов НИР ППС высшей квалификации: докторов наук, профессоров, докторантов. В корпоративной культуре университета наблюдаются явления неявного контракта и поиски ренты со стороны части преподавателей.

В настоящее время отношения преподавателя, исследователя и администрации университета уточнены и конкретизированы условиями трудового соглашения, а также должностными инструкциями. Эта необхо-



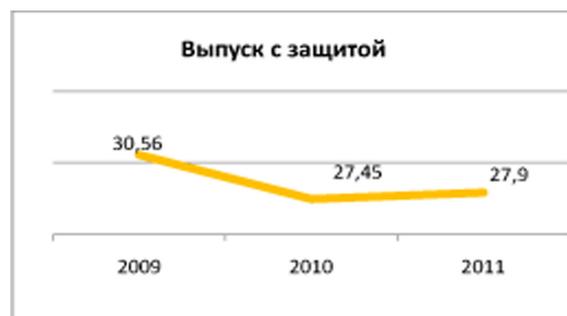
димось стала особенно явной после анализа результатов бывших ЕЗН (нынешних АВЦП, ФЦП) в период подписания дополнительных соглашений по обязательствам исполнения государственных контрактов ФЦП «Научные, научно-педагогические кадры инновационной России».

Типовыми нарушениями норм контрактных обязательств, вскрытых в ходе проверки посредством СМК вуза, является: отсутствие в контрактах требований о проведении конкретных разработок, патентных исследований, обязательств по подаче заявок на получение охранных документов. При этом полученные охранный результаты не трактуются заказчиками (заказчик – университет, представитель заказчика – кафедры, лаборатории) как невыполненные контрактные обязательства. Работы принимаются как полностью выполненные. Неэффективные, неявные, нечётко прописанные документы (акт выполненных работ, технические задания), контракты влекут за собой нарушение прав РФ на использование получаемых РНТД для государственных нужд. В целом, университет недополучает от НИР необходимого продукта.

Практика выполнения НИР по контрактам ФЦП «Научные, научно-педагогические кадры инновационной России» показывает, что попытки администрации конкретизировать условия, результаты, сроки, формы исполнения обязательств и в части создания, и передаче прав на результаты НИР у ряда преподавателей вызывают сопротивление, отторжение. И в этих случаях требуется работа с персоналом по регламентации личных достижений сотрудников и их учёт в определении эффективности работы.

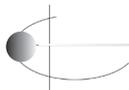
Анализ основных показателей и процессов НИР вуза в контексте новых аккредитационных показателей [2] выявил ряд проблемных зон и позволил определить задачи университета на 2012 год по устранению данных несоответствий.

I. В системе подготовки научных кадров в аспирантуре на протяжении трёх последних лет наблюдается снижение процента аспирантов, защитившихся в течение года после выпуска и по окончании аспирантуры.



Причины снижения данных показателей связаны с ежегодным снижением бюджетных мест; слабой вовлечённостью аспирантов в грантовую деятельность, низкой академической мобильностью, слабой технологической и экспериментальной базой основных лабораторий ЗабГГПУ, отсутствием современного наукоемкого оборудования.

Ректоратом университета был разработан ряд управленческих решений: в 2012 г. запланированы защиты 20 кандидатских и 7 докторских диссертаций. Все они связаны с выполнением государственного задания вуза по НИР. Разработан ряд управленческих решений по повышению научной компетенции аспирантов: введено в практику ежедневное консультирование аспирантов и практическая помощь в оформлении заявок на гранты и конкурсы, осуществляется нормативно-правовое регулирование НИР с помощью внутренних регламентов, дополнительных соглашений с научными руководителями, введены в образовательную программу по подготовке аспирантов всех специальностей практические курсы: по работе с электронной библиотекой **e-library**, оформлению грантовых заявок, регистрации объектов интеллектуальной собственности, регистрации тем во ВНИЦ (госрегистрация) и ряд теоретических курсов, таких как: «Международные, российские, ведомственные, целевые программы, гран-



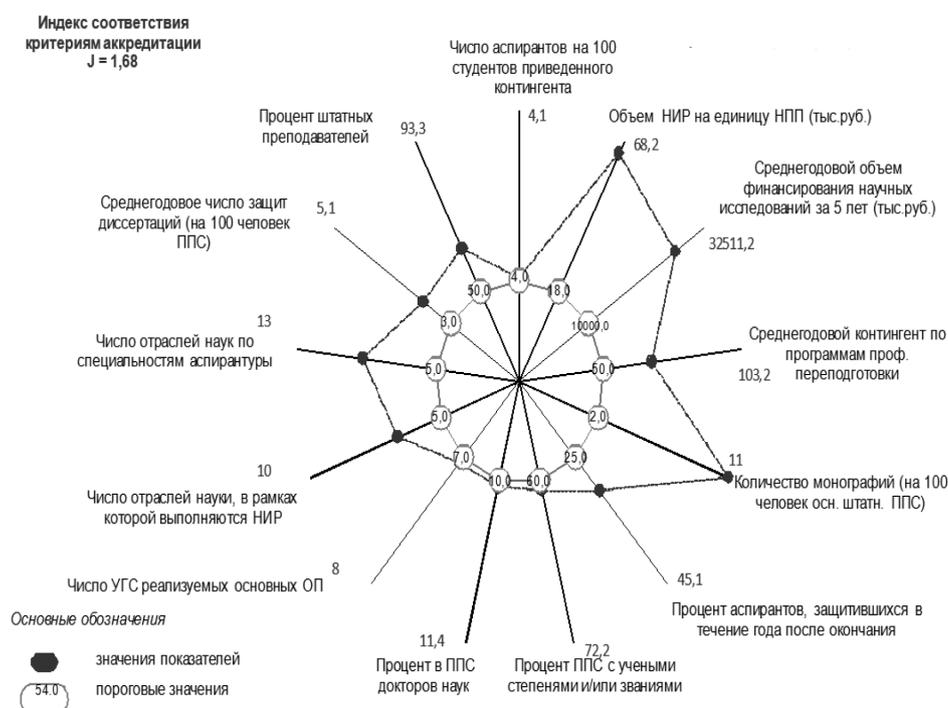
товая поддержка научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ молодых учёных»; «Проблемы обеспечения качества диссертационных исследований в вузовской науке»; «Инструменты наукометрической оценки результатов НИР: зарубежный и отечественный опыт» и др. [1].

II. В 2012 г. в РФ уточнена система аккредитационных показателей (далее АП) эффективности деятельности вузов страны, которая существенно изменила оценку состояния основных результатов НИР нашего вуза. Введён новый аккредитационный показатель –

«Среднегодовой объём финансирования по каждой УГС». Как видим, новый аккредитационный показатель не привязан к количеству ППС. Если абсолютные показатели объёмов финансирования НИР вуза увеличивались на протяжении последних трёх лет, в силу неравномерного развития потенциала научных школ финансирование проектов не было связано с укрупнёнными группами специальностей, развитие которых не всегда сопрягалось с развитием приоритетных направлений научных исследований.

Схема 1

Оценка по старым критериям

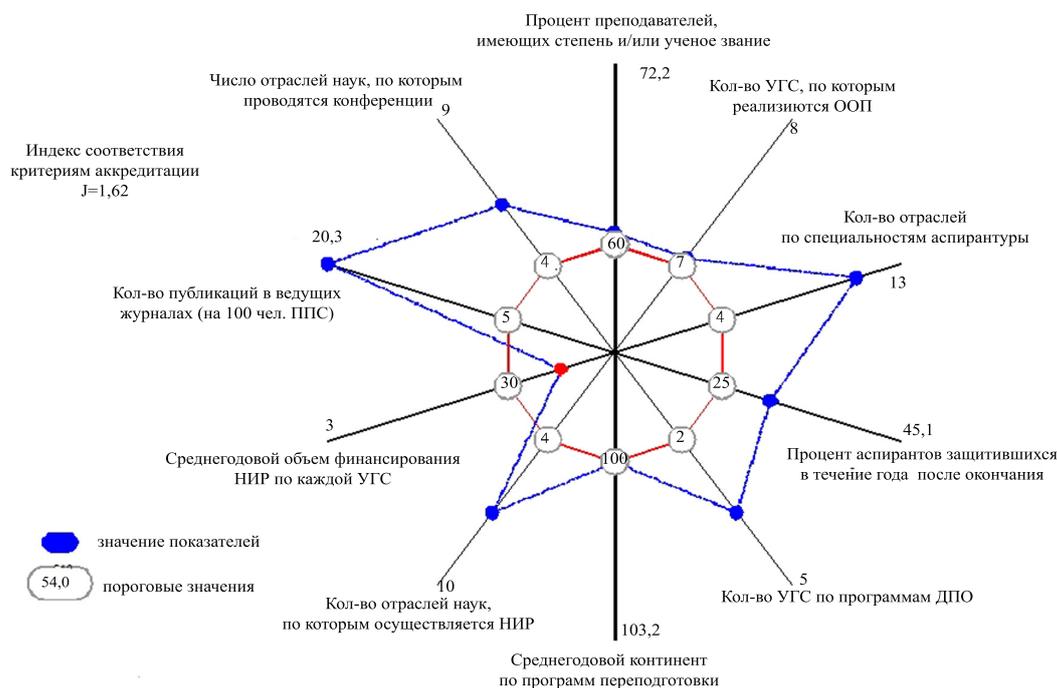


Итак, в соответствии с новыми данными ряд укрупненных групп специальностей, таких как: юриспруденция, сфера обслуживание, экономика и управление – оказались без необходимых объёмов финансирования (3 млн р. по каждой УГС университета). Если по предыдущей системе индекс соответствия показателей статусу университета составлял 1,68 единиц, то по новой системе – 1,62 (см. схемы 1 и 2).

Таким образом, в преддверии аккредитации научным коллективам университета

необходимо скорректировать все процессы научного сопровождения УКС, в частности по увеличению финансирования согласно новым АК. Необходимо уточнить системы оценивания результативности научно-исследовательской работы на основе разработки и внедрения внутренних показателей определения эффективности НИР в УКС, разработать систему поддержки НИР и эффективного управления НИР в соответствующих группах специальностей.

Оценки по новым критериям



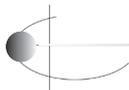
2.1. Ввести в практику управления НИР работу кафедр с патентной информацией (при выполнении курсовых и дипломных работ, при подготовке докладов на конференции, при защитах докторских и кандидатских диссертаций). (Обеспечить планируемые показатели 2012 г. в сфере защиты объектов интеллектуальной собственности ЗабГГПУ: количество поданных заявок на объекты собственности (числитель), в том числе в соавторстве со студентами (знаменатель) – 10/3; количество поддерживаемых патентов – 5/1; Количество полученных свидетельств об официальной регистрации программ для ЭВМ – 1/1).

2.2. Привести процедуру аттестации научно-педагогических кадров в соответствие с принципами Дополнения к трудовому соглашению, уточняющему в контрактах требования о проведении конкретных научных разработок, патентных исследований, обязательств по подаче заявок на получение охранных документов.

2.3. Осуществить инвестиции в развитие академической среды университета: на конкурсной основе издать монографии учёных вуза в научных издательствах страны; продолжить подписку на электронные библиотеки, развивать научную библиотеку в соответствии с потребностями приоритетных направ-

лений научных и профильных исследований, в том числе по научно-методическому сопровождению проектов обновления педагогического образования, гармонизации стандартов 2 поколения для общего образования и 3 поколения для ВПО, инициативы «Наша новая школа»); обеспечить поддержку научной инфраструктуры, имеющей характер центров превосходства в регионе, неповторимых объектов научного наследия (ведущие научные школы), осуществить всемерное развитие мемориальной истории научных традиций.

Управление эффективностью НИР в вузе включает: разработку управленческих решений по вовлечению ППС вуза во всех видах грантовой деятельности, детальную регламентацию соответствия участников конкурса, основным требованиям грантодателей, а также справедливое выполнение обязательств вуза в части финансирования НИР. Наблюдается обратная связь между наличием выигранных грантов и совершенствованием управленческой культуры НИР вуза. За три года реализации ФЦП и АВЦП в вузе сформирована инфраструктура по вовлечению ППС вуза в грантовую и патентную деятельность, выработана культура оформления результатов НИР в соответствующие базы данных [3].



Публикационная активность отличается двумя тенденциями. С одной стороны, увеличивается относительный показатель количества статей в журналах ВАК на одного штатного ППС (с 0,628 в 2010 г. до 0,642 в 2011 г.); с другой стороны, половина статей опубликована в собственных университетских журналах. С трудом преодолеваются явления имбридинга. При этом наблюдается значительное снижение количества статей, опубликованных в зарубежных журналах, отсутствуют публикации в журналах, включённых в системы цитирования Scopus, ISI, Web of Science; в системе РИНЦ (e-library) представлены публикации только 190 авторов. С одной стороны, ежегодно увеличиваются показатели в e-library (сейчас вуз имеет

1213 публикаций в РИНЦ); с другой стороны, среднее число цитирований в расчёте на одну публикацию составляет 0,05 (913 место в списке из 6058 организаций) – достаточно низкий показатель. Коллективы университета не всегда конкурентноспособны в связи с отсутствием публикаций в специализированных ведущих научных журналах с высоким импакт-фактором.

В данных условиях необходимо продолжить работу по совершенствованию качества научных журналов, по подготовке их к индексированию в информационных системах (АИС) и по мотивации преподавателей к публикациям результатов НИР в ведущих журналах.

Список литературы

1. Образовательная программа повышения квалификации «Психолого-педагогическая подготовка молодого преподавателя высшей школы». Чита, 2011.
2. Приказ Мин. образования и науки РФ № 22764 от 27 декабря 2011 года «Об утверждении критериев показателей, необходимых для определения типа и вида образовательного учреждения высшего профессионального и среднего профессионального образования».
3. Решение Учёного совета ЗабГГПУ от 9 февраля 2012.

Статья поступила в редакцию 03.03.2012 г.

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

УДК 159.9.07

ББК Ю9с

Шамиль Раисович Хисамбеев,
кандидат психологических наук,
Российская академия образования, Психологический институт
(Москва, Россия), e-mail: khisam@mail.ru

Гносеологический и онтологический подход к психологическому исследованию: историко-теоретический анализ¹

Методологическим основанием подавляющего большинства психологических исследований выступает их принадлежность к гносеологическому либо онтологическому подходу. Чтобы сделать объектом исследования условия, необходимые и обеспечивающие возможность порождения действительной формы существования психики в виде той или иной психической реальности, необходимо понять, на каких исходных основаниях и каким образом должна строиться логика исследования, предметом которого являются условия, обеспечивающие возможность её порождения в непосредственном психическом процессе (акте). Наши исследования показывают, что необходимым условием для этого должно быть онтологическое определение психики как природной формы бытия, обретающей актуальную форму своего существования в процессе становления системы «субъект психической реальности – окружающая среда», которая тем самым становится онтологическим субъектом формопорождения психической реальности как формы бытия и как предмета исследования психики.

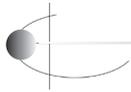
Ключевые слова: парадигма психологического исследования, гносеологический подход, онтологический подход, понимание условий порождения психики, онтологическое определение психики как природной формы бытия.

Shamil' Raisovich Khisambeev,
Candidate of Psychology,
Russian Academy of Education, Psychological Institute
(Moscow, Russia), e-mail: khisam@mail.ru

Gnoseological and Ontological Approaches to Psychological Research: Historical and Theoretical Analysis

The methodological basis of the vast majority of psychological studies is the fact that they belong to the gnoseological or ontological approach. To make the necessary conditions that provide the possibility of generating a real form of existence of the psyche in the form of this or that psychic reality an object of study, it is necessary to understand on what grounds and how to build the logic of the study whose subject is the conditions ensuring the possibility of its generation in the immediate mental process (act). Our studies show that a necessary condition for this is an ontological definition of the psyche as a natural form of existence that takes its actual form of existence in the process of establishing the system “subject of psychic reality – environment”, which, thus, becomes an ontological entity for forming the psychic reality as a form of being and as an object of study of the psyche.

¹ Работа выполняется при поддержке РГНФ (проект №11–06–00735).



Keywords: paradigm of psychological research, gnoseological approach, ontological approach, understanding of the conditions for forming the psyche, ontological definition of the psyche as a natural form of existence.

Методологическим основанием подавляющего большинства психологических исследований выступает их принадлежность к гносеологическому либо онтологическому подходу, сформировавшемуся в ходе становления психологии как науки¹. В зависимости от того, какой способ мышления будет выбран для определения объекта исследования, те его особенности и будут выделены в качестве предмета исследования. И они же будут получены (представлены) в результатах исследования, т. к. в предмете исследования нельзя выявить и получить ничего иного, кроме того, что уже заложено в его формулировке и постановке проблемы.

Исторические предпосылки формирования категорий, используемых в экологической психологии

Наука, будучи неотъемлемой от практического освоения мира (не только окружающего, но и внутреннего), представляет собой специфическую деятельность по производству знания, опирающуюся на систему абстрактных понятий – категорий. Категории – это наиболее общие и фундаментальные понятия, отражающие существенные свойства и отношения явлений действительности. Как известно, становление категориального аппарата психологии восходит к античности, хотя многие конструкты и концепты, используемые и в настоящее время, появились гораздо раньше.

Как установлено историками науки [8 и др.], категории «единое-многое», «тождество-различие», «покой-движение» были введены Платоном и принадлежат платоновскому способу рассуждения. С точки зрения Платона, всякая мысль является противоречивой. В мысли должно фиксироваться единое, неизменное (ведь истина не может все время меняться), но, чтобы получить новое знание (в форме суждения) это единое должно быть поставлено в отношении к чему-то иному, отождествлено с ним. Переход от известного

¹ Имеется также трансцендентальный подход, обсуждение которого выходит за рамки данной статьи.

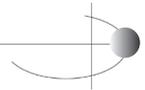
к неизвестному – это движение от «единого» к «многому».

По Платону [25], каждый человек имеет бессмертную душу. До рождения она находится в мире идей, с которыми способна общаться. Однако, попав в человеческое тело, душа все забывает. И лишь пройдя определённые испытания, тренируя и напрягая свою душу, человек может «припомнить», т. е. в этом непрерывно меняющемся мире начать восстанавливать в душе что-то нетленное, бессмертное, открывать для себя то, что он уже знал до рождения – идеи. Под идеями Платон понимал сущность вещей, их совершенные образцы, обладающие максимальной полнотой бытия. С точки зрения А. Ф. Лосева, Платон (как и все эллины) находился под сильным влиянием изобразительных форм искусства [15]. Для них совершенство должно обладать наглядным прекрасным внешним образом (по-гречески «эйдос»).

Это учение и стало предметом критики со стороны Аристотеля, который утверждал, что существующих отдельно от вещей идей нет [4]. Аристотель открыл категорию «формы», которая входит в ряд категориальных оппозиций («форма-материя», «форма-содержание», «форма-смысл»). «Формой я называю суть бытия всякой вещи и первую сущность» [3, с. 121]. Каждая единичная вещь, по Аристотелю, представляет собой сложное соотношение формы и материи. Свою теорию он продемонстрировал на примере создания статуи: есть медь, есть скульптор, и у этого скульптора есть представление о том, что он хочет создать. Затем скульптор своё представление («форму») накладывает на медь («материю»²). Происходит взаимопроникновение материала и формы.

Важно, что самой по себе формы, без взаимодействия с материалом, с точки зрения Аристотеля, не существует. Форма возникает, когда скульптор встречается с материалом. Для Аристотеля материя – это возможность, потенция, способность. При наложении формы в материи проявляются такие свойства,

² Буквально означает «строительная древесина».



качества, характеристики, которые до этого были не видны или вообще отсутствовали в реальности¹.

Как видно из вышесказанного, Платон и Аристотель обсуждали различные виды деятельности. Платон обсуждает процесс познания (по-гречески «гнозис») – как в меняющемся мире выделить что-то устойчивое, отсюда главная его категория «идея». Аристотель обсуждает другое – как что-то создаётся, практическую работу, результатом которой является продукт (лат. *productus* – «произведение»). Поэтому для него базовой, принципиальной становится категория «формы», которая, накладываясь на материал, получает воплощение.

Для Аристотеля понятий, которые могут быть независимы от предметов, не существует, то есть нельзя представить себе форму без материи. Это последовательная оппозиция Платону и его идеям. Понятия существуют у Аристотеля все время в отношении к предмету, его предполагают, что-то о нём высказывают, и отделить их от предметов невозможно. В этом можно усматривать корни гносеологического подхода.

Категория «действие» («пракис»), по Аристотелю, одна из основных то, что преобразует, вызывает движение и изменение. «Необходимо, чтобы у действующего и испытывающего воздействие была разная деятельность. Ведь в одном случае имеется действие, в другом – претерпевание, причём итог и цель первого есть деяние, второго же – страдательное состояние» [5, с. 107]. В наиболее простом виде это выражение субъект-объектного типа взаимодействия [22].

Категория «взаимодействие» исходно описывает ситуацию, когда объекты или субъекты (а также предметы и явления) воздействуют друг на друга. С процессуальной стороны взаимодействие представляет собой актуализацию потенциальной заложенных в вещах возможностей (способностей); только в ситуации взаимодействия они и могут проявиться: «Учащийся есть учёный в возможности и тот, кто обладает знаниями, но не занимается наукой; всегда же, когда производящее воздействие и испытывающее его ока-

зываются вместе, возможность может стать деятельностью, например: обучающийся из одного состояния возможности переходит в другое...» [5, с. 232–233]. С нашей точки зрения, Аристотель близко подходит к онтологическому подходу, представляя здесь психическое как форму бытия.

Категории «человек» и «окружающая среда» в эконсихологии развития

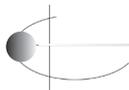
Категориальная оппозиция «человек – окружающая среда», впервые выдвинута в античности Гиппократом в рамках его представлений о влиянии на здоровье внешних факторов: климата, питания и др. Гиппократ подчёркивал также влияние окружающей среды на психику.

С самого начала появления экологической психологии в центре внимания находится, как известно, изучение влияния средовых условий на состояние и развитие психики человека. Несмотря на то, что она представлена в настоящее время различными направлениями, их объединяет общая методологическая установка. А именно, что в качестве исходной предпосылки для определения объекта и предмета исследования выступает отношение «человек – окружающая среда» [19; 20]. Однако реализация этой предпосылки производится по крайней мере двумя методологически альтернативными способами (парадигмами), один из которых можно обозначить как аналитический, а другой как синергетический.

Аналитическая парадигма в эколого-психологических исследованиях

При аналитическом способе предмет эколого-психологического исследования задаётся посредством фиксации конкретного содержания компонентов отношения «человек – окружающая среда (внешняя, внутренняя)» и типа взаимодействия между ними [10; 20]. А именно: а) представления о «человеке» (как индивида, или группы, или общности, или человечества в целом); б) вида окружающей среды (природная, информационная, образовательная, социальная и т. д.), позитивно или негативно воздействующего на человека; в) типа взаимодействия между «человеком» и «средой» (объект-объектный, субъект-объектный и субъект-субъектный).

¹ На этом строится импрессионизм, суть которого в экспериментировании с материалом, цветом.



Именно этот (аналитический) способ построения предмета эколого-психологических исследований является предпосылкой таких известных направлений экологической психологии, как психологическая экология, экологический подход к восприятию, психология средовых влияний, психология глобальных изменений, психология экологического сознания [22].

В разных эколого-психологических исследованиях указанная аналитическая парадигма реализуется по-разному и по-разному позволяет решить многие исследовательские задачи. Важно, что при аналитическом способе имеет место определённое методологическое ограничение и, в этом смысле, нарушение принципа экологической валидности. Понятийно-логическое расчленение внешней среды на отдельные её составляющие (например, на природную и социальную) есть следствие аналитичности нашего мышления и соответствующего способа полагания предмета исследования.

В реальных же (экологически валидных) условиях психическое развитие человека происходит во взаимодействии одновременно с разными составляющими внешней среды (и природными, и социальными), совокупность которых составляет жизненную среду конкретного индивида (или совокупностей людей) [13; 22; 31].

*Синергетическая парадигма
в эколого-психологических исследованиях*

В отличие от аналитического способа эконпсихологический подход к развитию психики (эконпсихология развития) строится в контексте синергетического способа полагания (экспликации) психики в качестве объекта и предмета эконпсихологического исследования [22]. Для этого в качестве исходных оснований используются следующие представления и понятия:

– понятие жизненной среды как совокупности сосуществующих природных и социальных, внешних и внутренних средовых условий, в которых осуществляется реальная жизнедеятельность и психическая активность человека, т. е. **взаимодействие человека с окружающей средой**;

– взаимодействие человека с окружающей средой в конкретной системе «человек –

жизненная среда», когда активность человека в его взаимодействиях с окружающей средой обретает осознанный и целенаправленный характер. Благодаря этому он начинает выполнять функцию (роль) системообразующего начала в превращении окружающей среды в собственную жизненную среду и тем самым в становлении и развитии системы «человек – жизненная среда»;

– в реальных жизненных условиях абстрактное отношение «человек – окружающая среда» должно рассматриваться как открытая, развивающаяся система «человек – жизненная среда»¹. Каждый из её компонентов, в свою очередь, представляет собой сложноорганизованную систему (подсистему);

– онтологически эта система «человек – жизненная среда» предстаёт как единый, совокупный субъект совместного развития каждого из её компонентов, причём каждый из них выступает для другого в качестве необходимого условия, средства и результата совместного развития;

– развитие человека как компонента и системообразующего начала системы «человек – жизненная среда» происходит в единстве его биологического, социального, психического и духовного аспектов. Единство организма и психики в данном случае означает, что не только организм, но и психика человека тоже подвержена непосредственному и опосредованному воздействию экологического неблагополучия, что должно отразиться в особенностях развития психики людей, длительное время проживающих на экологически неблагополучных территориях.

Экологическое сознание как предмет исследования в эконпсихологии развития

Дискуссии о том, что такое сознание как объект и предмет психологии, длятся не только десятки, но даже и сотни лет. Тем не менее единой психологической теории сознания до сих пор не существует.

Несмотря на разнообразие и теоретико-методологическую разнородность психологических исследований сознания, в них можно выделить по крайней мере, три наиболее общие парадигмальные тенденции: гносео-

¹ В диалектической философии и теории систем такую систему называют ещё системой органического типа.



логическую, онтологическую и трансцендентальную.

Так, в феноменальном плане достаточно чётко различаются подходы, когда сознание как высшая форма развития психики человека эксплицируется в ставшей форме. «Ставшая» в том смысле, что сознание изначально представляется как некая психическая данность. И тогда предметом его изучения выступают свойства и функции сознания (отражательная, регуляторная, рефлексивная, продуктивная), соотношение осознаваемого и неосознаваемого и т. д. Сюда же можно отнести исследования сознания, исходной точкой для которых является постулирование предметного содержания сознания: политическое сознание, гражданское сознание, этническое сознание, экологическое сознание, религиозное сознание и т. п. В обобщённом виде подобный подход к проблеме сознания весьма чётко представлен в определении, данном А. Г. Спиркиным: «Сознание – это высшая, свойственная только человеку и связанная с речью функция мозга, заключающаяся в обобщённом, оценочном и целенаправленном отражении и конструктивно-творческом преобразовании действительности, в предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, в разумном регулировании и самоконтролировании поведения человека» [30, с. 83]. Методологической предпосылкой такого подхода к проблеме сознания выступает гносеологическое отношение «субъект – объект», трансформированное в психологии в отношение «субъект сознания – объект сознания». Принципиальной особенностью данного отношения как исходной предпосылки построенных на нём подходов к изучению сознания является изначальная заданность его компонентов и противопоставление их друг другу – субъект-объектная логика рассуждений. Вследствие чего такой подход и обозначается как гносеологическая парадигма исследования сознания.

Сознание в этом случае рассматривается не как самостоятельная реальность, а как атрибут психики человека. И потому в зависимости от того, как понимается «человек», строится дальнейшая логика исследования.

Так, если человек рассматривается как существо биологическое, то мы имеем веер подходов, для которых характерно редуциро-

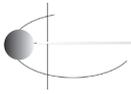
вание сознания к физиологическим свойствам человека и главным образом – к свойствам и особенностям функционирования его мозга.

Если же акцент ставится на том, что человек – это существо социальное, то мы получаем веер подходов, в которых сознание исследуется как явление, свойства, структура и генезис которого обусловлены видом, свойствами и содержанием социокультурной среды, а также представленными в ней (и присваиваемыми человеком как субъектом сознания) способами взаимодействия человека с окружающим миром и с сами собой. В первую очередь, конечно, деятельностью в рамках её понимания.

Постепенно в психологию стало проникать и распространяться понимание необходимости поиска иной парадигмы экспликации сознания (В. П. Зинченко [11; 12], М. Мамардашвили [12; 16], позднее – А. Ю. Агафонов [1], В. М. Алахвердов [2], В. Ф. Петренко [23; 24] и др.).

Методологическая ограниченность гносеологической парадигмы очень хорошо озвучена В. П. Зинченко в его словах о том, что сознание «до сего времени редуцируется и, соответственно, идентифицируется с такими феноменами, как отчётливо осознаваемый образ, поле ясного внимания, содержание кратковременной памяти, очевидный результат мыслительного акта, осознание собственного Я и т. п. Во всех этих случаях процесс, который есть сознание, подменяется его результатом, т. е. тем или иным известным эмпирическим и доступным самонаблюдению феноменом» [11, с. 18]. Продолжим эту мысль уважаемого мэтра: и потому собственно сознание как психическая реальность, обладающая собственным бытием и со-бытием, подменяется своей результативной стороной и, следовательно, в предмет исследования не попадает, поскольку, как известно из диалектики – «процесс в продукте умирает».

Поэтому не случайно именно в работах В. П. Зинченко мы находим обоснование необходимости онтологизации проблемы сознания, т. е. необходимости перехода к онтологической парадигме его изучения – сознания как формы бытия. Для этого Владимир Петрович акцентирует внимание на том, что сознание не только отражает окружающий мир и бытие, но и творит его.



Перейдем к краткой характеристике наших представлений сознанию в рамках онтологической парадигмы. Эти представления были сформированы в ходе обоснования и развития экопсихологического подхода к развитию психики [19; 20; 22].

Сознание исходно рассматривается как особая форма бытия, которая является высшей формой развития психики и которая обретает реальность своего существования во взаимодействии человека со средой. Это означает, что система «человек – окружающая среда» сама выступает как форма бытия, способная, как и любая форма бытия, проходить стадии (по)рождения, развития и смерти (перехода в иную форму бытия). И в этом смысле система «человек – окружающая среда» выступает как целостный онтологический субъект становления психической реальности «в зазоре» между её компонентами, каждый из которых выступает одновременно как результат и условие развития другого. Примером такого совместного субъекта может служить система «мать – ребёнок», «семья», «команда», «психотренинговая группа», «этнос», «человечество в целом»; в случае ноосферы – система «человек – планета».

Психика как явление обычно рассматривается в трёх видах психической реальности: как психический процесс, как психическое состояние и как черты личности, в данном случае – как сознание.

Психический процесс – это психические явления одной модальности, т. е. процессы восприятия, включающие понимание и осознание, процессы эмоционального переживания, выражающие эмоциональное отношение (гнев, радость, любовь и т. д.), поведенческие процессы (как, зачем и почему я что-то делаю). Они представляют психическую активность на телесном, эмоциональном, интеллектуальном, личностном и духовно-нравственном уровнях (сферах) психики.

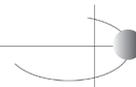
Психическое состояние – это ситуативно и функционально ограниченное во времени единство восприятия (включая осмысление), переживания и действия (поведения). Это системное единство всех сфер психики (телесной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной, духовно-нравственной), функционально подчиненное и/или вызванное вполне определёнными обстоятельствами.

Сознание – это, во-первых, множество психических состояний, которые способен переживать данный индивид, а во-вторых, это психические состояния, которые превратились в настолько постоянные структуры сознания, что стали антиципировать, т. е. предопределять и опережающе опосредовать протекание процессов и состояний психики данного индивида. Сознание по своей «психологической» структуре совпадает с психическим состоянием, так как оно тоже суть не что иное как системное (функционально-структурное) единство восприятия, переживания и поведения человека. Но при этом такое единство, которое уже постоянно характеризует данного человека и, как говорят психологи, антиципирует (предопределяет) все его действия и поведение.

Отсюда следует фундаментальная – онтологическая – особенность развития сознания как становления психической формы бытия индивида: становление сознания происходит как такое изменение психики индивида, когда его процессы восприятия, переживания и поведения функционально объединяются (интегрируются) в психические состояния, а психические состояния превращаются в структурные компоненты сознания. Это есть онтологическая основа формирования любого типа сознания, независимо от его содержания и от его субъекта. В качестве примера такого онтологического становления сознания можно привести работу психотренинговых групп, активные (групповые) методы обучения, «мозговой штурм» и т. п. методы порождения психических новообразований в межсубъектном пространстве совокупного (группового) субъекта.

Чтобы дать характеристику трансцендентальной тенденции парадигмального развития проблемы сознания, необходимо ещё раз вернуться к понятиям «человек», и «природа». Сделаем это на примере отношения «человек – окружающая среда (природная, социальная)» и характеризующего это отношение экологического сознания.

С понятием «человек», как компонентом системы «человек – окружающая среда (природная, социальная)», ситуация, казалось бы, довольно простая. С одной стороны, «человек» в этом качестве может рассматриваться как индивид, как группа, как общность и



как человечество в целом. С другой стороны, «человек» в данном случае может эксплицироваться как личность, как субъект того или иного типа экологического сознания или отношения к природе. Более сложным является третий аспект, когда мы должны определиться в понимании человека не столько по отношению к внешней природе (природной среде), сколько к его собственной природе или, что в данном случае то же самое, – к его сущности. Чаще всего в этом случае говорят о человеке как существе биологической и социальной природы, в последние годы стали вспоминать о духовной сущности человека и, как следствие, о духовной его природе. Однако вследствие скрытно присущего нашему мышлению редукционизма, при этом забывают, что человек является ещё и субъектом психической реальности, и потому он должен также рассматриваться с позиции его психической сущности как субъекта, реализующего природу психики как особой формы бытия.

Таким образом, на сцену выходит ещё одна методологическая позиция и фундаментальная проблема – вопрос о собственной природе психического.

Ответ на него предполагает предварительное определение предмета исследования с учётом различных значений понятия «природа». Так, согласно Философскому энциклопедическому словарю (1983), этим понятием обозначается: 1) все сущее ..., 2) объект исследования естественных наук..., 3) средовые условия обитания... Из этого следует, что в экопсихологии понятие «природа» используется во всех трёх различных значениях. Причём, второе и третье значение понятия природы задают такое понимание системы «человек – окружающая среда», которое имеет в своей основе логику объект-объектных и субъект-объектных отношений. Согласно этой парадигме, Человек и Природа разделены и противостоят друг другу, принимая на себя в зависимости от конкретного предмета исследования роль либо «субъекта», либо «объекта».

При этом в одном случае Человек выступает как субъект, активно воздействующий на Природу и технологически преобразующий её в соответствии со своими целями и взглядами на то, какой она должна быть.

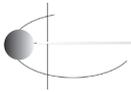
Согласно той же парадигме, но в другом случае, наоборот, природа воздействует на человека, который, в свою очередь, принимает на себя страдательную функцию, т. е. сам выступает как объект, принимающий на себя воздействие окружающей среды

В то же время сама эта парадигма представлена в сознании современного человека двояко, амбивалентно. Ведь именно её техногенное воплощение привело к экологическому кризису планеты и сознания людей. С другой же стороны, именно она же и используется для решения экологически кризисных проблем. Получается логически замкнутый круг. Где же выход?

Один из вариантов такого выхода предлагает психология экологического сознания, которая ставит вопрос о необходимости преодоления антропоцентрического типа сознания, диктующего субъект-объектный тип взаимодействия с миром природы. На смену этому типу сознания должен прийти эгоцентрический тип сознания, реализующий субъект-субъектную логику взаимодействия между человеком и миром природы [10]. Заметим, однако, что, наделяя свойством субъектности оба компонента отношения «человек – среда (мир природы)», этот подход неявно предполагает, что каждый из этих компонентов имеет и, следовательно, реализует собственную природу и, соответственно, логику развития. Они, как и при субъект-объектной логике, остаются противопоставленными друг другу.

Обращаясь к первому смыслу понятия «природа» (всё сущее...), нетрудно обнаружить, что возможна иная парадигма в анализе взаимоотношений в системе «человек – природная окружающая среда». Человек и природа в этом случае уже не противопоставляются друг другу как разделённые сущности. Напротив, человек исходно рассматривается как такая активно действующая, саморазвивающаяся часть природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (универсальные) принципы, обеспечивающие самоосуществление самой природы в различных формах её проявления.

При таком подходе человек, являясь универсальным носителем общих закономерностей самоосуществления природных форм бытия и тем самым субъектом общеприродного процесса развития, становится её «клю-



чевым звеном». Осуществляя своё развитие, он осуществляет саморазвитие природы в целом, по крайней мере, такой системы как «человечество – планета», что проявляется, в частности, в возникновении ноосферы.

Поэтому, с одной стороны, природа выступает для человека средством развития его природных (в смысле, сущностных) возможностей творения новых природных объектов и в том числе самого себя. С другой стороны, человек, развивая свои природные возможности, выступает по отношению к природе средством её саморазвития как процесса порождения новых форм её самоосуществления, в данном случае – форм психического отражения, поведения, сознания, а также антропогенной среды, и даже ноосферы.

В последнем случае подразумевается, что становление системы «человечество – планета» выступает как порождение целостного субъекта, реализующего в своём развитии универсальные, общеприродные принципы становления форм бытия, включая бытие человека и психику как форму бытия, и тем самым способного к саморазвитию через порождение субъекта совместного становления психической реальности, посредством взаимодействия между человеком и окружающей средой [21]. В силу своей универсальности эти принципы проявляются в закономерностях развития как Человека и его психики, так и других природных форм, включая Планету, но не сводятся к ним, что собственно и определяет их трансцендентальный характер.

Следовательно, в экопсихологическом плане психика предстаёт в виде результата субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия в системе «человек – окружающая среда», а также в виде субъект-порождающего качества этой системы как целостного онтологического субъекта совместного развития на основе актуализации универсальных принципов развития, имеющих по отношению к человеку и его психике трансцендентальный характер. В последнем случае основанием для выделения объекта и предмета исследования выступает становление системы «человек – окружающая среда», а психика в индивидуальной форме становления (процесса, состояния, сознания, ноосферы) выступает как системное качество, характеризующее процессуальный момент

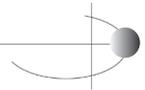
(состояние) становления этой системы и поэтому несводимое к актуальным свойствам её компонентов.

В этом случае мы получаем возможность высказать и обосновать правомерность гипотезы о том, что «ноосфера» является не только метафорой, введенной исследованиями В. В. Вернадского [6]. В этой логике мы получаем возможность говорить о ноосфере как особой форме бытия психической реальности или особой форме сознания, онтологическим субъектом порождения которой является система «человечество – планета», реализующая в своём становлении единые, универсальные принципы эволюции системы «человечество – планета» как формы бытия, обладающей по своей природе субстанциональностью [20].

Помимо изложенных выше предпосылок правомерность такой гипотезы подтверждается и тем, что мировым научным сообществом признаны работы А. Л. Чижевского [32], согласно которым солнечная активность оказывает непосредственное влияние на психику человека и человечества в целом. Следовательно, есть некая физическая реальность («материя», «поле»), которая в определённом диапазоне является общей, единой для проявлений солнечной активности и проявлений психической активности человечества, а также для проявлений планетарной активности. В свою очередь это позволяет предположить (в виде гипотезы), что достаточно мощные массовые (суммарные) всплески психической активности определенного вида могут, в свою очередь, оказывать обратное воздействие на состояние указанной физической реальности, опосредуя взаимодействие в системе «человек – планета».

Таким образом приведённый выше краткий анализ основных парадигмальных тенденций изучения сознания как предмета психологических исследований приводит нас к выводу, что сознание представлено в трёх формах психической реальности, в трёх формах своего существования:

– в собственной форме действительного существования, т. е. как данность высшей формы развития психики, субъектом которой могут быть отдельные индивиды, группы и общности людей;



– в превращённой (опредмеченной) форме действительного существования психологических (личностные, коммуникативные и т. п. особенности людей, образующих социокультурную среду) и квазипсихологических свойств (качеств) самой этой среды (придаваемые ей человеческим сознанием символические, эстетические, культурологические и т. п. качества). В этом случае субъектом психической реальности, а в определённых случаях – её квазисубъектом, выступает «окружающая социокультурная среда»;

– в становящейся форме (переход психики из «бытия в возможности», по Аристотелю, в «бытие в действительности»), когда порождение психической реальности, т. е. обретение психикой действительной формы её существования в виде процессов, состояний, сознания (и может быть даже ноосферы?), происходит «в зазоре» между компонентами системы «человек – окружающая среда» посредством актуального взаимодействия между ними. Например, присвоение (интериоризация) индивидом культурно-исторических способов человеческой деятельности в социальной ситуации развития и посредством совместно-распределённой деятельности [27], а также в рефлексивных ситуациях межличностного взаимодействия, создаваемых при групповых (активных) методах обучения, психотренинговой практики и т. п. ситуациях коммуникативного взаимодействия. В этом случае онтологическим субъектом становления сознания в виде субъект-порождающего системного качества становится система «человек – окружающая среда», которая в качестве онтологического субъекта актуализирует в своём становлении универсальные принципы общеприродного развития, несводимые к свойствам компонентов этой системы и потому имеющих по отношению к человеку и его психике трансцендентальный характер.

*Возможность экспликации психики
в качестве объекта исследования
в эконпсихологии развития*

Представление о мышлении и других высших психических функциях как разных формах объективно существующей психической реальности имеет в своей основе допущение, что её субъектом-носителем явля-

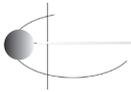
ется человек¹. Это означает, что психика как подлежащая исследованию объективная реальность существует не сама по себе в виде самостоятельной формы бытия, а лишь в форме **атрибутивной**, как свойство человека. И потому в наиболее распространённых подходах и способах к её определению в качестве объекта исследования она изначально рассматривается производной («вторичной») от человека как существа биологического и социального, в том числе и деятельного (деятельностного); а ныне часто добавляют ещё и духовного. Это означает, что, согласно этим подходам, психика не обладает субстанциональностью, т. к. она суть проявление субстанциональности человека как явления и как одной из форм бытия. Соответственно, источник развития психики следует искать не в самой психике как самостоятельном природном явлении, а в человеке и характерных для него видах биологической и социальной активности. Тем самым происходит редуцирование психики как явления к биологически и социально обусловленным формам её проявления.

Поэтому, если рассматривать психику вне системы «человек – окружающая среда», то экспликация сферы существования психической реальности будет ограничена только сферой существования человека как её субъекта-носителя и как компонента этой системы (и тем самым обречена на редукционизм).

Но существует методологическая возможность разработки гипотетического ряда предпосылок, позволяющих эксплицировать психику в качестве объекта и предмета исследования вне её опредмеченности.

Согласно первой предпосылке, психика представляет собой такое же общеприродное явление, как, например, явление гравитации, электромагнетизма, жизни и т. д. И так же, как все эти и другие подобные им общеприродные явления, она представляет собой форму бытия, которое обретает конкретные формы своего существования во взаимодействии с другими формами бытия, всякий раз проходя этапы самопорождения, самосохранения и саморазрушения, что в феноменальном плане

¹ Хотя субъектом психических феноменов, как известно, могут быть и другие представители живой природы [14].



предстает как последовательность рождения, развития и смерти, т. е. перехода в другие формы бытия [17; 18; 19].

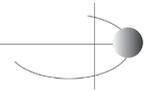
Согласно второй предпосылке, существует по крайней мере две парадигмы и, соответственно, два способа полагания психики в качестве объекта исследования [17; 18; 19; 26]. В основе господствующего до сих пор способа лежит картезианская логика, согласно которой психика в качестве объекта исследования эксплицируется в апостериорной форме, т. е. как эмпирическая фиксация некоего психического явления в ставшей своей форме – в виде продукта состоявшегося, свершившегося психического процесса. Другой способ своими корнями восходит к аристотелевской логике, согласно которой психика существует в форме «бытия в возможности» и «бытия в действительности». Нетрудно понять, что психика в форме «бытия в действительности» это и есть та форма психической реальности, которая фиксируется в нашем опыте и посредством опыта, т. е. имеет картезианскую апостериорную логику полагания психики в качестве объекта исследования. Если же следовать аристотелевской логике, то психика существует не только в актуальной (проявленной) форме апостериорно эксплицированных психологических функций и свойств человека и не только в превращенной, опредмеченной (в свойствах окружающей среды) форме своего актуального и потому апостериорного существования, но и в априорной форме – форме «бытия в возможности».

Согласно третьей предпосылке, психика обретает форму актуального существования, т. е. переходит из «бытия в возможности» в «бытие в действительности», в процессе и посредством взаимодействия человека с окружающей средой. Иными словами, психика в этом случае предстает **как становящееся качество (свойство) системы «человек – окружающая среда»**, которое (поскольку оно системно) не сводится к актуальным свойствам ни «человека», ни «окружающей среды» как компонентов указанной системы, но обуславливается ими. Это означает, что становление психической реальности как качества этой системы происходит в функциональном диапазоне, пределы которого задаются актуальными свойствами её компо-

нентов, т. е. человека и окружающей среды. Так, например, функциональный диапазон константности восприятия, восприятия движения и стабильности объектов и т. п. задаётся свойствами зрительной системы человека, естественно сформировавшимися в его фило- и онтогенезе во взаимодействии с окружающей природной средой [17; 19]. В качестве других примеров, подтверждающих возможность такой логики рассуждений, приведём порождение и развитие высших психических функций и сознания человека посредством присвоения (интерироризации) индивидом культурно-исторических способов человеческой деятельности в социальной ситуации развития и посредством совместно-распределенной деятельности [7; 9; 27; 28 и др.], в ситуации «встречи» и со-бытия [29], а также изменение психологических свойств и качеств личности в рефлексивных ситуациях межличностного взаимодействия, создаваемых при групповых (активных) методах обучения, в психотренинговой практике и т. п. ситуациях коммуникативного взаимодействия. В этом случае психика в качестве объекта исследования и практики предстаёт в виде продукта становления системы «человек – окружающая среда» как единого субъекта порождения актуальной формы проявления психической реальности.

В последней фразе сформулирована четвертая предпосылка, согласно которой необходимым условием обретения психикой актуальной формы существования («бытия в действительности») является субстанциональность системы «человек – окружающая среда», выражающаяся в её способности быть онтологическим субъектом своего становления и проявляющаяся в том, что каждый компонент этой системы становится условием для развития другого и одновременно результатом этого развития.

Это возможно в том случае, если в качестве системообразующего принципа, объединяющего «человека» и «окружающую его среду» в единую становящуюся систему «человек – окружающая среда» выступает принцип анизотропного формопорождения, в котором объединены принцип образования анизотропных отношений и принцип формопорождения, обуславливающие, в частности, трансцендентальный подход к изучению психики



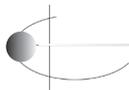
как особой формы бытия [17; 18; 19; 26], что является пятой предпосылкой наших рассуждений. Необходимым условием реализации принципов анизотропности и формопорождения во взаимодействии двух и более форм бытия является их единость, содержащая их взаимное структурно-функциональное различие. В качестве иллюстрации анизотропности, порождающей новую форму физического бытия, можно привести возникновение искры (или молнии), порождаемое различием потенциалов в едином электрическом поле. Примером анизотропности как «единости, содержащей в себе различие», порождающей психическую реальность, может служить структурная симметрия строения и одновременно функциональная асимметрия работы парных органов чувств у человека и других биологических видов живых существ. Но чтобы эта анизотропность могла реализовать себя как процесс порождения психической реальности, она должна принимать воздействие со стороны окружающей среды.

Из этого делаем вывод: эксплицировать психику в качестве предмета исследования и, соответственно, изучать её в форме непосредственно данной психической реальности (образа, процесса, состояния и т. д.) невозможно, так как мы все время будем возобновлять картезианскую, вещную логику «продуктного» способа определения психики в качестве объекта и предмета исследования. Но мы мо-

жем сделать объектом исследования условия, необходимые и обеспечивающие возможность порождения действительной формы существования психики в виде той или иной психической реальности. Дело, как говорится, «за малым»: понять, на каких исходных основаниях и каким образом должна строиться логика исследования, предметом которого является не сама «психическая реальность», а «условия, обеспечивающие возможность её порождения в непосредственном психическом процессе (акте)». Как показывают ранее проведенные исследования А. И. Миракяна [17; 18], эти основания должны иметь трансцендентальный характер по отношению психической реальности, подлежащей исследованию. В качестве одного из таких оснований он предлагает рассматривать принцип анизотропности (образования анизотропного отношения). Наши исследования показывают, что необходимым условием для этого должно быть онтологическое определение психики – как природной формы бытия, обретающей актуальную (действительную) форму своего существования в процессе становления (формопорождения) системы «субъект психической реальности (например, человек) – окружающая среда», которая тем самым становится онтологическим субъектом формопорождения психической реальности как формы бытия и как предмета исследования психики.

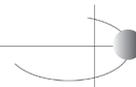
Список литературы

1. Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания. СПб.: Речь, 2003. 296 с.
2. Аллаhverдов В. М. Сознание как парадокс. СПб.: ДНК, 2000. 528 с.
3. Аристотель. Сочинения в 4 т. М.: Мысль, 1975. Т. 1. 550 с.
4. Аристотель. Сочинения в 4 т. М.: Мысль, 1978. Т. 2. 687 с.
5. Аристотель. Сочинения в 4 т. М.: Мысль, 1981. Т. 3. 613 с.
6. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1991. 271 с.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
8. Гайденко П. П. История греческой философии в её связи с наукой. М.: Наука, 1980.
9. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. 1996. 554 с.
10. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д, 1996. 480 с.
11. Зинченко В. П. **Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии.** 1991. № 2. С. 15–36.



12. Зинченко В. П., Мамардашвили М. К. Об объективном методе в психологии // Вопросы философии. 1977. № 7. С. 109–125.
13. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 14–23.
14. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 393 с.
15. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. М.: Искусство, 1969. 848 с.
16. Мамардашвили М. К. Сознание как философская проблема // Вопросы философии. 1990. № 10. С. 3–18.
17. Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии (кн. 1). М.: Институт психологии РАН, 1999. 208 с.
18. Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии (кн. 2). М.: Институт психологии РАН, 2004. 384 с.
19. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
20. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Школьные технологии, 2006. 184 с.
21. Панов В. И. Ноосфера – психическая реальность или метафора? (Экопсихологическая гипотеза) // Вестник Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова. Серия «Психология». Ярославль, 2006. С. 21–28.
22. Панов В. И. Система экопсихологических взаимодействий в развитии психики // Экопсихологические исследования: сб. материалов 5-й Российской конф. по экологической психологии (Москва, 26–27 ноября 2008 г.) / под ред. В. И. Панова. М.: Психол. ин-т РАО, 2009. С. 27–55.
23. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во МГУ, 1988. 208 с.
24. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. М.: Эксмо, 2000. 480 с.
25. Платон Сочинения в 4 т. М.: Мысль, 1993. Т. 2. 528 с.
26. Принципы порождающего процесса восприятия / под ред. А. И. Миракяна. М., 1992.
27. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М., 1996. 386 с.
28. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: Изд-во МГППУ, 2002. 272 с.
29. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конф. по экологической психологии: тезисы (Москва 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С. 172–176.
30. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972. 303 с.
31. Черноушек М. Психология жизненной среды / пер. с чешск. И. И. Попа. М.: Мысль, 1989. 174 с.
32. Чижевский А. Л. Эпидемические катастрофы и периодическая деятельность Солнца. М.; Л., 1930. 172 с.

Статья поступила в редакцию 18.02.2012 г.



*Елена Николаевна Дзятковская,
доктор биологических наук,
Институт содержания и методов обучения, Российская академия образования
(Москва, Россия), e-mail: dziatkov@mail.ru*

Системное проектирование содержания экологического образования на основе дидактических и психологических ориентировок

Предложен вариант системного проектирования содержания экологического образования с опорой на ориентировочные основания дидактического и психологического характера. Актуальность решения задачи системного проектирования применительно к содержанию экологического образования связана с проблемой его целостности в связи с необходимостью разработки каждым общеобразовательным учреждением школьной программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. Для решения задачи выделены ориентировки дидактического и психологического характера: выбор модели образования, выбор модели содержания образования, отбор противоречий личностного выбора учащихся, опыт решения которых необходимо сформировать. Обсуждаются модели образования, модели проектирования содержания образования, основные личностные противоречия, возникновение которых возможно у учащихся в процессе реализации экологического образования. Разработка направлена на обеспечение целостности познавательного, личностного и общекультурного развития обучающихся.

Ключевые слова: парадигма образования, модель содержания образования, противоречия экологического сознания.

*Elena Nikolaevna Dzyatkovskaya,
Doctor of Biology, Russian Academy of Education,
Institute of Content and Teaching Methods,
(Moscow, Russia), e-mail: dziatkov@mail.ru*

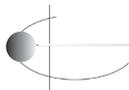
System Design of Environmental Education Curriculum Through Didactic and Psychological Orientations

The article offers a variant of the system design of the environmental education curriculum based on the foundations of the didactic and psychological character. The relevance of solving the problem of system design with respect to the content of environmental education is connected with the problem of its integrity in relation to the need for developing a school program of the formation of ecological culture, a healthy and safe lifestyle by each institution of general education. To solve the problem it is necessary to take into consideration didactic and psychological factors: selection of an educational model, choice of a model curriculum, selection of the contradictions of students' personal choice; the experience of solving such problems should be gained. The author discusses some educational models, curriculum design models, the basic personality conflicts that may occur when students acquire environmental education. The project is aimed at ensuring the integrity of the cognitive, personal and general cultural students' development.

Keywords: education paradigm, educational model curriculum, contradictions of ecological consciousness.

Одним из основных средств развития личности и формирования её базовой культуры выступает содержание образования [7].

Введение государственных стандартов нового поколения качественно изменяет подходы к технологии конструирования содержания



общего образования и ставит задачу его системного проектирования. Согласно ФГОС, педагогу следует проводить отбор и структурирование содержания образования в соответствии с системно-деятельностным подходом, преимущественно формулировать последовательность учебных задач, опираясь при этом на Программу формирования (развития) универсальных учебных действий, критериями оценивать предметные, метапредметные и личностные результаты решения учебных задач, проектировать проблемные и учебные ситуации, выполняя одновременно воспитательные установки Программы духовно-нравственного развития и воспитания (начальная школа), Программы социализации и воспитания (основная школа).

Актуальность решения задачи системного проектирования применительно к содержанию экологического образования связана ещё и с проблемой его целостности в связи с необходимостью разработки каждым общеобразовательным учреждением школьной Программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. Эта программа входит в состав основной образовательной программы и складывается из экологической составляющей рабочих программ по учебным предметам, вариативного урочного компонента, внеурочной деятельности, внеклассных мероприятий [8]. Для обеспечения целостности содержания школьного экологического образования по вертикали и горизонтали важно предоставить администрации и учителям школы чёткую ориентировочную основу такого проектирования, или его оперативную схему, по П. Я. Гальперину [5].

На основе фундаментальных и опытно-экспериментальных исследований мы пришли к выводу о необходимости (достаточности?) трех ориентировок дидактического и психологического характера, заключающихся в выборе модели образования, выборе модели содержания образования, отборе противоречий личностного выбора учащихся, опыт решения которых мы планируем у них сформировать.

Выбор модели образования – одна из ориентировок для проектирования содержания, отражающая место и функцию человека в обществе [3]. Выбор модели образования опре-

деляется ответом на вопрос: «Какой человек нам нужен?» (знающий, исполнительный, размышляющий, самообразующийся).

С общеметодологической позиции содержание образования может выстраиваться в разных образовательных парадигмах:

– как истина в последней инстанции, которую надо запомнить и воспроизвести (знаниевая парадигма) – «человек знающий»;

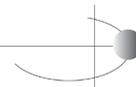
– как готовый набор практических действий, который надо научиться выполнять (политехническая парадигма) – «человек исполнительный»;

– как средство формирования теоретического мышления (развивающее обучение) – «человек размышляющий»;

– как средство развития не только мышления, но и иных качеств личности с учётом интересов личности и общества (развивающее образование) – «человек самообразующийся, самореализующийся».

Модель образования определяет, на каком уровне – эмпирическом или теоретическом – предусмотрено формирование общеучебных умений (универсальных учебных действий, умений), то есть какова ориентировочная основа формируемых учебных действий [1], а также предпочтения в наборе формируемых универсальных учебных действий.

Другая ориентировка носит конкретно-методологический характер. Она связана с ответом на вопрос «Чему и как учить?» (предмет и средства учебной деятельности). Известна современная концепция содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта во всей его структурной полноте [2; 4; 9]. Доказано, что содержание социального опыта, т. е. культура, взятая в целом, ещё не определяет содержание образования в школе. В социальном опыте или культуре необходимо найти более определённые источники, формирующие содержание школьного образования. Таковыми является: производство материальных и духовных благ, наука как производство объективного знания; опыт общественных отношений, духовные ценности; формы общественного сознания (язык, мораль, право, обыденное сознание, научное сознание, религия, политическая идеология, искусство, философия); сферы деятельности человека или, точнее, виды деятельности. К последним



относится: практико-преобразовательная, познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, художественная деятельность. Их педагогическая адаптация приводит к созданию содержания общего образования, с одной стороны, как важнейшего условия учебно-познавательной деятельности учащихся, так как оно отражает текущие и перспективные потребности общества, с другой – как *инструментария* конструирования и осуществления учащимися этой деятельности и, тем самым, является содержанием личностных потребностей индивида в обучении. А. М. Новиков дополняет источники содержания образования, выделяя наряду с общественным (объективным) компонентом культуры её субъективный (личностный) компонент (знания, умения, ценности, индивидуальные способности, мировоззрение личности и т. д.) – как **потенциальный источник** содержания общего образования [6].

И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным предложена структурная модель содержания образования, согласно которой конструирование содержания образовательного материала из перечисленных источников осуществляется с учётом конкретно-исторических и психологических требований в виде единства знаний, опыта привычной деятельности, опыта креативной деятельности, опыта ценностных отношений. Предложена и модель иерархически организованного содержания образования. Были теоретически обоснованы дидактические модели учебного предмета и учебного материала (работы В. П. Беспалько, Е. В. Краевского, И. Я. Лернера, В. С. Леднева, М. Н. Скаткина и др.).

Однако разработанные дидактические критерии, пригодные для *анализа* содержания, оказываются не достаточными для технологического *процесса* отбора и структурирования учебного материала. Известные принципы конструирования содержания указывают лишь на общие направления отбора конкретного содержания образования и мало инструментальны в осуществлении самого отбора. То есть, мы столкнулись с необходимостью разработки моделей *проектирования* содержания образования.

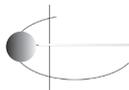
С позиции системно-деятельностного подхода, вышеперечисленные источники содержания образования являются не рядопо-

ложенными. Согласно нашей гипотезе, направление развития личности (познавательное, личностное или общекультурное – по ФГОС) определяет выбор осваиваемых видов деятельности, соответственно – и видов деятельности, в которые учащиеся вовлекаются, а это, в свою очередь, определяет выбор источников отбора содержания, поскольку разные источники содержания имеют разные возможности в развитии различных сфер деятельности учащегося.

Так, развитие *познавательной сферы* современного человека невозможно без освоения науки и объективных способов познания бытия. Развитие *личностной сферы* (направленности личности, личного опыта, личностных структур) предполагает освоение *рефлексивно-оценочной* деятельности, способов субъективного познания мира (*художественная сфера*), самоидентификации в ценностно-смысловом пространстве разных форм общественного сознания, освоение их «языка» как способов самовыражения. Развитие *общекультурной сферы* человека предполагает освоение опыта общественных отношений посредством *коммуникативной деятельности* (межличностной, межэтнической, межконфессиональной, межпоколенной, межпрофессиональной и т. д.); приобщение к разным *сферам культуры* (правовой, экологической, физической и т. д.), её *видам* (городской, сельской, субкультурам и т. д.) и *типам* (общероссийской, русской, татарской...) посредством освоения характерных для них *ценностных смыслов и опыта практико-преобразовательной деятельности* человечества для *культурного самоопределения*.

С точки зрения приоритетности развиваемой сферы деятельности человека, то есть с позиции деятельностного подхода, нами были выделены три модели *проектирования* содержания образования, каждая из которых решает свои задачи в целостном развитии обучающегося.

Науко-центрированная модель – делает акцент на развитии познавательной (в т. ч. исследовательской) сферы деятельности: освоении объективных (научных) способов познания и объяснения бытия; что даёт учащемуся миропонимание, научную картину мира, в целом – *познавательное развитие*



обучающегося. Источник отбора содержания – наука.

Личность-центрированная – делает акцент на развитии *ценностно-ориентационной* сферы деятельности, мировосприятия, образа мира; самоидентификации, освоении «языка» самовыражения. Источник отбора содержания – духовные ценности общества, разные формы общественного сознания.

Культуро-центрированная – делает акцент на освоении опыта общественных отношений посредством коммуникативной деятельности, ценностно-смысловых и деятельностных средств разных *сфер культуры, её видов и типов – в процессе практико-преобразовательной деятельности*, что направлено на культурное самоопределение человека, формирование его *мировоззрения*. Источник отбора содержания – опыт общественных отношений, разные сферы производства материальных и духовных благ.

Применение описанных моделей к проектированию содержания экологического образования позволило сконструировать три его содержательных линии в предметно-деятельностной форме.

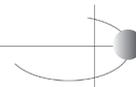
Науко-центрированная модель конструирования содержания экологического образования направлена на *развитие познавательной сферы* обучающихся, формирование у них, прежде всего, экосистемной познавательной модели, умений экологических исследований в окружающей социоприродной среде. Складывается научная экологическая картина мира, происходит становление *экологического мышления*. Эта содержательная линия названа нами «Учусь экологическому мышлению». Основным источником отбора содержания этой модели – экология как система научного знания, представленная в естественной, гуманитарной, технической области. Подобная конструкция преобладает в школьных курсах физики, химии, биологии, физической географии.

Личность-центрированная модель делает акцент на освоении экологически ориентированной *ценностно-ориентационной* деятельности обучающихся. Формируются личные оценки, суждения о добре и зле, прекрасном и безобразном... Развивается опыт чувственно-эмоциональных переживаний, экологически ориентированного нравствен-

ного выбора. Учащиеся осваивают «язык» субъективных художественных образов экологической направленности в литературе, музыке, изобразительном искусстве как средство самовыражения своего внутреннего мира, формируется индивидуальное мировосприятие экологической проблематики. Идёт поиск личностных смыслов экологических ценностей, процесс самоидентификации в нравственных категориях экологической этики. Происходит становление экологического образа мира. Соответственно, источники отбора содержания экологического образования – экологическое сознание, разные его формы, включающие экологическую этику, экологическое право, экологическую составляющую разных форм сознания – религий, искусства, народного творчества и т. д. Эта содержательная линия названа нами «Учусь управлять собой».

Учебные курсы (модули), конструируемые на основе такого содержания, называются «Экологическая этика», «Личная повестка на XXI век» и т. п. На основе личностно-центрированной модели содержания чаще построены такие школьные предметы, как иностранный язык, изобразительное искусство, музыка, художественная литература. В них больше уделяется внимание опыту рефлексивно-оценочной деятельности, нежели развитию логического мышления. Содержание, спроектированное на основе этой модели, ориентирует педагога на развитие у учащихся *экологического сознания*.

Культуро-центрированная модель содержания экологического образования направлена на приобщение к лучшим образцам экологической культуры; опыту отношений общества с природой; ценностям, смыслам, видам деятельности, которые специфически представлены в экологической культуре (рациональное природопользование, социальное партнерство и др.). Формируется опыт воспроизводства экологической культуры и экологического культуротворчества. Учебный курс такой направленности выполняет мировоззренческую функцию. Примеры названий таких курсов – «Экологическая культура», «Экологическая культура и устойчивое развитие» и т. п. Примеры подобных школьных курсов – физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности, направ-



ленные на формирование культуры безопасности. Содержание, спроектированное на основе этой модели, ориентирует педагога на развитие у учащихся умений *экологически ориентированного поведения* (экологическое просвещение населения, экологические проекты по организации безопасной и здоровьесберегающей среды класса, школы и т. д.). Эта содержательная линия названа нами «Учусь действовать (мои экологические проекты)».

Каждая из описанных моделей содержания реализуется на каждой ступени обучения, но в разном соотношении. Так, наукоцентрированная модель представлена на всех ступенях обучения, однако в большей степени не в начальной, а в основной школе. Кроме того, любая модель проектирования содержания образования может быть реализована в любой образовательной парадигме. При этом обеспечивается решение широкого круга образовательных задач.

Например, *науко-центрированная модель* содержания экологического образования может выполнять разные образовательные функции:

- в рамках знаниевой парадигмы – накопление личностью глубоких знаний в области науки экологии;

- в рамках политехнической парадигмы – профильно-техническая подготовка эколога-лаборанта;

- в рамках развивающего обучения – как развитие экологического мышления понимание научной обоснованности экологических императивов;

- в рамках развивающего образования – как развитие готовности к самообучению в области науки экологии.

Личностно-центрированная модель экологического образования

- в рамках знаниевой парадигмы направлена на формирование у личности общественно значимых экологически ориентированных ценностных установок, нравственных оценок, социально поощряемых эстетических образов и т. д. с ограниченным правом на собственное мнение, собственный выбор;

- в рамках политехнической парадигмы – на применение сформированных ценностных экологических установок к личностно значимой практической деятельности, например, при приготовлении экологически чистой

пищи, организации экологически безопасного жилища и т. д.;

- в рамках развивающего обучения – на присвоение норм экологической этики как универсальных принципов при принятии решений с точки зрения экологических императивов; самоидентификацию личности в ценностях экологической культуры;

- в развивающем образовании – на развитие способности личности к экологическому самовоспитанию, саморазвитию.

Культуро-центрированная модель содержания

- в рамках знаниевой парадигмы направлена на формирование широко эрудированной личности, владеющей багажом обширных энциклопедических знаний в области экологической культуры разных времен и народов, но не обязательно умеющей их использовать;

- в рамках политехнического образования – на освоение междисциплинарных экологических методов и технологий (напр., в области экологического фитодизайна);

- в рамках развивающего обучения – на присвоение основ экологической культуры как принципов жизнедеятельности;

- в развивающем образовании – на самоопределение в экологической культуре; готовность к экологическому культуротворчеству на общественное благо, в интересах устойчивого развития общества.

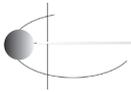
Третьей ориентировкой при проектировании содержания экологического образования выступает выбор противоречий экологического сознания личности, которые определяют формирование ценностных отношений, жизненных смыслов, в целом – направленности личности.

Организуя экологическое образование, учителю следует предвидеть, какие противоречия в сознании обучаемых вызывает его содержание. Примеры таких противоречий:

- между предлагаемым ученику вариантом поведения – и уже сформированными у него стереотипами бытового поведения;

- между идеальным образом экологически воспитанного человека и практической невозможностью отыскать её образец в реальном окружении;

- между предъявляемыми личности образцами экологической культуры разных наро-



дов и реальным эколого-культурным опытом проживающего населения;

между прогнозом экологических последствий деятельности – и невозможностью наблюдать эти последствия из-за их «растворенности» в последствиях деятельности других людей, отсроченности по времени, отдалённости в пространстве и др.

Кроме того, мы не можем не учитывать и тот факт, что дети вбирают в себя не только (и не столько) наши воспитательные воздействия, но и множественные, противоречивые и гетерогенные влияния окружающей их экологической культуры – общественной, массовой, коллективной, сознания обыденного и научного, глобального интернационального и регионального, этнокультурного.

Противоречия экологического сознания личности – его имманентное качество. Оно связано с дуалистической сущностью взаимодействия человека со средой. С одной стороны, человек влияет на среду для удовлетворения своих потребностей. А с другой стороны, среда, уже измененная под влиянием человека, влияет на него, что ограничивает удовлетворение его растущих потребностей. Это рождает ряд противоречий: между Я-общественным и Я-личностным, Я-как часть природы и Я-как часть общества, где оба «Я» – одинаково мои и др. Противоречия экологического сознания являются отражением сущностного противоречия в системе «живое – среда»: отождествление – обособление, внутреннее – внешнее, возможность – действительность.

От того, как будут решаться противоречия экологического сознания, зависит представление личности о своём месте и роли в этом мире, уровень её экологической культуры, возможности социализации и участия в устойчивом развитии территории. Это актуализирует задачу целенаправленного конструирования такого содержания экологического образования, которое обеспечивает накопление у учащихся личного опыта решения подобных противоречий в узнаваемых жизненных ситуациях. Такой подход существенно отличает проблему отбора содержания школьного экологического образования и выводит её в ранг психолого-педагогической.

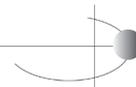
В ходе фундаментальных исследований нами было обосновано, что для формирова-

ния у учащихся опыта решения противоречий, возникающих на уровне их экологического сознания, недостаточно, чтобы в источниках содержания образования были представлены все элементы эколого-культурного опыта человечества (наука, искусство и др.). Нужны ещё и «срезы» субъективного компонента экологической культуры на уровне разных её носителей – опыт решения противоречий экологического сознания отдельными личностями, социальными группами.

Опытно-экспериментальным путём доказано, что при конструировании содержания экологического образования целесообразно не замалчивать, а специально включать в него не только описание экологических проблем и способов их решения, но также личный и общественный опыт разрешения противоречий, возникающих в личном и общественном сознании в связи с экологическими проблемами – как субъективный компонент экологической культуры.

Однако предлагаемые учащимся варианты *готового* решения экологических противоречий «работают» лишь в ограниченных условиях и могут утратить свою «правильность» уже в обозримом будущем. Поэтому важнейшим здесь является психологическая подготовка учащегося действовать в условиях неопределённости, внутриличностных конфликтов, в кризисных жизненных ситуациях.

Содержание экологического образования, которое отбирается с учётом противоречивости культурного текста, соответствует подходам постнеклассической онтологии, отрицающей существование одной и одинаково понимаемой истины. Конструируемый при таком подходе учебный материал, носит проблемный характер. Его вероятностный, ситуативный контекст позволяет решать задачи опережающего образования, учить мыслить наперед, изучать не только прошлое и настоящее, но и видеть варианты развития будущего, предвидеть развитие экологических ситуаций, выявлять основные направления их развития. Тем самым, создается возможность целенаправленно формировать мотивацию опережающих действий по предотвращению возникающих экологических проблем, применять на практике провозглашенный ООН принцип предосторожности.



Мастерство учителя в том, чтобы использовать разные модели образования и модели проектирования содержания образования адекватно решаемым личностью противоречиям. *Каждая из моделей конструирования содержания обладает своими воспитательными возможностями, но на разном уровне.*

Так, *науко-центрированная* модель даёт возможность реализовать когнитивный план экологических ценностей, решать противоречия «факты – мнения», «наука – традиции», «опыт прошлого и ограниченность его применимости сегодня» и др. Происходит когнитивное запечатление ценности, её интериоризация (Б. Г. Ананьев), адаптация к ней (А. П. Петровский), **формирование социальной установки**, которой личности необходимо следовать. В процессе интериоризации происходит присвоение личностью продуктов общественного опыта и культуры, что, однако, не подразумевает самостоятельной выработки собственных внутренних ценностей.

Личностно-центрированная модель позволяет реализовывать рефлексивный план экологических ценностей, решать задачу самоидентификации личности, сравнивать индивидуальную систему ценностных ориентаций с предлагаемой обществом, решать противоречия «я-личностное – я-общественное», «хочу – надо» и др. У обучающихся формируется опыт переживаний и личных отношений к общественным ценностям. Происходит перевод внешних этических правил во внутреннюю систему ценностей, внешние формы поведения трансформируются во внутреннее содержание.

Культуро-центрированная модель позволяет реализовывать мотивационно-смысловой план экологических ценностей, решать задачу самоопределения личности, интернализации экологических ценностей (по В. Грулиху) путём решения противоречий «я-часть природы – я-часть общества», «адаптация к среде – культуротворчество» и др., включения их в собственную систему ценностей, что неизбежно приводит к её перестройке, изменению *направленности* лич-

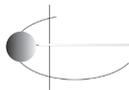
ности, её убеждений, жизненных смыслов, которые личность готова отстаивать и следовать им даже в условиях отсутствия внешнего поощрения.

Таким образом, системное *проектирование содержания экологического образования* на основе трёх видов ориентировочных основ предусматривает выбор общеметодологического подхода, решение конкретно-методологических вопросов, определение противоречий личностного выбора, которые это содержание помогает решить.

Вариативность сочетания всех трёх ориентировочных основ конструирования содержания экологического образования определяется поставленными образовательными задачами, позволяет учесть особенности ступеней обучения, форм обучения (урок, внеурочная, внеклассная деятельность), контингента обучающихся и т. д.

Технология системного проектирования содержания экологического образования на основе дидактических и психологической ориентировок обеспечивает учёт содержательной и процессуальной сторон обучения, представленность всех видов человеческой деятельности в их взаимосвязи; структурное единство содержания образования с точки зрения целостности личностного развития и уравновешенности, пропорциональности разных фрагментов культуры; а также рациональную минимизацию педагогических средств для достижения образовательного результата.

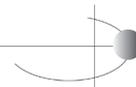
В настоящей работе представлены общие концептуальные подходы к проектированию содержания экологического образования (уровень общего теоретического представления), которые специфически реализуются применительно к двум следующим уровням формирования содержания образования (уровень учебного предмета, уровень учебного материала). Требования системности конструирования содержания экологического образования требуют дальнейших исследований иерархии проектирования всех его уровней.



Список литературы

1. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. М.: Изд-во МГУ, 1985. 45 с.
2. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина, И. Я. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 224 с.
3. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. Модели содержания экологического образования в новой школе // Педагогика. 2010. № 9. С. 38–44.
4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
5. Либеров А. Ю. Методическое обеспечение реализации образовательного стандарта нового поколения // Педагогика. 2011. № 4. С. 29–37.
6. Новиков А. М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики. М.: ЭГВЕС, 2010. 352 с.
7. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
8. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М.: Просвещение, 2011. 454 с.
9. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 245 с.

Статья поступила в редакцию 20.02.2012 г.



УДК 88
ББК 159.9

Татьяна Александровна Терехова,
доктор психологических наук, профессор,
Байкальский государственный университет экономики и права
(Иркутск, Россия), e-mail: terehovata@mail.ru

Анастасия Сергеевна Евдокимова
аспирант, Байкальский государственный университет экономики и права
(Иркутск, Россия), e-mail: Stasya0671@yandex.ru

Система детерминации экономической социализации личности

В статье рассматриваются теоретические основы системы детерминации экономической социализации личности, определяющей как процесс усвоения, активного воспроизводства и преобразования индивидом социального опыта в экономической сфере, основанного на интериоризации ценностей, традиций, норм, правил того общества, к которому принадлежит индивид. В качестве системообразующей детерминанты экономической социализации определяется экономическое сознание. Экономическая культура рассматривается как макросреда экономической социализации. Экономическое сознание и экономическая культура находят свое проявление в экономическом поведении. Связи экономического сознания, экономической культуры, экономического поведения многоаспектны: то, что в одних условиях и при одних обстоятельствах выступает в качестве причины, в других оказывается следствием. С точки зрения системного подхода, детерминанты экономической социализации необходимо рассматривать как единую систему, так как при разложении системы на части теряется подлинная сущность и специфика всех процессов этой системы.

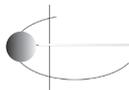
Ключевые слова: экономическая социализация, детерминация, система детерминант экономической социализации, экономическая культура, ценности, экономическое сознание, экономическое поведение.

Tatijana Alexandrovna Terekhova,
Doctor of Psychology, Professor,
Baikal State University of Economics and Law
(Irkutsk, Russia), e-mail: terehovata@mail.ru

Anastasija Sergeevna Evdokimova
graduate student, Baikal State University of Economics and Law
(Irkutsk, Russia), e-mail: Stasya0671@yandex.ru

The System of Determination of the Individual's Economic Socialization

The article describes the theoretical framework of the system determining the individual's economic socialization. It is defined as a process of gaining, active reproduction and transformation of the individual's social experience in the economic sphere based on the interiorization of values, traditions, norms and rules of the society the individual belongs to. The main system determinant of economic socialization is economic consciousness. Economic culture is considered as the macro-context of economic socialization. Economic consciousness and economic culture are revealed through economic behavior. The interrelations of economic consciousness, economic culture and economic behavior are complex; in certain conditions they may be viewed either as inputs or outputs. From the point of view of the systematic approach the determinants of economic socialization should be viewed as an integrated system as when the system deteriorates, it loses its essence and specificity of all its processes.



Keywords: economic socialization, determination, the system of economic socialization determinants, economic culture, values, economic consciousness, economic behavior.

Феномен экономической социализации личности активно разрабатывается в рамках гуманитарных и социальных наук с 80-х гг. XX в. В настоящее время проблема экономической социализации личности приобретает комплексный характер, располагаясь на стыке различных отраслей знания. Но в научной литературе ещё не сложилось целостного представления о ней, имеющиеся данные недостаточно систематизированы, не существует единого подхода к определению структуры экономической социализации, хотя эмпирические исследования представлены в большом количестве. В современной психологической науке важной проблемой является вопрос о системе детерминации экономической социализации.

Анализ зарубежных концепций экономической социализации позволяет определить авторов, занимающихся разработкой различных сторон этой проблемы. Стадии данного процесса исследовали В. Баррис (V. Burris), К. Данзигер (K. Danziger), Д. Лейзер (D. Leiser), Р. Саттон (R. Sutton), Б. Стейси (B. Stacey), А. Стросс (A. Strauss), Г. Яхода (G. Jahoda); когнитивную структуру отдельных экономических понятий – Х. Диттмар (H. Dittmar), Дж. Дикинсон (J. Dickinson), Н. Эмлер (N. Emler), К. Ямагучи (K. Yamaguchi); обобщили и систематизировали отдельные направления в данной области С. Ли (S. Lea), К. Ролланд-Лёви (C. Roland-Lévy), А. Фернам (A. Furnham).

В отечественной социальной психологии вопросы экономической социализации до 80-х гг. XX в. не рассматривались подробно. В настоящее время экономическая социализация изучается, в основном, в рамках экономической психологии.

Согласно исследованиям С. В. Азарёнок, А. В. Бояринцева, М. А. Винокурова, А. С. Готлиб, О. С. Дейнека, Т. В. Дробышевой, А. Л. Журавлева, А. Д. Карнышева, А. В. Ковалёва, А. Б. Купрейченко, В. А. Полякова, И. А. Сасова, Г. В. Семья, М. Н. Стельмашук, А. Б. Фенько, А. В. Филипова, В. А. Хащенко, можно говорить о том, что составляющими экономической со-

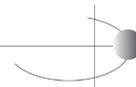
циализации является экономическая культура, экономическое сознание, отношение к собственности, приобщение индивида к реализации экономических ролей, экономическая идентичность, экономическое самоопределение, экономическое поведение.

Современные российские учёные предпочитают попытки определить сущность понятия «экономическая социализация». В подтверждение данного положения целесообразно привести несколько аргументирующих высказываний исследователей об экономической социализации.

По мнению Т. В. Дробышевой, А. Л. Журавлева, экономическая социализация – это процесс и результат включения индивида в мир экономических отношений общества, когда человек усваивает экономический опыт общества, систему социальных и экономических ценностей и, активно преобразуя его, становится субъектом данного общества [3, с. 412–444].

В работах А. Д. Карнышева экономическая социализация понимается как «тот аспект общего процесса социализации, в ходе которого люди осваивают нормы и образцы поведения, дающие социализирующемуся индивиду возможность эффективно действовать в экономических структурах, вступать в различные экономические отношения с другими людьми. При этом экономическая социализация, как и любая другая, выступает для современного человека, прежде всего, как процесс выбора образа мышления и поведения, который будет наиболее адекватным сложившейся ситуации» [8, с. 56–58].

Е. В. Козлова определяет экономическую социализацию как процесс становления экономического сознания, освоения ролей, норм, навыков и ценностей экономического поведения. Это процесс, в рамках которого происходит интериоризация экономической реальности, посредством познания экономической действительности, усвоения экономических знаний, приобретения экономических представлений, познания экономических категорий, усвоение и реализация ролей и навыков экономического поведения [10, с. 15].



В соответствии с проведённым теоретическим анализом экономическую социализацию мы будем понимать как процесс усвоения, активного воспроизводства и преобразования индивидом социального опыта в экономической сфере, основанного на интериоризации ценностей, традиций, норм, правил, знаний.

Для понимания сущности феномена «экономическая социализация» необходимо рассмотреть вопрос о системе её детерминации. По мнению Б. Ф. Ломова, детерминация раскрывается как сложная система, что делает необходимым для её изучения использование системного подхода. Б. Ф. Ломов считает, что системный подход предполагает рассмотрение изучаемых явлений как сложных, многомерных, многоуровневых, динамических, позволяет рассматривать накапливаемые в психологии разноречивые, а часто и противоречащие друг другу данные в единой логике, объяснять их действием одних и тех же закономерностей [13, с. 124–126].

В рамках нашей работы система детерминации экономической социализации рассматривается с позиций системного подхода.

В системе детерминации Б. Ф. Ломов считает необходимым выявление системообразующей детерминанты, т. к. именно она определяет в каждом конкретном случае особенности психического отражения предмета, средств и условий деятельности, а также уровень и динамику её регуляции. В зависимости от неё одна и та же закономерность может проявляться и неизбежно проявляется по-разному. Причины, воздействующие на систему, могут быть сходны или даже идентичны, но следствия – различны, даже противоположны, и наоборот. Какое следствие будет закономерно получено при воздействии данной причины, зависит от того, какова системообразующая детерминанта. Системообразующая детерминанта определяется не только «внутренними» законами развития субъекта, но и законами развития систем, к которым он принадлежит. Системообразующая детерминанта формируется и развивается в процессе жизни индивида в обществе [13, с. 124–128].

Б. Ф. Ломов считает: для того чтобы понять закономерности формирования системообразующей детерминанты, необходимо выйти за пределы анализа отдельных по-

веденческих актов и обратиться к другому уровню и к другому масштабу рассмотрения жизнедеятельности человека, исследовать эту жизнедеятельность в контексте развития общества, т. е. перейти к анализу макросистемы [13, с. 124].

Связи развития индивида и развития среды многоплановы. С одной стороны, каждый индивид включён в социальную систему, социальные законы определяют содержание жизни индивида, а следовательно, и его психики. В действии законов общества формируются условия, факторы и предпосылки для психического развития индивида. А с другой стороны, по утверждению И. М. Сеченова, внешние условия действуют не иначе, как через посредство психологических характеристик и свойств человека. Именно психика является тем звеном, которое необходимым образом опосредствует связь внешних воздействий и поведенческих актов [13, с. 129].

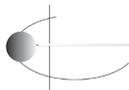
Каждый индивид включен в социальную систему специфическим образом, и это накладывает отпечаток на его поведение. В рамках данного исследования предпринята попытка построения теоретической модели системы детерминации экономической социализации личности (рис. 1).



Рис. 1. Модель системы детерминации экономической социализации личности

В рамках предлагаемой нами модели системы детерминации экономической социализации в качестве системообразующей детерминанты экономической социализации выделяется *экономическое сознание*.

В экономической психологии экономическое сознание рассматривается как част-



ная форма индивидуального или группового сознания, заключающаяся в разных формах знания субъекта о различных экономических объектах и его отношении к этому знанию. К основным феноменам индивидуального и группового экономического сознания относятся социальные представления об экономических объектах, отношение к ним, а также мнения и суждения о них, социальные установки, стереотипы и предрассудки, связанные с экономическими объектами, осознаваемые эмоции, чувства и переживания, связанные с экономическими объектами, феномен социальных ожиданий экономических изменений, социальная категоризация и интерпретация экономико-психологических явлений [14].

Экономическое сознание включает в себя такие важные социальные представления, установки, отношения группового или индивидуального уровня о различных явлениях экономического содержания, как субъективный экономико-психологический статус личности (уровень материального благосостояния и экономическая идентификация личности), удовлетворение экономических потребностей и экономические притязания, отношение к собственности, отношение к богатству и бедности, отношение к деньгам, отношение к экономическому риску, деловая и экономическая активность личности [14].

Экономическое сознание (установки, представления и отношения) образует систему отношений человека к «экономическому» миру и с «экономическим» миром.

По определению А. Д. Карнышева, экономическое сознание индивида представляет собой совокупность взглядов, позиций, установок на основополагающие индивидуальные и социальные экономические ценности, свое место и роль в экономических структурах [9].

Экономическое сознание подвергает действительность эмоциональной оценке, обеспечивает экономическую деятельность в проектировании действий и предвидении их последствий, в контроле поведения и управлении им, в способности человека ориентироваться в окружающем материальном мире и в собственной экономической жизни. Следовательно, экономическое сознание не просто образ экономической действительности, а особая форма

психической деятельности, ориентированная на отображение и преобразования экономической действительности [12].

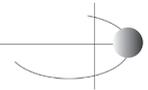
К основным функциям экономического сознания относят: познание экономических реалий (наличие совокупности экономических знаний у субъекта); формирование отношения к объектам и субъектам экономической деятельности, к социально-экономическим явлениям (результатом выступает ценностное ранжирование элементов экономической ситуации и определение направленности деловой активности); регулирование экономического поведения, деятельности, активности, определяющей стратегию и тактику экономического поведения субъекта [4, с. 176].

В качестве макросистемы в нашем случае выступает *экономическая культура*. Это сложная система, специфическая среда, в которой происходит становление личности на основе экономического опыта и традиций, формируется специфическая мотивация деятельности.

Экономическая культура – это не особая часть культуры, а как бы «проекция» общей культуры на сферу социально-экономических отношений, т. к. в сфере экономики «работает» вся культура. Она предоставляет обществу экономические ценности, влияющие на образ «экономической жизни» и образ экономического поведения, испытывающие, в свою очередь, влияние социокультурной и социально-экономической ситуации и создающие новые социально-экономические практики [5, с. 110].

Экономическая культура обладает прогностической способностью: в ней присутствуют элементы предшествующих этапов развития, что позволяет определить причины, а через настоящее – и тенденции развития экономических процессов. Достигнутый уровень экономической культуры, наличие элементов формируемых базисных отношений, предметные результаты деятельности людей, их способности и знания в значительной мере определяют перспективы общества, дают основания для социально-экономических прогнозов [6, с. 3].

В обществе, для которого характерна стабильность, экономическая социализация осуществляется в соответствии с экономической культурой за счёт межпоколенной пере-



дачи опыта. В кризисных ситуациях подобная трансмиссия может быть нарушена, что часто влечёт за собой сложности в процессе экономической социализации. Переход к рыночным отношениям привёл к разрушению существовавшей системы общественных отношений, что привело к формированию новой экономической культуры и к трансформации существовавшей системы экономической социализации молодого поколения [9, с. 99].

Ключевой элемент в культуре – ценности, преобладающие в обществе. С одной стороны, ценностные приоритеты индивидов представляют центральные цели, которые связаны со всеми аспектами их поведения, с другой – ценности испытывают прямое влияние повседневного опыта в изменяющемся экономическом и социально-политическом контексте [7, с. 6].

Как считают А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко, ценностно-смысловая рациональность выступает наиболее универсальным регулятором экономической активности субъекта. Этот вид рациональности заключается в том, что субъект считает разумным поступать в экономической среде соответственно наиболее значимым для него жизненным принципам, ценностям, идеалам, целям [4, с. 133].

Преобладающие в обществе ценности составляют сердцевину культуры. В этих ценностях выражены разделяемые всеми членами общества представления о том, что хорошо и желательно в данной культуре, т. е. культурные идеалы. Культурные ценности относительно стабильны, но все же постепенно меняются [11, с. 5].

По особенностям ценностей, их структуре и динамике можно судить о направлении экономической социализации субъекта в экономической среде. Ценностные ориентации являются динамичным явлением и в высокой степени определяются культурными, экономическими и социально-демографическими характеристиками. Динамика социальных и экономических ценностей определяется как критерий экономической социализованности и в то же время как предпосылка и условие существования экономической культуры [2, с. 133].

Итак, ценностные ориентации – один из основных содержательных элементов эконо-

мической социализации – выступают ключевым фактором экономической активности личности, динамично отражая текущую социально-экономическую ситуацию и выполняя функцию стимулирования экономической активности.

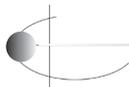
Для полного изучения системы детерминации экономической социализации необходимо изучение экономического поведения, т. к. по мнению Б. Ф. Ломова, невозможно понять психическое иначе, как через изучение поведения, и вместе с тем анализ поведения предполагает необходимым образом изучение психического [13, с. 117–118].

Относительно к нашей проблеме это означает: для того чтобы понять систему детерминации экономической социализации, системообразующий фактор «экономическое сознание» должен быть рассмотрен в связи с экономическим поведением и через призму экономического поведения.

Изменения в экономическом поведении обязательно свидетельствуют об изменениях в экономической культуре: эти перемены могут быть связаны с трансформацией внутренней (скрытой от наблюдения) и внешней (открытой для наблюдения) экономической культуры человека. Экономическая культура диктует индивиду адекватные способы экономического поведения в заданной ситуации, в результате чего экономическое поведение происходит так как нужно; тем самым на новом уровне воспроизводится экономическая культура [1, с. 36].

Итак, результат теоретического анализа позволяет сделать вывод о том, что экономическая социализация – это процесс активного воспроизводства и преобразования индивидом социального опыта в экономической сфере, основанный на интериоризации норм, правил и ценностей того общества, к которому принадлежит индивид.

Экономическая социализация имеет особую систему детерминации, где в качестве системообразующей детерминанты нами определено экономическое сознание, в качестве макросреды – экономическая культура, при этом экономическое сознание и экономическая культура находят своё проявление и воплощение в экономическом поведении. Связи экономического сознания, экономи-



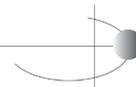
ческой культуры, экономического поведения многоаспектны: то, что в одних условиях и при одних обстоятельствах выступает в качестве причины, в других оказывается следствием. С точки зрения системного подхода

детерминанты экономической социализации необходимо рассматривать как единую систему, т. к. при разложении системы на части теряется подлинная сущность и специфика всех процессов этой системы.

Список литературы

1. Боечко Н. И. *Экономическая культура: проблемы и тенденции развития*. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. 182 с.
2. Дробышева Т. В. К вопросу детерминации экономической социализации личности // Психология человека в современном мире. Т. 5. Личность и группа в условиях социальных изменений (материалы Всероссийской юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / отв. ред. А. Л. Журавлёв. М.: Институт психологии РАН, 2009. 400 с.
3. Дробышева Т. В., Журавлёв А. Л. Исследование раннего экономического образования как фактора экономической социализации (на примере ценностных ориентаций) // Проблемы экономической психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. М.: Институт психологии РАН, 2004. Т. 1. 620 с.
4. Журавлёв А. Л., Купрейченко А. Б. *Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования*. М.: Институт психологии РАН, 2007. 408 с.
5. Заславская Т. И., Рывкина Р. *Социология экономической жизни*. Новосибирск: Наука, 1991.
6. Зверева И. Г., Хорошилова Л. В. *Современные тенденции развития экономической культуры: монография*. СПб.: ИВЭСЭП; Знание, 2008. 181 с.
7. Карандашев В. Н. *Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство*. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
8. Карнышев А. Д. *Личность и экономическая социализация // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы седьмой науч.-практ. конф. для круглого стола IV Байкальского экономического форума / под общ. ред. А. Д. Карнышева*. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2006. 409 с.
9. Карнышев А. Д., Бурменко Т. Д., Иванова Е. А. *Человек и собственность*. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2006. 364 с.
10. Козлова Е. В. *Психологические основы экономической социализации*. Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 2004. 80 с.
11. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. *Культура как фактор общественного прогресса*. М.: Юстицинформ, 2009. 408 с.
12. Ложкин Г., Спасенников В., Комаровская В. Особенности и структура экономического сознания субъектов социального пространства. URL: <http://litpsychology.info> (дата обращения: 12.09.2011).
13. Ломов Б. Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. редакторы Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова*. М.: Наука, 1984.
14. *Проблемы экономической психологии / отв. ред. А. Л. Журавлёв, А. Б. Купрейченко*. М.: Институт психологии РАН, 2004. Т. 1. 620 с.

Статья поступила в редакцию 22.02.2012 г.



УДК 159.923
ББК Ю 939

Татьяна Иннокентьевна Ежеская,
кандидат психологических наук,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: tiejevskay@yandex.ru

Психологическое здоровье как значимый ресурс информационно-психологической безопасности личности

В настоящее время в связи с актуальностью сохранения психологического здоровья от вредоносных воздействий окружающей информационной среды возрос научный интерес к проблеме информационно-психологической безопасности личности и идёт усиленный поиск эффективных механизмов её обеспечения. Информационно-психологическая безопасность личности не может обеспечиваться без учёта психологического здоровья, которое позволяет человеку сохранять определённое психологическое равновесие при информационном воздействии окружающей среды и является интегральной составляющей всех личностных характеристик. Определить сущность психологического здоровья, выделить его основные компоненты, играющие значимую роль в обеспечении информационно-психологической безопасности, – это основная цель данной статьи. В решении проблемы информационно-психологической безопасности значимую роль играют личностные ресурсы, важные составляющие психологического здоровья, которые являются значимым фактором конструктивного разрешения сложных ситуаций и обеспечивают личности возможность адекватно реагировать на информационные воздействия. В статье раскрываются современные подходы к оценке здоровья, взгляды учёных на понимание психологического здоровья и его составляющих, даётся определение психологического здоровья человека и его отличие от психического здоровья. Рассматривается взаимосвязь психологического здоровья с информационно-психологической безопасностью личности и личностные ресурсы обеспечения информационно-психологической безопасности. Раскрываются некоторые личностные критерии информационно-психологической защищённости личности.

Ключевые слова: психологическое здоровье, информационно-психологическая безопасность, личностные ресурсы.

Tatijana Innokentievna Ezhevskaya,
Candidate of Psychology,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky
(Chita, Russia), e-mail: tiejevskay@yandex.ru

Psychological Health as an Important Resource of Informational and Psychological Security of a Person

Today, due to the urgency of conserving psychological health from harmful environmental impacts of the information environment, scientific interest in the issue of informational and psychological security of personality has increased and there goes an intensive search for effective mechanisms of its achievement. Informational and psychological security of the person can not be provided without regard to mental health, which allows a person to maintain a psychological balance when information impacts the environment and it is an integral part of all personality traits. The main objectives of this article are to determine the nature of mental health and identify its main components that play an important role in providing informational and



psychological safety. In addressing the problem of informational and psychological security, an important role is played by personal resources, important components of psychological health, which are a significant factor in the constructive resolution of complex situations and provide the individual an opportunity to respond adequately to information exposure. The article describes modern approaches to assessing health, expands scientists' views on the understanding of psychological health and its components, provides a definition of psychological health and explains its difference from mental health. It examines the relationship of psychological health with informational and psychological security of the personality and personal resources to ensure informational and psychological security, reveals some personal criteria for informational and psychological security of the personality.

Keywords: psychological health, informational and psychological security, personal resources.

Комплекс серьёзных проблем, связанных с безопасностью личности, расширился из-за влияния на человека продуктов собственной жизнедеятельности, включая и информационные. В последнее десятилетие возрос интерес учёных к разработке вопросов информационно-психологической безопасности личности. Исследование проблем информационно-психологической защищённости сегодня основывается на разных научно-психологических подходах (ресурсном, деятельностном, субъектном, экпсихологическом и др.). Нами был разработан системно-ценностный подход к изучаемой проблеме, который рассматривает изучаемые явления во взаимосвязи и делает основной акцент на внутренних психологических ресурсах, способствующих информационно-психологической защищённости личности и лежащих в основе психологического здоровья человека.

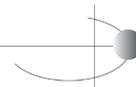
В современных условиях информационно-психологическая безопасность личности не может обеспечиваться без комплексного учёта всех психологических ресурсов человека. К их числу относится и психологическое здоровье, которое позволяет человеку сохранять определённое психологическое равновесие при информационном воздействии окружающей среды и является интегральной основой всех личностных характеристик. Психологическое здоровье и информационно-психологическая безопасность личности взаимосвязаны в реальной жизнедеятельности личности. Психологически здоровый человек более активен и имеет больший уровень защиты от воздействия дестабилизирующей информационной среды. Защитить человека

от вредоносного влияния непрерывно воздействующего на него потока информации – значит сохранить его психологическое здоровье.

Раскрытие сущности психологического здоровья и определение основных личностных компонентов, лежащих в основе психологического здоровья и способствующих психологической защищённости человека от негативного влияния информационных факторов, является основной целью данной статьи.

Современные подходы к оценке здоровья базируются на основополагающих теоретических представлениях о единстве организма с окружающей средой. Здоровье – это целостное многомерное динамическое состояние человека в условиях конкретной окружающей среды, позволяющее человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции. Исходя из данных представлений, здоровье рассматривается как естественное состояние организма, характеризующее его уравновешенность с окружающей средой, включая информационную. Если рассматривать норму здоровья как равновесие со средой, то любое нарушение этого равновесия является опасным для здоровья. Но так как человек в силу объективных и субъективных обстоятельств не может находиться в постоянном равновесии со средой, то, следовательно, он часто переходит в зону риска для своего здоровья. Для сохранения устойчивости личностных структур равновесие организма со средой должно быть подвижно.

Концепция здоровья, сформулированная современными учёными, основывается на представлениях об организме человека как



сложной самоорганизующейся системе, которая обладает большими функциональными резервами и способами адаптироваться к самым разным условиям [1]. Но «цена», которую платит организм за своё существование в окружающем мире, слишком велика и очень рано его приспособительные возможности истощаются.

Понятие «психологическое здоровье» все ещё часто используется как аналог устойчивого понятия «психическое здоровье», нарушение которого можно представить как широкий спектр деформаций – от психических отклонений до психических заболеваний. Сегодня складывается мнение, что термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом. Следовательно, можно сказать, что психологическое здоровье – это личностное здоровье. Психика же является тем, что обеспечивает устойчивость личности как открытой системы: «с помощью её система устанавливает соответствие между тем, что ей нужно от среды, и тем, что в среде отвечает на актуальный запрос системы. Поэтому психика является важнейшим инструментом порождения такой реальности, в которой оказываются совмещёнными субъективное пространство человека и объективное пространство среды» [6, с. 6].

Ряд учёных рассматривает психологическое здоровье с точки зрения полноты, богатства развития личности. В этом направлении раскрывают данную проблематику отечественный исследователь И. В. Дубровина, которая ввела термин «психологическое здоровье» в оборот отечественной науки, и зарубежный психолог А. Г. Маслоу, связавший психологическое здоровье с самоактуализацией личности и метамотивами, суть которых составляют потребности и ценности роста. Маслоу считал, что здоровый человек не боится осуждения окружающих людей, и эта его способность обусловлена чувством базового удовлетворения. Испытываемые им чувства безопасности и причастности, его любовь и самоуважение функционально автономны или, говоря другими словами, не зависят от факта удовлетворения потребности, лежавшей в их основе [7].

Для описания психологического здоровья О. В. Хухлаева использует понятие «гармония», под которым подразумевается

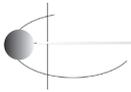
баланс между различными частями «Я», а также между человеком и средой обитания. Исследователь считает, что психологическое здоровье неразрывно связано с духовностью человека и способностью сочетать согласие с собой и активную позицию в жизни [10]. И исследования алтайских учёных Л. Д. Деминой и И. А. Ральниковой показали, что психологическое здоровье человека детерминируется особенностями баланса, гармонией жизненных сил человека, своеобразием жизненного пространства и связано с особенностями личности и её целостностью [3]. В. И. Слободчиков и А. В. Шувалов, определяя психологическое здоровье, использовали понятие «интеграл», производное от латинского «integer», что означает «полный, цельный, ненарушенный» [9].

Работы учёных и практиков показали, что если нарушается целостность личности под влиянием информационных воздействий, то это может привести к взаимосвязанным изменениям со стороны психического здоровья, жизненных установок, направленности личности, структуры ценностей, структуры мотивов, целей, нарушению структуры черт личности и мировоззрения.

Если говорить о пределах допустимых изменений психологического потенциала на уровне целостной личности, то, согласно К. Леонгарду, критериями психологического здоровья можно считать недопустимость появления в результате информационных воздействий выраженных акцентуаций личности.

М. П. Гурьянова выделяет категорию «жизнеспособность личности» как интегрированное личностное качество, ориентирующее на деятельное, ценностное, ответственное отношение человека к собственному здоровью, своей жизнедеятельности, а также здоровью и жизнедеятельности других людей. Отметим, что немаловажную роль в сохранении психологического здоровья играет и подвижность личностного потенциала.

По мнению О. В. Хухлаевой, обобщённая модель психологического здоровья должна включать аксиологический, инструментально-технологический и потребностно-мотивационный компонент [11]. Рассмотрение исследуемой проблемы в рамках подхода позитивного психологического



здоровья позволяет выделить следующие критерии измерения безопасного развития: возможность личностного выбора и автономность развития даже в неблагоприятной жизненной среде.

Рассматривая информационно-психологическую безопасность в контексте внутреннего психологического здоровья, С. Ю. Решетина и Г. Л. Смолян выделили ряд личностных критериев её обеспечения [8].

В качестве основного субъективного критерия данные авторы рассматривают чувство удовлетворённости или неудовлетворённости собственной информированностью. Чувство удовлетворённости связано с относительно устойчивым положительным эмоциональным переживанием и осознанием личностью возможности удовлетворения своих основных потребностей даже в неблагоприятной ситуации, при возникновении обстоятельств, которые могут блокировать или затруднять их реализацию. Это чувство может оцениваться как чувство информационной недостаточности или избыточности. Нарушение безопасности сопровождается возникновением у человека ряда состояний, связанных с эмоциональным фоном, – тревоги, страха, напряжённости, стресса, что может привести к нарушению различных сфер личности. Состояние безопасности же сопровождается чувством спокойствия, удовлетворённости, уверенности.

Следующий критерий – это адекватность отражения окружающего мира. Под адекватностью отражения понимается установление такого отношения между отображаемым и отображающим, которое наилучшим образом помогает сохранению и совершенствованию функциональных свойств личности. Субъективный образ мира является механизмом построения отношений личности со средой. Основное препятствие для усвоения личностью информационных воздействий, направленных на восстановление адекватной картины мира, представляют механизмы психологической защиты, т. е. информация искажается в случае её несовпадения с установками личности. Обычно личность реагирует адекватно на изменения окружающей среды, но в случае же, если воздействия среды выходят за пределы норм реакции, человек может отражать их неадекватно. Деформация много-

мерного мира человека является основанием психологического нездоровья человека [6].

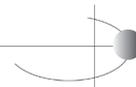
Адекватность отражения мира и безопасность личности напрямую связана с адаптивностью личности. Общеизвестно, что адаптация – это результат активного поиска личностной системой наиболее оптимального и наиболее устойчивого состояния системы для конкретного сочетания внутренних и внешних условий существования личности путём активизации своих резервных возможностей в условиях изменения среды существования. Процессы адаптации направлены на поддержание сбалансированности в системе «человек – среда».

Нарушение сбалансированности системы «человек – среда» влечёт за собой напряжение адаптационных компонентов системы и, соответственно, влияет на личность в целом. Если информационная среда оказывает на человека сверхсильное воздействие, то это может привести к стрессу. Неспецифические адаптационные процессы, развёртывающиеся в ответ на воздействие стрессоров в системе приёма и переработки информации, обеспечивают ограничение числа перерабатываемых единиц информации. Чем хуже функционируют механизмы неспецифической адаптации, тем ниже стрессоустойчивость системы приёма и преобразования информации и тем выше возможность личностных изменений.

Механизмы сохранения здоровья, способность адаптироваться к условиям окружающей среды зависят от силы и длительности воздействующих факторов, от индивидуальных качеств организма и личностных свойств.

Следующим важным условием и критерием психологического здоровья личности является её устойчивость к различным информационным воздействиям. Психологическую сущность устойчивости личности составляет личностная ориентация на отдаленные факторы жизни. Психологически устойчивая личность контролирует собственные эмоциональные переживания и использует конструктивные стратегии поведения в конкретных ситуациях информационного воздействия.

Ученые выделили также ряд других личностных качеств и свойств, способствующих сохранению психологического здоровья.



Например, О. Ю. Зотова считает, что для безопасности личности немаловажную роль играют когнитивные характеристики (полнота и точность отображения характеристик окружающего мира; субъективная близость образов «Я» с образом «Я в безопасности», позитивное оценивание субъективной реальности), мотивационно-оценочные (единство переживания субъектом состояния психологической безопасности в совокупности с ситуацией жизнедеятельности), мотивационно-потребностные (высокий уровень удовлетворенности потребности в безопасности), ценностные (расширенный диапазон ценностей, уменьшение отвергаемых и нейтральных ценностей; уравновешенность индивидуальных и групповых ценностей) и коммуникативные (высокий уровень доверия к себе) характеристики [5]. Н. Л. Шлыкова добавляет высокий уровень личностной выносливости, активные тактики сопротивления стрессу, внутренний локус контроля [12].

Локус контроля определяет, насколько эффективно может человек контролировать окружающую реальность и владеть ею. Люди с внутренним локусом контроля понимают, что только некоторые явления находятся вне сферы человеческих влияний и используют активные стратегии по преодолению опасных ситуаций. Сравнительно низкий уровень интернального контроля является качеством личности, использующим психологические механизмы пассивного преодоления негативного информационно-психологического воздействия и располагающим слабыми личностными и средовыми ресурсами. Он предполагает слаборазвитую Я-концепцию.

В исследованиях Р. В. Вольнова показано, что сравнительно выраженный интернальный локус контроля является качеством личности, характерным для социально адаптированных людей, использующих психологические механизмы активного преодоления негативного информационно-психологического воздействия, имеющих позитивную «Я-концепцию», располагающих личностными и средовыми ресурсами [2].

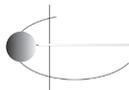
Таким образом, психологическое здоровье и, как следствие, осознаваемость и самообеспечение информационно-психологической безопасности будет зависеть и от эмоционально-оценочного отно-

шения к себе, к собственной деятельности, к условиям среды. Н. Л. Шлыкова указывает на то, что «обобщённые устойчивые представления человека о том, что отвечает его потребностям, интересам, намерениям, целям, планам, определяют пути (способы) формирования психологически безопасного существования» [12, с. 84]. Человек как субъект способен распоряжаться собственными ресурсами и благодаря этому строить отношения с реальностью.

Опираясь на вышеизложенное, можно заключить, что среди важных компонентов психологического здоровья находится: удовлетворенность, адекватность отражения окружающего мира, адаптивность, психологическая устойчивость, целостность личности, внутренний локус контроля, личностная активность, автономность, мотивация и система личностных ценностей, включающая самооценку, – которые дают личности возможность защититься от негативного информационно-психологического влияния окружающей действительности.

Сегодня, в связи с актуальностью сохранения психологического здоровья от вредных воздействий окружающей информационной среды, идёт усиленный поиск эффективных механизмов обеспечения безопасности личности. В решении данной проблемы значимую роль играют личностные ресурсы, которые являются значимым фактором конструктивного разрешения сложных ситуаций, обеспечивают личности возможность адекватно реагировать на воздействие извне и преодолевать стрессогенные ситуации. Они определяют психологическое здоровье, которое позволяет человеку сохранять определённое психологическое равновесие при информационном воздействии окружающей среды и обеспечить возможный в конкретной ситуации уровень своей психологической безопасности.

Одной из задач в обеспечении информационно-психологической безопасности человека является развитие его ценностного сознания, внутренних побуждений сохранять свою личностную целостность и психологическое здоровье.



Список литературы

1. Агаджанян Н. А., Баевский Р. М., Берсенева А. П. **Проблемы адаптации и учение о здоровье**: учеб. пособие. М.: РУДН, 2006. 284 с.
2. Вольнов Р. В. **Психолого-правовые особенности обеспечения информационно-психологической безопасности личности**: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. М., 2011. 25 с.
3. Демина Л. Д., Ральникова И. А. **Психологическое здоровье и защитные механизмы личности**: учеб. пособие. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2000. 123 с.
4. Дубровина И. В. **Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы**. М.: Деловая книга, 2000. 176 с.
5. Зотова О. Ю. **Социально-психологическая безопасность личности**: автореф. дис. ... докт. психол. наук / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2011. 44 с.
6. Клочко В. Е. **Психологическое здоровье и онтопедагогика** // Психологическое здоровье участников образовательного процесса: материалы регион. конф., 11 мая 2001 г. Барнаул: БГПУ, 2002. С. 4–7.
7. Маслоу А. Г. **Дальние пределы человеческой психики** / под науч. ред. Н. Н. Акулиной. СПб.: Евразия, 1997. 430 с.
8. Решетина С. Ю., Смолян Г. Л. **Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы)** // Проблемы информационно-психологической безопасности: сб. ст. и материал. конф. / под ред. А. В. Брушлинского и В. Е. Лепского. М.: Ин-т психол. РАН, 1996. С. 18–30.
9. Слободчиков В. И., Шувалов А. В. **Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей** // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 91–105.
10. Хухлаева О. В. **Психологическое здоровье как системообразующий фактор психологической службы в образовании** // 3-я Российская конф. по экологической психологии (Москва, 15–17 сентября 2003 г.): тезисы. М.: Психологический институт РАО, 2003. С. 174–175.
11. Хухлаева О. В. **Тропинка к своему Я: программа формирования психологического здоровья у младших школьников**. М.: Генезис, 2001. 280 с.
12. Шлыкова Н. Л. **Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности**. Тверь: Триада, 2004. 151 с.

Статья поступила в редакцию 10.02.2012 г.



УДК 159.923.3
ББК Ю952

Ирина Николаевна Макарова,
кандидат психологических наук,
Сочинский государственный университет
(Сочи, Россия), e-mail: in-makarova@mail.ru

Индивидуально-стилевые детерминанты психических репрезентаций масштабных международных событий¹

Статья посвящена исследованию влияния индивидуально-стилевых особенностей личности на формирование психических репрезентаций масштабных международных событий (ММС) на примере XXII Олимпийских зимних игр 2014 г. В работе приводятся результаты эмпирического исследования, проведённого на выборке из 96 чел., жителей г. Сочи. Выделены группы экстравертов и интровертов, в которых наблюдаются значимые различия в психических репрезентациях ММС: экстраверты имеют более позитивные психические репрезентации в сравнении с интровертами. Респонденты с лабильным познавательным контролем показали более позитивные психические репрезентации в сравнении с респондентами, имеющими ригидный познавательный контроль. Представлены результаты корреляционного анализа: чем выше уровни стабильности нервной системы и экстраверсии у испытуемых, тем позитивнее их репрезентации Олимпиады-2014. Подтверждена гипотеза о том, что индивидуально-стилевые особенности личности (экстраверсия/интроверсия, лабильность/ригидность познавательного контроля, нейротизм/стабильность нервной системы) детерминируют психические репрезентации масштабных международных событий. Это необходимо учитывать при формировании психических репрезентаций Олимпийских игр 2014 в г. Сочи и положительного имиджа России на мировой арене.

Ключевые слова: психические репрезентации, Олимпийские игры, масштабные международные события.

Irina Nikolaevna Makarova,
Candidate of Psychology,
Sochi State University (Sochi, Russia)
e-mail: in-makarova@mail.ru

Individual and Stylistic Determinants of Psychic Representations of Large-scale International Events

The article investigates the influence of individual-stylistic features of the person on the formation of psychic representations of large-scale international events (LSIE) on the example of the XXII Sochi Olympic Winter Games of 2014. It presents the results of an empirical study conducted on a sample of 96 Sochi inhabitants. The distinguished groups of extraverts and introverts have great differences in LSIE psychic representations: extraverts have more positive psychic representations in comparison with introverts. The respondents having labile cognitive control showed more positive psychic representations in comparison with the respondents having rigid cognitive control. The results of the correlation analysis show that the higher the levels of the nervous system stability and extraversion of those who are tested, the more positive their representations of the 2014 Olympiad. The study proves the hypothesis that individual and stylistic peculiarities of a person (extraversion/ in-

¹ Исследование выполнено в рамках темы НИР № 2.3.11, темплана АВИЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2011 годы)».



troversion, lability/ rigidity of cognitive control, neurotism/ stability of the nervous system) determine psychic representations of large-scale international events. This should be considered when forming psychic representations of the 2014 Olympic Games in Sochi and the positive image of Russia in the world.

Keywords: psychic representations, Olympic Games, large-scale international events.

Предстоящие XXII Олимпийские зимние игры и XI Паралимпийские зимние игры 2014 г. являются масштабным международным событием. Уникальность этого социально-исторического феномена, в котором психологический, социологический, философский, этнокультурный и прочие аспекты представляют широкое поле для научных исследований и разработок, актуализирует интерес к нему со стороны науки и стимулирует многоплановые системные изменения в различных сферах жизни общества. Изучение динамики и феноменологии этих изменений, возможность их прогнозирования и управления – вот далеко неполный перечень задач, стоящих перед современной российской наукой.

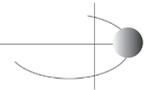
В связи с этим можно говорить о необходимости методологической, теоретической и методической определённости в системном изучении феноменологии, динамики, механизмов и закономерностей социальных и психологических явлений, вызванных подготовкой и проведением Олимпийских игр 2014 в г. Сочи. Однако научное исследование данного социально-экономического феномена требует в качестве предварительного этапа обсуждение направлений, методологии, тактики и стратегии исследования психических репрезентаций Олимпиады в общественном сознании и обобщение имеющегося в современной психологической науке опыта организации и проведения событий такого масштаба; прогнозирования и оценки социальных, культурных, политических и экономических процессов и их последствий как для г. Сочи, так и для России в целом. В этом плане проводятся различные психологические исследования: методологии изучения психических репрезентаций масштабных международных событий [2], психических репрезентаций Олимпиады-2014 в структуре образа мира [5], изменений представлений о рекреационном и олимпийском Сочи у иногородних и местных жителей [1], социально-

психологической готовности жителей г. Сочи к проведению масштабного международного события [3], влияния психических репрезентаций Олимпийских Игр 2014 г. на здоровый образ жизни [4], психологического сопровождения подготовки спортсменов [6; 7; 8] и др. Однако индивидуально-стилевые детерминанты психических репрезентаций масштабных международных событий недостаточно изучены в современной психологической науке.

В свою очередь репрезентации как система знаний на основе отражения окружающего мира во многом определяют поведение индивида. Репрезентации бывают постоянными и временными, оказывая влияние друг на друга и образуя концептуальное поле, в котором усвоение новых понятий зависит от освоенности прочих понятий. Это методологическое положение очень важно для понимания общей картины отношения людей к масштабным международным событиям, особенно учитывая приближение подобного мероприятия в нашей стране, такого как зимние Олимпийские игры 2014 в г. Сочи. Именно работа с репрезентациями сегодня является наиболее подходящим условием грамотного управления имиджем региона, поскольку именно на данной стадии усиливается влияние со стороны общественности, что проявляется в необходимости учета её особенностей.

Актуальность нашего исследования как раз базируется на рассмотрении общей картины индивидуально-стилевых детерминант психических репрезентаций международных масштабных событий с целью фиксирования предыдущего опыта, выявления различных факторов и использования по мере возможности в оптимизации процесса «осмысления» зимних Олимпийских игр в г. Сочи.

В своём исследовании мы исходили из предположения, что индивидуально-стилевые особенности личности, такие как экстраверсия/интроверсия, лабильность/ригидность познавательного контроля, нейротизм/ста-



бильность нервной системы, детерминируют психические репрезентации масштабных международных событий.

Теоретико-методологической основой нашего исследования послужили работы отечественных психологов в русле системного подхода в изучении детерминант психического развития – Л. С. Выготского, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева и др.; психологии человеческого бытия – З. И. Рябикиной, В. В. Знакова и др.; в контексте личностные её параметров – А. Г. Асмолова, И. В. Дубровиной, А. Н. Леонтьева, А. М. Прихожана, С. Л. Рубинштейна, В. С. Мерлина; работ по изучению когнитивной сферы – В. Н. Дружинина, А. Г. Брушлинского, М. А. Холодной и др.

В связи с целью нашего исследования – изучить индивидуально-стилевые детерминанты психических репрезентаций масштабных международных событий – мы провели эмпирическое исследование.

В исследовании решались следующие задачи: 1. Составить батарею методик для изучения индивидуально-стилевых детерминант психических репрезентаций масштабных международных событий на примере зимних Олимпийских игр в г. Сочи и апробировать её на подобранной выборке. 2. Изучить структуру и содержание репрезентаций Олимпиады в зависимости от индивидуально-стилевых детерминант.

Исследование проводилось на выборке из 96 чел., жителей г. Сочи разного пола (45 мужчин и 51 женщин), трудового положения (70 работающих и 26 безработных респондентов) и возраста (46 чел. относятся к возрастной категории 18–25 лет, и 50 человек относятся к возрастной категории 26–35 лет).

В эмпирическом исследовании нами были применены такие методы, как анкетирование, тестирование, контент-анализ, а также следующие методики: 1. Личностный опросник Айзенка (ЕРІ), направленный на определение уровня экстраверсии, интроверсии и нейротизма. 2. Метод неоконченных предложений (МНП) для измерения когнитивного и поведенческого компонента психических репрезентаций. 3. Метод семантического дифференциала Ч. Осгуда (СДО). 4. Методика «Словесно-цветовая интерференция» Дж. Струпа, направленная на определение лабильности и ригидности познавательного

контроля. Данные, полученные в ходе исследования, были подвергнуты математико-статистической обработке данных с помощью **t-критерия Стьюдента** и **корреляционного анализа Пирсона**.

Эмпирическое исследование психических репрезентаций масштабных международных событий (ММС) на примере XXII Олимпийских зимних игр 2014 г. показало, что большинство испытуемых испытывает положительные эмоции к предстоящей Олимпиаде. Изучение конативного компонента психических репрезентаций выявило готовность жителей г. Сочи принять активное участие в её подготовке и проведении, но желательно при материальном поощрении со стороны государства. Диагностика когнитивного компонента психических репрезентаций обнаружила тот факт, что знания жителей г. Сочи об олимпиаде достаточно поверхностны, касаются общих понятий. Конечно же, мнений и позиций очень много, но (как видно после обработки результатов МНП) они во многом схожи. Однако, сравнив данные с ранее проводимыми исследованиями [1; 3], мы можем наблюдать сдвиг репрезентаций и ожиданий к более негативным характеристикам. По нашему мнению, это может быть связано с трудностями, возникшими в ходе строительства Олимпийских объектов, сменой привычного ритма жизни большинства сочинцев, трудностей передвижения по городу.

Далее нами были изучены такие индивидуально-стилевые особенности испытуемых, как экстраверсия, интроверсия, лабильность и ригидность познавательного контроля, нейротизм и стабильность нервной системы. Благодаря личностному опроснику Айзенка (ЕРІ) мы разделили представленную выборку на экстравертов и интровертов. В каждой подгруппе рассмотрели данные по психическим репрезентациям Олимпийских игр 2014 г., полученным по методике семантического дифференциала Ч. Осгуда. В результате были выявлены различия в психических репрезентациях у экстравертов (Э) и интровертов (И). Наиболее значимые различия наблюдаются по таким показателям, как: важное событие (Э-2,7; И-2,3); поддерживаемое событие (Э-2,241; И-1,35); значимое событие (Э-2,59; И-1,9); весёлое событие (Э-2,57;

И-1); интересное событие (Э-2,69; И-1,78); прибыльное событие (Э-2,25; И-1,93); решаемое событие (Э-2,9; И-1,18); яркое событие (Э-2,15; И-0,55); чистое (Э-2,37; И-1,6); хорошее (Э-2,352; И-1,8). Из полученных результатов мы сделали вывод, что у экстравертов более позитивные репрезентации относительно масштабных международных событий.

С помощью методики «Словесно-цветовая интерференция» Дж. Струпа из всей выборки испытуемых мы выделили тех, кто отличался выраженной лабильностью и ригидностью познавательного контроля. Благодаря этому были также выявлены различия в психических репрезентациях у респондентов с выраженной лабильностью познавательного контроля (ЛПК) и респондентов с выраженной ригидностью познавательного контроля (РПК). Наиболее значимые результаты получились по таким репрезентациям, как: празд-

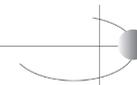
ничное событие (ЛПК-2,17; РПК-2,28), чистое событие (ЛПК-1,25; РПК-0,6), реальное событие (ЛПК-2,22; РПК-1,63). Полученные данные могут свидетельствовать о том, что респонденты с ригидным познавательным контролем считают предстоящее масштабное международное событие более праздничным, однако по реальности и чистоте события относятся более негативно в сравнении с респондентами с лабильным познавательным контролем. По другим категориям полученные результаты являются менее значимыми для нашего исследования.

Для получения полной картины исследования индивидуально-стилевых детерминант психических репрезентаций ММС на примере Олимпийских Игр 2014 г. мы представили средние значения показателей в различных группах испытуемых (табл. 1).

Таблица 1

Сводная таблица индивидуально-стилевых детерминант психических репрезентаций ММС

<i>Репрезентации</i>	<i>Экстраверты</i>	<i>Интроверты</i>	<i>Лабильные</i>	<i>Ригидные</i>
Важное	2,7	2,74	2,6	2,7
Полезное	2,14	2,12	2,18	2,14
Нужное	2,4	2,45	2,3	2,4
Поддерживаемое	1,82	1,83	1,8	1,8
Значимое	2,201	2,255	1,93	2,22
Положительное	2,58	2,63	1,9	2,6
Экологически безопасное	-0,3	-0,3	0,03	-0,3
Весёлое	1,88	1,78	1,6	1,8
Интересное	2,58	2,54	1,8	2,5
Праздничное	2,68	2,66	2,2	2,7
Прибыльное	2,76	2,77	2,36	2,77
Перспективное	2,66	2,63	2,3	2,6
Решаемое	1,6	1,63	2	1,7
Яркое	2,9	2,9	1,9	2,8
Выгодное	2,16	2,2	1,8	2,2
Чистое	0,08	0,01	1,25	0,11
Реальное	2,34	2,34	2,2	2,4
Хорошее	2,34	2,316	2,13	2,328
Популярное	2,62	2,63	2,3	2,6



Как видим из табл. 1, представители с различными индивидуально-стилевыми характеристиками имеют разные в той или иной мере представления о таком масштабном международном событии, как зимние Олимпийские игры в г. Сочи. Для получения более конкретных результатов по нашему исследованию

мы провели математико-статистическую обработку полученных данных.

Сравнение значимых различий средних показателей психических репрезентаций ММС у экстравертов и интровертов мы провели с помощью **t-критерия Стьюдента** в программе Microsoft Excel (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение значимых различий средних показателей психических репрезентаций у экстравертов и интровертов

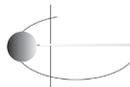
Репрезентации	Средние значения		D[X]	t-критерий	P-уровень значимости
	Экстраверты	Интроверты			
Важное	2,7	2,3	0,3783514	3,485***	0,0003
Полезное	2,17	2,1	1,5336956	–	–
Нужное	2,43	2,03	1,2845511	1,695*	0,04
Поддерживаемое	1,83	1,3	1,325	2,22**	0,01
Значимое	2,241	1,35	2,3801127	2,767**	0,003
Положительное	2,59	1,9	0,7895330	3,736***	0,0001
Экологически безопасное	-0,3	-0,9	3,2818841	–	–
Веселое	1,81	1,2	1,890469	2,230**	0,01
Интересное	2,57	1	1,577214	6,19***	7,94E-09
Праздничное	2,69	1,78	1,485034	3,580***	0,0002
Прибыльное	2,78	2	0,556884	5,317***	3,67E-07
Перспективное	2,65	1,93	0,642281	4,325***	1,93E-05
Решаемое	1,56	1,43	2,512047	–	–
Яркое	2,9	1,18	1,563778	6,498***	2,05E-09
Выгодное	2,15	0,55	2,333857	5,014***	1,29E-06
Чистое	0,17	1,1	4,077174	-2,21**	0,01
Реальное	2,37	1,6	1,762963	2,781**	0,003
Хорошее	2,352	1,8	1,159944	2,456**	0,007
Популярное	2,648	1,125	0,768368	2,860**	0,002

Примечание: * $p < 0,5$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

В группах экстравертов и интровертов наблюдаются наиболее значимые различия в психических репрезентациях ММС по показателю «Интересное» ($t = 6,19$, $p < 0,001$), то есть для экстравертов это событие является более интересным, чем для интровертов. Также наиболее значимые различия наблюдаются по показателю «Яркое» ($t = 6,498$, $p < 0,001$), то есть экстраверты представляют изучаемое масштабное международное событие ярче, чем интроверты. Такой показатель психических репрезентаций, как «Прибыльное» ($t = 5,317$, $p < 0,001$), оценивается экстравертами положительнее, чем интровертами. Исследование выявило, что предстоящее

масштабное международное событие по категории «Выгодное», с точки зрения экстравертов, является более значимым, чем для интровертов ($t = 5,014$, $p < 0,001$). В целом по выборке мы можем сделать вывод, что экстраверты имеют более позитивные психические репрезентации в сравнении с интровертами, однако по показателю «Чистое» ($t = -2,21$, $p < 0,001$), представители из группы интровертов считают зимние Олимпийские игры 2014 в г. Сочи более безопасными с точки зрения чистоты города.

Для получения дополнительных данных мы провели сравнение значимых различий средних показателей психических репрезен-



таций ММС у респондентов с лабильным и ригидным познавательным контролем также

с помощью *t*-критерия Стьюдента в программе Microsoft Excel (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение значимых различий средних показателей психических репрезентаций у респондентов с лабильным и ригидным познавательным контролем

Репрезентации	Средние значения		D[X]	t-критерий	P-уровень значимости
	Лабильность	Ригидность			
Важное	2,586	2,49	0,331446	–	–
Полезное	2,18	2,163	0,89671	–	–
Нужное	2,34	2,09	1,562943	–	–
Поддерживаемое	1,79	1,6	1,47269	–	–
Значимое	1,93	1,8	2,432731	–	–
Положительное	1,89	2,3	1,062878	-2,03*	0,02
Экологически безопасное	0,03	0,14	3,889837	–	–
Веселое	1,63	0,953	1,912157	2,459**	0,007
Интересное	1,75	1,7	2,037277	–	–
Праздничное	2,17	2,28	1,605323	–	–
Прибыльное	2,36	2,44	0,686881	–	–
Перспективное	2,31	2,326	0,907633	–	–
Решаемое	1,96	1,53	1,945745	1,53*	0,06
Яркое	1,91	1,42	3,646809	–	–
Выгодное	1,81	1,12	2,882145	2,031*	0,02
Чистое	1,25	0,6	3,001689	1,80*	0,03
Реальное	2,22	1,65	2,28135	1,885*	0,03
Хорошее	2,13	2,09	1,399237	–	–
Популярное	2,34	2,39	0,801844	–	–

Примечание: * $p < 0,5$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Наблюдаются наиболее значимые различия по показателю психических репрезентаций «Веселое» в группах респондентов с лабильным и ригидным познавательным контролем ($t = 2,459$, $p < 0,01$), то есть для респондентов с лабильным познавательным контролем это событие является более веселым, чем для респондентов с ригидным познавательным контролем. Также по показателям психических репрезентаций, таким как «Решаемое» ($t = 1,53$, $p < 0,5$), «Выгодное» ($t = 2,031$, $p < 0,5$), «Чистое» ($t = 1,80$, $p < 0,5$), «Реальное» ($t = 1,885$, $p < 0,5$), респонденты с лабильным познавательным контролем имеют более позитивные психические репре-

зентации, чем респонденты с ригидным познавательным контролем; однако по показателю «Положительное» ($t = -2,03$, $p < 0,5$) у респондентов с ригидным уровнем контроля более высокие показатели, что говорит о позитивном отношении к проведению зимних Олимпийских игр.

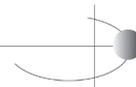
Для того чтобы получить статистическое подтверждение взаимосвязей выявленных на первом этапе работы показателей психических репрезентаций ММС и индивидуально-стилевых особенностей испытуемых, мы провели корреляционный анализ по Пирсону, который выявил значимые коэффициенты корреляции между этими показателями (табл. 4).

Таблица 4

Взаимосвязи показателей психических репрезентаций ММС и индивидуально-стилевых особенностей испытуемых (в целом по выборке)

Показатели индивидуально-стилевых особенностей, коррелирующие с психическими репрезентациями	Коэффициенты корреляции
Экстраверсия/интроверсия	0,182*
Нейротизм/стабильность нервной системы	0,277**
Ригидность/стабильность контроля	–

Примечание: * $p < 0,5$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$



Наиболее тесная значимая связь была обнаружена между показателями нейротизма и психических репрезентаций ММС у испытуемых ($r = 0,277$, $p < 0,01$). Это означает, что чем больше уровень нейротизма у испытуемых, тем негативнее репрезентации такого международного события, как зимние Олимпийские игры в г. Сочи 2014 (шкалы нейротизма и психических репрезентаций являются разнонаправленными). И наоборот, чем больше уровень стабильности нервной системы у испытуемых, тем позитивнее репрезентации ММС. Менее значимая связь обнаружена между показателями экстраверсии/интроверсии и психическими репрезентациями ($r = 0,182$, $p < 0,05$). То есть, чем выше уро-

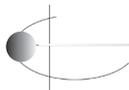
вень экстраверсии, тем более позитивные психические репрезентации Олимпиады-2014 у испытуемых.

Таким образом, результаты нашего исследования подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что индивидуально-стилевые особенности личности, такие как экстраверсия/интроверсия, лабильность/ригидность познавательного контроля, нейротизм/стабильность нервной системы, детерминируют психические репрезентации масштабных международных событий. Полученные данные, нам думается, необходимо учитывать при формировании психических репрезентаций Олимпийских игр 2014 г. и положительного имиджа России на мировой арене.

Список литературы

1. Климова Е. Н. Изменение представлений о рекреационном и олимпийском Сочи у иногородних и местных жителей // Олимпийский Сочи: Социум. Культура. Личность: материалы 1-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ., г. Сочи, 6–8 октября 2008 г. / отв. ред. И. Н. Макарова, Е. В. Поступинская. Сочи: РИО СГУТиКД, 2008. 187 с.
2. Макарова И. Н. Методология исследования репрезентаций Олимпиады-2014 как широкомасштабного события // Ананьевские чтения–2009. Современная психология: методология, парадигмы, теория: материалы науч. конф. «Ананьевские чтения – 2009». Вып. 2. Методологический анализ теорий, исследований и практики в различных областях психологии / под ред. Л. А. Цветковой, В. М. Аллахвердова. СПб.: Изд-во С.-Петер. ун-та, 2010. С. 320–322.
3. Макарова И. Н. Социально-психологическая готовность жителей г. Сочи к развитию у них позитивных репрезентаций Олимпиады-2014 // European Researcher. Multidisciplinary scientific periodical. № 3 (5) March. 2011. С. 336–338.
4. Макарова И. Н. Влияние психических репрезентаций Олимпиады-2014 на здоровый образ жизни // Вестник СГУТиКД. 2011. № 2 (16). С. 156–158.
5. Макарова И. Н., Поступинская Е. В. Психические репрезентации Олимпиады-2014 в структуре образа мира // Вестник СГУ. 2011. № 3 (17). С. 209–214.
6. Макарова И. Н. Технологии психологической подготовки спортсменов в вузе для Олимпиады Сочи-2014 // Вестник СГУТиКД. 2009. №4. С. 70–78.
7. Юров И. А. Психологическое обеспечение в Олимпийском Сочи // Теория и практика физической культуры. 2010. № 9. С. 49.
8. Юров И. А. Прикладная психология в курортном и олимпийском Сочи // Вестник СГУТиКД. 2009. № 4. С. 79–84.

Статья поступила в редакцию 11.12.2012 г.



УДК 159.922.8
ББК Ю937.4

Светлана Анатольевна Калашиникова

кандидат психологических наук,

*Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: kotir_ksa@mail.ru*

Анализ структуры личностных ресурсов в период юношества: возрастно-психологические аспекты¹

В статье представлен структурный анализ личностных ресурсов в период юности, рассмотрены ценностно-смысловые ресурсы, механизмы психологической защиты, социальный интеллект и их взаимосвязи. Личностные ресурсы в период юности проанализированы с учетом возрастных психологических новообразований юношеского периода: развитием самосознания, становлением идентичности, личностным самоопределением. Показана особая значимость социального интеллекта как личностной характеристики, взаимосвязанной с ценностно-смысловыми и инструментальными ресурсами личности. Установлено наличие прямой взаимосвязи уровня социального интеллекта и смысло-жизненных ориентаций. Показаны разнонаправленные тенденции взаимосвязей социального интеллекта, значимых ценностей и механизмов психологической защиты в зависимости от уровня социального интеллекта. Развитие социального интеллекта в юношеском возрасте представлено как важное условие повышения «ресурсности» личности, необходимой для преодоления жизненных трудностей.

Ключевые слова: личностные ресурсы, юношеский возраст, ценностно-смысловые ресурсы, механизмы психологической защиты, социальный интеллект.

Svetlana Anatolievna Kalashnikova,

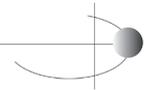
*Candidate of Psychology, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky
(Chita, Russia), e-mail: kotir_ksa@mail.ru*

Analysis of the Personality Resources Structure in the Period of Youth: Age-psychological Aspects

The article presents a structural analysis of personal resources in the period of youth and considers value-semantic resources, mechanisms of psychological protection, social intelligence and their relationships. Personal resources in the period of youth are examined in the light of age psychological new features of this period: the development of self-consciousness, the formation of identity and personal self-determination. The paper shows the special significance of social intelligence as a personal characteristic that is interconnected with the value-semantic and instrumental resources of the person and establishes a direct link of the social intelligence level with life meaning orientations. It presents different tendencies of correlating social intelligence, significant values and psychological protection mechanisms depending on the level of social intelligence. The development of social intelligence in the period of youth is presented as an important condition for enhancing personality resources to overcome life obstacles.

Keywords: personality resource, youth age, value-semantic resources, mechanisms of psychological protection, social intelligence.

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3626.2011.



Каждый возрастной период ставит человека перед необходимостью решения целого ряда возрастнo-психологических задач, разрешения специфических противоречий, складывающихся при взаимодействии с жизненной средой и реализующихся в конкретных жизненных ситуациях. Для этого необходима актуализация психологических ресурсов личности, которые обуславливаются как индивидуально-психологическими особенностями личности, так и спецификой возраста.

Ресурсы, по мнению Н. Е. Водопьяновой, – это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/ стрессовым трудовым и жизненным ситуациям», это «средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией [1, с. 290].

Д. А. Леонтьев определяет понятие «ресурсы» следующим образом: это «...те индивидуальные особенности, в зависимости от которых задачи мобилизации, адаптации к стрессовой ситуации, её преодоления и предотвращения неблагоприятных последствий решаются легче или, напротив, труднее» [5, с. 41].

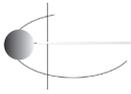
Д. А. Леонтьев на основании данных исследований выделяет четыре разновидности психологических ресурсов: психологические ресурсы устойчивости (ценностно-смысловые ресурсы, наличие которых даёт субъекту чувство уверенности в себе, устойчивую самооценку и внутреннее право на активность и принятие решений); психологические ресурсы саморегуляции (отражают устойчивые стратегии саморегуляции как способа построения динамического взаимодействия с обстоятельствами жизни: субъективного контроля над ними или зависимости от них, устойчивые ожидания положительных или отрицательных исходов событий, стратегии взаимодействия со сложностью и неопределённостью, гибкость или ригидность целеполагания, характеристики связи усилий с результатами деятельности и др.); мотивационные ресурсы (отражают энерге-

тическое обеспечение действий индивида по преодолению стрессовой ситуации); инструментальные ресурсы (включающие выученные инструментальные навыки и компетенции) [5].

Каждый возрастной этап имеет свои специфические задачи и поэтому требует актуализации специфических ресурсов личности. Юношеский период не имеет жёстких границ, большинство авторов определяет его начало 14–15 годами. По мнению, Э. Эриксона, для периода юности характерно появление чувства идентичности, индивидуальности, связанное с формированием самосознания. Э. Шпрангер отмечает основные новообразования юношеского возраста: развитие рефлексии, осознание собственной индивидуальности, появление жизненного плана, установки на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни [3]. Л. С. Выготский согласился с тем, что формирование самосознания представляет собой главный итог переходного периода. Также исследователи обозначают личностное самоопределение как одно из основных новообразований юношеского периода.

В юношеском возрасте человек становится особо чувствительным к психологическим (внутренним) проблемам. Психологи отмечают в данном возрасте рост гибкости и определённости в восприятии и описании другого человека, использование более тонких оценок и связей, рост способности анализировать и объяснять поведение человека [3]. В связи с этим развиваются и становятся чрезвычайно важными социально-коммуникативные умения.

Как отмечает А. Н. Фомина, на недостаточность социальных умений и ошибок научения как на причины неэффективного поведения в той или иной ситуации указывал один из теоретиков когнитивного направления в психологии А. Бек. В юношеском возрасте данная проблема является актуальной, поскольку межличностное общение имеет особую значимость. На данном возрастном этапе все ещё актуальными являются тактики поведения, связанные с обращением к взрослым за социальной поддержкой, прежде всего, эмоциональной. В связи с этим в раннем юношеском периоде практически психологи



особое внимание обращают на развитие социальных умений [8]. Проблемы в коммуникативной сфере не только могут быть источником стресса на данном этапе возрастнопсихологического развития, но и оказывать негативное влияние на дальнейшее развитие личности.

Как уже отмечалось, одним из новообразований юношеского периода является формирование идентичности личности. В психологических исследованиях в качестве одной из причин личностного неблагополучия указывается недостаточная идентификация со средой деятельности, одним из механизмов которой является чувство когерентности. Согласно концепции психического здоровья А. Антоновского, чувство когерентности связано с положительной оценкой возможностей разрешения проблемной ситуации, выработкой эффективных стратегий её преодоления, положительной жизненной установкой. По мнению автора, чувство когерентности складывается из трёх основных компонентов: понимания ситуации как меры предсказуемости её развития; способности к преодолению стрессовых ситуаций, осознания возможности управления ходом событий как проявление личностной и социальной компетентности индивида; переживание значимости и смысла ситуации, т. е. восприятие собственной жизни как полной смысла и значения, приводящее к активному поиску решения трудных ситуаций [7]. На наш взгляд, указанные автором характеристики являются особенно актуальными в юношеском возрасте для становления возрастных новообразований, а соответственно, и для преодоления трудных жизненных ситуаций, определяемых возрастнопсихологическими особенностями развития. Рассматриваемые характеристики отражают, по нашему мнению, важные психологические ресурсы, необходимые для разрешения жизненных проблем в юношеском возрасте: это, прежде всего, ценностно-смысловые ресурсы, инструментальные ресурсы (в том числе, механизмы психологической защиты) и социальный интеллект.

Целью данной работы определён анализ структуры основных ресурсов личности (ценностно-смысловых ресурсов, механизмов психологической защиты, социального интеллекта) в период юношества, которые

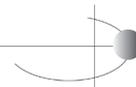
определяют возможности преодоления жизненных трудностей, в том числе обусловленных возрастнопсихологическими особенностями развития личности.

Актуальность реализации данной цели определяется тем, что в каждом возрасте представлены как позитивные, так и негативные варианты преодоления трудных жизненных ситуаций. Анализ структуры ресурсов личности в юношеском возрасте связан с возможностью использования полученных данных для профилактики и преодоления социально-психологической дезадаптации личности, расширения диапазона эффективных стратегий поведения молодых людей в трудных жизненных обстоятельствах.

Ранее мы обозначали ресурсы личности как систему способностей человека к устранению противоречий личности с жизненной средой, преодоления трудных жизненных ситуаций посредством трансформации ценностно-смыслового измерения личности, определяющего её направленность и создающего основу для самореализации [2]. В преобладающем числе теоретических и прикладных исследований ресурсов личности ценностно-смысловые основания бытия человека определяются как базовые психологические ресурсы.

Следует отметить высокий уровень стрессонаполненности юношеского периода, поскольку влияние повседневных стрессоров дополняется напряжением, связанным с решением возрастнопсихологических задач. В связи с этим использование в юношестве психологических механизмов защиты, как способов адаптации личности за счёт подсознательной переработки травмирующей информации, представляет интерес. Защитные механизмы Д. А. Леонтьев относит к группе инструментальных ресурсов.

Способность адекватно оценивать ситуацию, прогнозировать её развитие необходима для эффективного решения жизненных трудностей и, очевидно, связана с развитием социального интеллекта. В современных исследованиях социальный интеллект рассматривается в контексте проблем адаптации к нестандартным условиям жизни. Дж. Гилфорд определял социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта



и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации [6]. В. Н. Куницына понимает под социальным интеллектом способность, возникающую на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции, которые обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений [4]. Иначе, социальный интеллект способствует адекватной оценке обстоятельств, прогнозированию поведения других людей, а следовательно, адаптации к социальной ситуации. Такое понимание позволяет относить социальный интеллект одновременно и к ресурсам саморегуляции, и к инструментальным ресурсам личности (по Д. А. Леонтьеву).

Таким образом, ценностно-смысловые ресурсы, механизмы психологической защиты, социальный интеллект представляются значимыми личностными ресурсами в преодолении жизненных трудностей. Мы предположили, что в силу специфики возрастнопсихологического развития ресурсы личности, связанные с реализацией эффективного социального взаимодействия (социальный интеллект), являются определяющими в юно-

шеском возрасте, что отражается в структуре и взаимосвязях личностных ресурсов.

С целью исследования структуры ресурсов личности были использованы следующие психодиагностические методики: тест-опросник Д. А. Леонтьева «Смысло-жизненные ориентации», опросник ценностей Ш. Шварца, тест-опросник по изучению механизмов психологической защиты (Р. Плутчик, Г. Кёллерман), методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена.

Анализ эмпирических данных осуществлялся с вычислением основных статистических показателей, использованием корреляционного и факторного анализа. Математико-статистические процедуры проводились посредством программы Statistica 6.0. К интерпретации факторов были привлечены только признаки, маркирующие факторы с нагрузкой более 0,6.

В исследовании приняли участие 50 испытуемых раннего юношеского возраста (15–17 лет).

Для определения структуры исследуемых параметров, обнаружения внутренних закономерностей их взаимосвязи был использован факторный анализ – метод главных компонент с последующим варимакс-вращением (см. табл. 1).

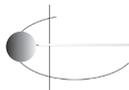
Таблица 1

Факторная структура данных диагностического комплекса

<i>Факторы</i>	<i>Объяснимая дисперсия, в %</i>	<i>Переменные (факторные нагрузки)</i>
1. Фактор «Целенаправленность и результативность жизни»	22,38	Достижения (0,615). Социальный интеллект (0,643). Цели в жизни (0,732). Результативность жизни (0,901). Локус контроля – жизнь (0,683). Компенсация (0,613)
2. Фактор «Ценности»	15,09	Универсализм (0,781). Самостоятельность (0,613)
3. Фактор «Механизмы психологической защиты»	10,73	Доброта (0,691). Замещение (0,720)
4. Фактор «Самоконтроль и безопасность»	8,07	Безопасность (0,724). Процесс жизни (0,665). Локус контроля – Я (0,791). Интеллектуализация (0,687)

Проведённая факторизация показала, что фактор «Целенаправленность и результативность жизни» является ведущим по уровню

дисперсии. Данный фактор по своим содержательным характеристикам отвечает за удовлетворённость самореализацией, наличие



целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать и реализовывать решения. Результативность жизни является доминирующей в данном факторе, что позволяет обозначать удовлетворённость жизнью и самореализацией в качестве наиболее значимого психологического ресурса в исследуемой выборке.

Второй фактор «Ценности» отвечает за значимость понимания, терпимости, всеобщего благополучия, самостоятельности мышления и выбора, автономности и независимости. Универсализм является доминирующей переменной в этом факторе, что позволяет обозначить ценности благополучия всех людей и природы в качестве базового ценностного ориентира испытуемых исследуемой выборки.

Третий фактор «Механизмы психологической защиты» представлен переменными «замещение», «доброта». Вероятно, замещение, как механизм психологической защиты, во взаимосвязи с ценностью благополучия в повседневном взаимодействии с близкими людьми представляет собой значимый ресурс.

Четвертый фактор «Самоконтроль и безопасность» отвечает за представление личности о себе как обладающей свободой выбора, сильной, способной строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями; восприятие процесса жизни как наполненного смыслом в условиях гармонии и стабильности взаимоотношений; стремление контролировать эмоции на основе рациональной интерпретации ситуации. Локус контроля – Я является ведущим в четвёртом факторе.

Также был проведён иерархический анализ факторов. В результате был получен один вторичный фактор и 4 первичных фактора (см. табл. 2).

Таблица 2

Иерархическая структура факторов

<i>Факторы</i>	<i>Переменные (факторные нагрузки)</i>
Вторичный фактор «Социальный интеллект»	«Социальный интеллект» (0,632)
1. Первичный фактор «Целенаправленность и результативность» жизни	«Цели в жизни» (-0,609). «Результативность жизни» (-0,739)
2. Первичный фактор «Ценности»	«Традиции» (0,605). «Универсализм» (0,782). «Самостоятельность» (0,626)
3. Первичный фактор «Механизмы психологической защиты»	«Доброта» (0,633). «Подавление» (-0,601). «Замещение» (0,644)
4. Первичный фактор «Самоконтроль и безопасность»	«Безопасность» (0,605). «Локус Я» (0,634)

Единственный вторичный фактор, представленный переменной «Социальный интеллект», является общим и влияет на другие показатели диагностического комплекса. Структура первичных факторов практически не отличается от структуры, полученной путём факторизации данных методом главных компонент. Таким образом, иерархический анализ факторов показывает, что личностные ресурсы в период юности могут быть описаны первичными факторами «Целенаправленность и результативность жизни», «Ценности», «Механизмы психологической

защиты», «Самоконтроль и безопасность», которые подвержены влиянию фактора «Социальный интеллект».

С целью более детального анализа взаимосвязей социального интеллекта с другими переменными диагностического комплекса исследуемая выборка была разделена на три группы по показателю уровня социального интеллекта. В указанных группах проведён анализ основных статистических показателей (см. табл. 3), который обнаружил наличие ряда тенденций.

Основные статистические показатели по шкалам диагностического комплекса
в группах испытуемых с различным уровнем социального интеллекта

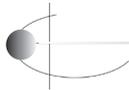
Переменная	Высокий уровень социального интеллекта		Средний уровень социального интеллекта		Низкий уровень социального интеллекта	
	X	σ	X	σ	X	σ
Конформность	5,75	3,44	5,73	2,41	7,33	3,44
Традиции	7,00	4,43	4,73	3,69	4,00	4,43
Доброта	8,75	3,83	8,9	3,45	6,5	3,83
Универсализм	12,25	9,47	11,18	5,99	14,17	9,47
Самостоятельность	7,75	6,85	7,73	5,35	6,83	6,85
Стимуляция	7	3,71	6,73	2,76	7,83	3,71
Гедонизм	5,75	3,25	7,09	2,47	9,17	3,25
Достижения	6,75	4,83	6,55	1,69	10,17	4,83
Власть	1,75	3,67	2,18	2,36	7,33	6,97
Безопасность	13,75	6,67	10,55	4,57	10,17	3,39
Отрицание	6,5	3,39	7,00	2,24	7,67	1,05
Подавление	6,5	1,05	5,73	1,10	5,5	1,72
Регресс	6,0	1,72	5,9	1,45	7,17	1,03
Компенсация	7,25	1,03	5,63	1,63	6,33	1,50
Проекция	11,25	1,50	10	1,00	9,33	3,34
Замещение	7,00	3,32	8,27	3,29	6,67	2,56
Интеллектуализация	9,5	2,56	8,36	1,96	8,17	1,76
Реактивные образования	8,75	1,76	6,18	1,54	5,5	4,32
Социальный интеллект	42,00	4,32	29,09	3,62	13,67	1,21
Цели в жизни	31,25	5,04	29,36	4,34	22,67	5,05
Процесс жизни	30,25	4,66	28,36	2,69	24,17	4,66
Результативность жизни	27,25	3,14	26,00	3,9	18,67	3,14
Локус контроля – Я	23,25	4,37	21,90	3,62	18,5	4,37
Локус контроля – жизнь	28,75	1,21	28,18	3,43	21,67	1,21
Осмысленность жизни	98,00	13,00	92,64	10,2	89,5	13,0

Так, в группе с высокими показателями социального интеллекта отмечают наиболее высокие результаты по шкалам опросника смысложизненных ориентаций (СЖО). И наоборот, в группах со средними и низкими значениями социального интеллекта отмечается снижение показателей по шкалам СЖО. Корреляционный анализ подтвердил наличие значимой взаимосвязи переменной «социальный интеллект» с переменными «цели в жизни» (0,52), «процесс жизни» (0,62), «результат жизни» (0,54), «локус контроля – Я» (0,42), «локус контроля – жизнь» (0,56).

Следует также отметить выраженную тенденцию увеличения показателей напряжённости психологических защит «подавление», «проекция», «интеллектуализация», «реактивные образования» с увеличением уровня социального интеллекта. Наибольшую напряжённость указанных типов защит демонстрируют испытуемые с высоким уровнем социального интеллекта. Относительно защитного механизма «отрицание» отмечается обратная тенденция.

Соотношение показателей индивидуальных ценностей и показателей социального интеллекта имеет следующие тенденции: ценность «конформность», связанная со сдерживанием действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным оказывается менее значимой в группе с высокими показателями и более значимой – в группе с низкими показателями социального интеллекта. Подобную тенденцию можно наблюдать в отношении следующих индивидуальных ценностей: «гедонизм» – значимость наслаждения или чувственного удовольствия; «достижения» – приоритет личного успеха в соответствии с социальными стандартами, «власть» – значимость социального статуса, доминирования над людьми и ресурсами.

В отношении ценностей «традиции» (уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи) и «безопасность» (безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя) отмечается тенденция повышения значимости у испыту-



емых с высокими показателями социального интеллекта.

Таким образом, в качестве определяющих личностных ресурсов в юношеской выборке могут быть выделены следующие переменные: «результативность жизни» как удовлетворённость жизнью и самореализацией; «универсализм» как понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы; «замещение» как стратегия психологической защиты, проявляющаяся в разрядке подавленных эмоций на объектах, более доступных, чем те, что вызвали отрицательные эмоции; «локус контроля – Я» как убеждение в наличии свободы выбора и способности строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями.

Также анализ данных показывает особую значимость социального интеллекта как личностной характеристики, взаимосвязанной с ценностно-смысловыми и инструментальными ресурсами личности. Взаимосвязь уровня социального интеллекта и смысложизненных ориентаций является прямой. Взаимосвязи социального интеллекта, значимых ценно-

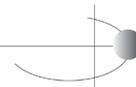
стей и механизмов психологической защиты имеют разнонаправленные тенденции в зависимости от уровня социального интеллекта. Таким образом, развитие социального интеллекта в юношеском возрасте может быть представлено как важное условие повышения «ресурсности» личности, необходимой для преодоления жизненных трудностей, в том числе связанных с решением возрастнопсихологических задач (идентификацией личности, личностным самоопределением и др.).

Данное исследование позволило выделить лишь некоторые значимые психологические характеристики в структуре личностных ресурсов в период юности. Перспективы изучения ресурсов личности в возрастнопсихологическом контексте видятся в необходимости анализа психологических характеристик жизненной среды и их влияния на становление личностных ресурсов, формирование направленности и сохранение психологического здоровья человека на разных возрастных этапах.

Список литературы

1. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
2. Калашникова С. А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Молодой учёный. 2011. Т. II. № 8 (31). С. 84–87.
3. Кон И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
4. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
5. Леонтьев Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 2010. Т. 2. С. 40–42.
6. Михайлова (Алёшина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: руководство по использованию. СПб.: ГП ИМАТОН, 1996. 50 с.
7. Психология здоровья: учеб. для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
8. Фоминова А. Н. Проблема активизации ресурсов личности человека в трудных возрастнопсихологических жизненных ситуациях // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2006. № 1. С. 95–105.

Статья поступила в редакцию 15.01.12 г.



УДК 159.923
ББК Ю 941.19

Ольга Александровна Ворона,
кандидат психологических наук, Институт психологии Российской
академии наук (Москва, Россия), e-mail: vorona_o@rambler.ru

Татьяна Юрьевна Короченко,
магистрант, Забайкальский государственный
гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: tatyanakorochenko@mail.ru

Роль личностных особенностей в профессиональной деятельности оперативного персонала энергетической отрасли

В статье представлены результаты эмпирического исследования профессионально важных психологических свойств оперативного персонала энергетической отрасли. Предполагается, что некоторые личностные особенности в системе профессионально важных качеств могут быть связаны со всеми уровнями личности (психофизиологическими характеристиками, познавательными процессами, эмоционально-волевыми и др.) и могут выступать в качестве системообразующих для всех уровней своей организации. С помощью метода ранжирования были определены личностные особенности, показатели которых имеют наибольшее количество значимых корреляционных связей с другими характеристиками. Связи личностных особенностей с особенностями функционирования базовых уровней личности предоставляют возможность более детального изучения роли личностного уровня как регулятора системы профессионально важных психологических свойств оперативного персонала энергетической отрасли.

Ключевые слова: личность, структура личности, проблема «личность и труд», профессионально важные качества, личность профессионала, психофизиологическое обеспечение безопасности деятельности в электроэнергетике.

Ol'ga Aleksandrovna Vorona,
Candidate of Psychology, Institute of Psychology of the Russian
Academy of Sciences (Moscow, Russia), e-mail: vorona_o@rambler.ru

Tatijana Yurievna Korochenko,
Master's Program Student,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: tatyanakorochenko@mail.ru

The Role of Personal Characteristics in the Professional Activities of the Operational Personnel of the Energy Sector

The paper presents the results of an empirical study of professionally important psychological characteristics of the operational personnel of the energy sector. It is assumed that certain personal traits in the system of professionally important qualities may be associated with all levels of the personality (psycho-physiological characteristics, cognitive processes, emotional and volitional characteristics, etc.) and can serve as a backbone for all levels of the organization. The method of ranking determines the personal characteristics whose parameters have the greatest number of significant correlations with other characteristics. The relationships of personal characteristics with the features of the functioning of the basic levels of the personality provide an opportunity for a more detailed study of the role of the personal level as a regulator of professionally important psychological characteristics of the operational personnel of the energy sector.



Keywords: personality, personality structure, “identity and work” problem, professionally important qualities, personality of a professional, psychophysiological security assurance in the electric power industry.

Условия современного электроэнергетического производства предъявляют повышенные и все возрастающие требования к персоналу, непосредственно обслуживающему энергоустановки. Социальное значение рассматриваемой проблемы трудно переоценить, так как безошибочность работы оперативного персонала является гарантом обеспечения региона энергетическими ресурсами. Изучение профессионально важных качеств оперативного персонала в энергетике, а также факторов сохранения и повышения надёжности их деятельности, и разработки мер, направленных на профилактику и коррекцию различных проявлений дезадаптации на рабочем месте, являются в настоящее время актуальными, практически значимыми и недостаточно изученными. Не до конца исследованным остается и вопрос о специфике индивидуально-психологических характеристик, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности и профессиональную компетентность персонала в энергетической отрасли.

Постановка проблемы «личность и труд» в психологии принадлежит К. К. Платонову. Он выдвинул идею иерархической структуры личности, подсистемы которой он рассматривает «как ступени иерархической лестницы, у которой низшие ступени подчинены и управляются (субординированы) высшими, а высшие, включая в себя низшие и опираясь на них, не сводятся к их сумме, так как переходы от ступени к ступени осуществляются как скачки на основе появления системных качеств» [11]. В качестве четырёх подструктур личности он выделял: 1) социально обусловленные содержательные черты личности (направленность, отношения, моральные качества и т. д.); 2) личный опыт (привычки, умения, знания, навыки); 3) индивидуальные особенности психических процессов (воля, чувства, восприятие, мышление, ощущения, эмоции, память); 4) «биопсихические» свойства (темперамент, половые, возрастные свойства)

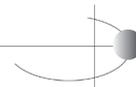
Позиция К. К. Платонова согласуется к личностным подходом С. Л. Рубинштейна к

пониманию психических процессов, состояний и свойств содержит в себе идею о том, что личность представляет собой иерархию разных уровней её организации. Высшие уровни личностной организации выступают как ведущие по отношению к системе психических процессов, состояний, свойств, в том числе природных, темпераментальных и т. д.; а сама личность выступает как регулятор всех уровней своей, в том числе природной, организации [12, с. 311].

Системная методология, предложенная Б. Ф. Ломовым, предполагает выделение и исследование системообразующих факторов взаимодействия субъекта со средствами деятельности и влияние на них совокупности внутренних и внешних условий [8].

Изучение психологических аспектов профессиональной надёжности человека и применение методологии системного подхода к изучению проблемы безопасности деятельности ставит вопрос о личностной детерминации профессиональной деятельности в области электроэнергетики. В этом аспекте необходимо исследование психологических аспектов профессиональной надёжности персонала и роли личности как регулятора системы профессионально важных психологических свойств (совокупности индивидуальных особенностей) работников энергетической отрасли. Сложность и ответственность труда, а также напряжённость и подчас экстремальный характер условий деятельности требует от сотрудников оперативных служб энергетической отрасли способностей к мобилизации на различных уровнях индивидуально-личностной системы, созданию специфической системы профессионально важных качеств.

Проблему «личность и труд» можно изучать многосторонне, используя разные методологические подходы. Мы выделяем два аспекта этой проблемы: 1) исследование профессионально важных качеств и их роли для эффективного осуществления деятельности; 2) исследование системообразующих факторов личности профессионала, то есть изучение иерархии компонентов личности в



определённом виде профессиональной деятельности, определяющие стабильность профессионального выбора и профессиональной адаптации (адаптивной устойчивости личности в выбранном ею конкретном виде деятельности). В рамках второго аспекта значимым представляется механизм единства сознания и деятельности, предложенный С. Л. Рубинштейном.

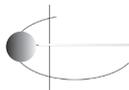
Профессионально важные качества – это психологические особенности личности работника, оказывающие влияние на трудовую деятельность и имеющие важное значение для её выполнения. Понятие профессионально важных качеств было введено в отечественную психологию В. Д. Шадриковым, который рассматривал систему профессионально важных качеств как индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность её освоения. Профессионально важные качества и их системы выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности; следовательно, развитие профессионально важных качеств и их систем выступает узловым моментом формирования всей системы [13, с. 67]. Формирование системы профессионально важных качеств происходит на основе того, что у человека уже есть определённые качества, а при освоении профессии происходит их перестройка в соответствии с особенностями данной профессиональной деятельности; однако в процессе профессиональной деятельности могут появляться и развиваться и новые качества и способности.

Профессионально важными качествами могут выступать общесоматические (конституциональные) и нейродинамические свойства человеческого организма, свойства психических процессов, направленность личности, её потребности, интересы, мировоззрение и убеждения, моральные качества», т. е. другими словами, любой параметр субъекта деятельности, оказывающий влияние на её эффективность. По мнению А. К. Марковой, профессионально важными качествами могут являться как собственно психические и личностные, так и биологические свойства субъекта профессиональной деятельности — соматические, морфологические, нейродина-

мические и др. [9]. Примером более широкой трактовки профессионально важных качеств может служить их оценка В. А. Бодровым. Он полагал, что профессионально важные качества – это «вся совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности» [2, с. 73].

Основными профессионально важными качествами для оперативного персонала в энергетике являются те характеристики, которые играют значимую роль в обеспечении эффективной безаварийной деятельности. Профессиональная деятельность специалистов-энергетиков во многом специфична, что связано со сложностью оборудования, частыми внештатными и аварийными ситуациями, риском для жизни, жёсткой регламентацией труда, работой на высоте и на открытых площадках в любое время года и многими другими факторами. В большинстве случаев деятельность сопряжена с необходимостью принятия решения в условиях дефицита времени и высокой ответственностью за правильность принятых решений [1].

В качестве своеобразного биологического фундамента профессионально важных качеств такой деятельности могут выступать определённые темпераментальные и психофизиологические особенности. К ним могут быть отнесены такие показатели, как скорость реакции, особенности функционального состояния, гибкость, подвижность, скорость протекания нервных процессов, характеристики утомляемости, истощаемости или работоспособности нервной системы, которые определяют уровень функциональных возможностей центральной нервной системы в целом. Именно на этой основе со временем формируются не только отдельные функциональные системы (например, моторная координация – слаженность и координированность движений и действий) и психические процессы человека (профессиональное восприятие, развитая оперативная память, мышление, в том числе, например, техническое мышление, развитые пространственные представления и пр.), но и характерологические и личностные особенности.



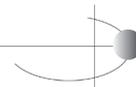
На основе психофизиологических процессов формируются когнитивные составляющие профессионально важных качеств, особенности познавательных процессов. К профессионально важным характеристикам внимания относится внимательность к деталям, способность к произвольной концентрации внимания, к распознаванию небольших отклонений параметров технологических процессов от заданных значений по различным признакам, быстрая переключаемость и помехоустойчивость. Значимыми характеристиками памяти является достаточный объём оперативной памяти, памяти на условные обозначения – знаки, символы, планы, схемы, графики, а также способность произвольно запоминать, хранить и воспроизводить достаточно большие объёмы информации – правила и инструкции.

Одним из основных факторов напряженности труда оперативного персонала является высокий уровень эмоциональной нагрузки, обусловленный степенью ответственности за безопасность других лиц, значимостью ошибки, степенью риска для собственной жизни, а также возможностью внезапного возникновения аварийных ситуаций и необходимостью их быстрого устранения. Деятельность электромонтеров предъявляет повышенные требования к психической устойчивости человека. Поэтому следующим уровнем профессионально важных качеств представителей энергетической отрасли можно назвать следующие характеристики эмоционально-волевой сферы: нервно-психическая и эмоциональная устойчивость; уравновешенность; способность адекватно реагировать на стрессовые факторы; способность сохранять производительность деятельности при наличии риска или опасности; адекватный уровень личностной и реактивной тревожности (отсутствие в нештатной обстановке напряжённости, растерянности, излишней нервозности, замешательства, чрезмерной осторожности). При неблагоприятных условиях организации деятельности и недостаточных психофизиологических и эмоционально-волевых ресурсах человека происходит снижение адаптационных возможностей организма. Вследствие данного факта в процессе работы раньше наступает утомление и переутомление. Это создаёт негативный эмоциональный

фон, в результате которого возникает чувство усталости, избыточное напряжение психических ресурсов и дезадаптация в профессиональной деятельности, способная приводить к снижению эффективности выполнения деятельности, профессиональному выгоранию и психосоматическим нарушениям.

На психологическом уровне приоритетной для специалистов в области энергетики считается тенденция к более зрелым моделям поведения, отсутствие импульсивности, наличие достаточно развитых навыков решения проблем и выражения своих негативных переживаний. Высокий самоконтроль, ответственность, организованность, склонность к анализу способствует достижению оптимального эмоционального и функционального состояния. Важным является умение подчиняться инструкциям, дисциплинированность, добросовестность, аккуратность в работе, предусмотрительность, бдительность, способность заменять эмоции рациональным объяснением происходящего, благодаря чему строится хорошо контролируемое поведение. От способности быстро интерпретировать, логически объяснять задачу, особенно в условиях дефицита информации, зависит своевременность принятия решения и, как следствие, предотвращение аварийной ситуации. Необходимыми профессионально важными личностными качествами является устойчивость и адекватность самооценки в сочетании с умеренной самокритичностью, требовательностью как к себе, так и к другим. Развитие этих качеств является стимулом для самосовершенствования, повышения контроля за собственным поведением и поведением других людей в целях снижения вероятности ошибок в деятельности.

Несоответствие профессионально важных качеств (личностных, психологических и психофизических) требованиям деятельности влечёт за собой информационные перегрузки, психологическое перенапряжение, чрезмерную личностную ответственность и может приводить к стрессовым срывам, неврозам, эмоциональному и профессиональному выгоранию, т. е. неспособности человека успешно справляться с профессиональной деятельностью в целом и потерям в производительности труда.



В исследованиях В. Д. Шадрикова и его учеников показано, что в процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли (симптомокомплексы) качеств. Компонентный состав профессионально обусловленных ансамблей постоянно изменяется, усиливаются корреляционные связи. Однако для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик. В зарубежной профессиональной педагогике они возведены в ранг ключевых квалификаций [6, с. 50].

Таким образом, в психологическом аспекте эффективность профессиональной деятельности и оптимальная профессиональная работоспособность сотрудников энергетической отрасли связана с комплексом психофизиологических и эмоционально-личностных характеристик, среди которых особое значение имеет уровень функционального состояния, процессуальные и качественные характеристики психических, познавательных процессов (внимания, памяти, интеллекта), особенности эмоционально-волевой сферы. Подсистема личностных характеристик и коммуникативных особенностей в системе профессионально важных качеств выполняет неоднозначную роль: с одной стороны, она способствует эффективной и безопасной деятельности, с другой – личностный уровень позволяет компенсировать слабость некоторых психофизиологических или когнитивных характеристик. Поэтому исследование влияния личностных особенностей специалистов электроэнергетики на выполнение профессиональной деятельности в настоящее время является крайне актуальным.

Можно предположить, что для оперативного персонала электроэнергетики существует некий комплекс психофизиологических и эмоционально-личностных характеристик, которые обуславливают профессиональную эффективность сотрудника, создают своеобразную систему психологической защиты, которая выступает как характеристика надежности личности – способность выполнять профессиональную деятельность в различных условиях труда [10]. Мы предполагаем, что в структуре личности энергетиков имеются свои интегрирующие факторы уровней и компонентов психологической системы

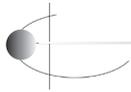
специалиста, выполняющего должностные обязанности оперативного персонала.

С целью изучения роли личностных особенностей в профессиональной деятельности оперативного персонала энергетической отрасли было обследовано 250 сотрудников филиала ОАО «МРСК Сибири» – «Читаэнерго» в возрасте 20–60 лет. Среди них преимущественно были обследованы дежурные электромонтёры по обслуживанию подстанций, по эксплуатации распределительных сетей, электромонтёры оперативно-выездных бригад, диспетчеры энергосистем, являющиеся важным функциональным звеном в системе обеспечения надёжной и безаварийной работы электрических сетей. Данная профессиональная группа относится к категории операторов, непосредственно воздействующих на оборудование энергоустановок, находящееся под напряжением.

Исследование проводилось с целью выявления характеристик личности, выступающих в качестве системообразующих среди профессионально важных психологических свойств персонала энергетической отрасли. Психологическим инструментарием исследования разных уровней личностных свойств оперативного персонала энергетической отрасли в данном исследовании выступали методики изучения психофизиологических характеристик деятельности сотрудников и особенностей их познавательной деятельности (характеристики внимания, памяти, мышления, процесса решения интеллектуальных задач), а также методики диагностики личностных качеств и особенностей характера.

Методики исследования

Исследование психофизиологических характеристик и особенностей когнитивных (познавательных) процессов (внимания и памяти) проводилось с помощью компьютерной системы психофизиологического обследования PDS-4: «Простая зрительно-моторная реакция (ПЗМР)»; «Сложная зрительно-моторная реакция из двух альтернатив (СЗМР)»; «Таблица 3x3»; «Оперативная память». С помощью этих методов оценивались такие психофизиологические характеристики деятельности, как уровень активации центральной нервной системы, уровень и стабильности сенсомоторных реакций и зрительно-моторных реакций человека; уро-



вень произвольного внимания и оперативного запоминания информации в сочетании с показателями быстродействия, безошибочности и стабильности реакций. Кроме того, исследование основных характеристик внимания – объема, избирательности, способности к концентрации и помехоустойчивости, продуктивности психической деятельности в процессе выполнения заданий – проводилось также с помощью бланковых методик «Корректурная проба», «Проба Мюнстерберга».

Оценка интеллектуальных процессов и особенностей мыслительной деятельности проводилась с помощью методик «Краткий ориентировочный тест (КОТ)», «Прогрессивные матрицы Дж. Равена». Оценивались такие компоненты интеллектуального развития, как способность к обобщению и анализу информации, пространственное мышление, устойчивость мыслительной деятельности и гибкость мышления.

Диагностика личностных качеств и особенностей характера проводилась с помощью «16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла (16 PF)», «Методики определения уровня субъективного контроля (УСК, включающей шкалы Ио – общая интерналь-

ность, и интернальность в различных областях жизни: Ид – в области достижений, Ин – в области неудач, Ис – в области семейных отношений, Ип – в производственной сфере, Им – межличностных отношений, Из – здоровья)» и «Методики диагностики реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина».

Обработка полученных данных проводилась с помощью программного пакета Statistica 6.0; использовался ранговый коэффициент корреляции r Спирмена и ранжирование числа корреляций каждой компоненты психологической системы.

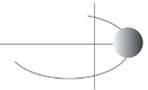
Анализ результатов исследования

Корреляционный анализ позволил выделить значимые корреляционные связи показателей личностных черт с психофизиологическими характеристиками деятельности и характеристиками познавательных процессов. С помощью метода ранжирования были определены личностные особенности, показатели которых имеют наибольшее количество значимых корреляционных связей с другими характеристиками.

Таблица 1

Иерархия факторов опросника Р. Б. Кеттелла по результатам ранжирования количества значимых корреляционных связей

<i>№ n/n</i>	<i>Название шкалы</i>	<i>Количество корреляций</i>	<i>Ранг</i>
1	В «Интеллектуальное развитие»	54	1
2	С «Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость»	49	2
3	О «Спокойствие – тревожность»	41	3
4	Q4 «Расслабленность – напряженность»	35	4
5	I «Жесткость – сензитивность»	29	5
6	А «Замкнутость – общительность»	27	6
7	Н «Социальная робость – социальная смелость»	20	7
8	Q2 «Конформизм – самодостаточность»	19	8
9	Q3 «Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»	18	9
10	Е «Подчиненность – доминантность»	15	10
11	Q1 «Консерватизм – радикализм»	14	11
12	Ф «Сдержанность – экспрессивность»	13	12
13	Л «Доверчивость – подозрительность»	9	13
14	М «Практичность – мечтательность»	7	14
15	Н «Прямолинейность – дипломатичность»	6	15
16	Г «Низкая нормативность поведения – высокая нормативность»	4	16



Проведенный анализ полученных связей показал, что интегрирующими личностными факторами психологической системы оперативного персонала являются факторы В «Интеллектуальное развитие», С «Эмоциональная устойчивость» и О «Спокойствие» (как уверенность в себе и своих силах).

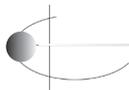
Качественный анализ полученных связей показывает, что фактор В «Интеллектуальное развитие» значимо положительно связан с показателями уровня активации ЦНС (ПЗМР $r = 0,22^{**}$) и сенсомоторных реакций (СЗМР $r = 0,28^{***}$), показателями быстрodeйствия (СЗМР $r = 0,25^{***}$) (таблица 3x3 $r = 0,16^*$) (Оперативная память $r = 0,14^*$), стабильностью реакций (ПЗМР $r = 0,18^*$) (СЗМР $r = 0,14^*$) (таблица 3x3 $r = 0,24^{***}$) (Оперативная память $r = 0,25^{***}$) и безошибочности (СЗМР $r = 0,18^*$) (таблица 3x3 $r = 0,39^{***}$), (Оперативная память $r = 0,36^{***}$). Более высокие значения этого фактора значимо положительно связаны с более высоким уровнем произвольного внимания (таблица 3x3 $r = 0,37^{***}$), помехоустойчивости (Проба Мюнстерберга $r = 0,33^{***}$) и оперативной памяти ($r = 0,28^{***}$), показателями невербального и вербального интеллекта, измеряемых с помощью других методик (КОТ $r = 0,48^{***}$), а также с интернальностью в области достижений ($r = 0,15^*$), неудач ($r = 0,19^{**}$) и в сфере межличностных отношений ($r = 0,24^{***}$).

Фактор С «Эмоциональная устойчивость» коррелирует с такими показателями, как уровень активации ЦНС (ПЗМР $r = 0,23^{***}$), стабильность реакций (таблица 3x3 $r = -0,16^*$), быстрodeйствие (меньшая скорость реакции) (СЗМР $r = 0,21^{**}$) (таблица 3x3 $r = 0,17^*$) (Оперативная память $r = 0,13^*$), безошибочность выполнения деятельности (Оперативная память $r = 0,16^*$). Значимые связи этого фактора выявлены и с показателями невербального и вербального интеллекта (по общему баллу методик и показателю способности к анализу и обобщению информации, КОТ $r = 0,25^{***}$; $r = 0,26^{***}$, Равен $0,38^{***}$). Эмоциональная устойчивость связана также с уровнем интернальности в различных сферах жизни (Ио $r = 0,48^{***}$; Ид $r = 0,35^{***}$; Ин $r = 0,35^{***}$; Ис $r = 0,28^{***}$; Им $r = 0,37^{**}$; Из $r = 0,19^{***}$) и значительно более низкими уровнями ситуативной ($r = -0,31^{***}$) и личностной тревожности ($r = -0,57^{***}$).

Выявленные значимые связи фактора О «Тревожность – спокойствие» демонстрируют, что более спокойные, уверенные в себе и своих силах люди значимо более часто имеют более высокие оценки уровня активации ЦНС (ПЗМР $r = -0,17^*$) и уровня сенсомоторных реакций (СЗМР $r = -0,14^*$), меньшее время реакции (показатели быстрodeйствия) (СЗМР $r = -0,17^*$), их реакции более стабильны. Они допускают меньшее количество ошибок в заданиях на произвольное внимание (таблица 3x3 $r = 0,15^*$), имеют более высокие показатели оперативного запоминания информации (Оперативная память $r = -0,23^{***}$), невербального и вербального интеллекта, лучшие показатели таких характеристик мышления, как способность к анализу и обобщению информации ($r = -0,27^{***}$), отсутствие эмоциональной деструкции ($r = -0,15^*$), их уровень ситуативной ($r = 0,29^{***}$) и личностной тревожности ($r = 0,50^{***}$) значительно ниже. Значимые связи этого полюса фактора выявлены и с показателями уровня интернальности в различных сферах жизни (Ио $r = -0,34^{***}$; Ид $r = -0,35^{***}$; Ин $r = -0,17^*$; Ис $r = -0,24^{***}$; Им $r = -0,31^{***}$; Из $r = -0,17^*$).

Значимые связи фактора Q4 «Напряженность – расслабленность» свидетельствуют о том, что более спокойные, невозмутимые люди допускают меньшее количество ошибок при выполнении методик «Оперативная память» ($r = 0,14^*$), «Корректирующая проба» ($r = 0,16^*$) и имеют более высокие показатели невербального интеллекта, т. е. напряжение, фрустрированность не позволяют концентрировать внимание на информации, оперативно запоминать и оперировать ею. Значимые связи показателя расслабленности выявлены и с более низкими значениями уровня ситуативной ($r = 0,33^{***}$) и личностной тревожности ($r = 0,63^{***}$), и показателями уровня интернальности в различных сферах жизни (Ио $r = -0,41^{***}$; Ид $r = -0,31^{***}$; Ин $r = -0,30^{***}$; Ис $r = -0,30^{***}$; Им $r = -0,23^{***}$; Из $r = -0,14^*$).

Фактор I «Сензитивность» связан с увеличением времени реакции (СЗМР $r = 0,13^*$; Оперативная память $r = 0,17^*$; Корректирующая проба $r = 0,13^*$) и снижением показателей быстрodeйствия (таблица 3x3 $r = -0,15^*$) в сенсомоторных пробах, снижением уровня произвольного внимания (таблица 3 × 3



$r = -0,16^*$), показателей оперативной памяти ($r = -0,18^*$) и увеличением количества ошибочных ответов (Оперативная память $r = 0,25^{***}$) (Корректурная проба $r = 0,18^{**}$), более низкими показателями невербального и вербального интеллекта (КОТ $r = -0,25^{***}$, Равен $r = -0,20^*$), более низким показателем интернальности в области межличностных отношений ($r = -0,15^*$).

Анализ связей фактора А «Общительность – замкнутость» показал, что большая общительность коррелирует с увеличением времени реакции в сенсомоторных пробах (СЗМР $r = 0,14$) и снижением показателей быстродействия (СЗМР $r = -0,17^*$), снижением уровня произвольного внимания (таблица 3x3 $r = -0,14^*$) и показателей безошибочности (таблица 3x3 $r = -0,15^*$), меньшей стабильностью реакций (таблица 3x3 $r = -0,15^*$). Люди с более высокими оценками по параметру общительности демонстрируют более низкие показатели невербального и вербального интеллекта, в частности, по показателю «общий балл» ($r = -0,13^*$) КОТ и «Способность к пространственному мышлению» ($r = -0,14^*$). В то же время более общительные личности имеют более высокие уровни общей интернальности ($r = 0,14^*$), интернальности в области достижений ($r = 0,16^*$) и межличностных отношений ($r = 0,13^*$), а также более низкие показатели ситуативной ($r = -0,13^*$) и личностной тревожности ($r = -0,13^*$).

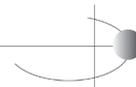
Параметры фактора Н «Социальная смелость – социальная робость» выявили значимые связи показателя робости (сдержанности, осторожности, предпочтения индивидуального стиля деятельности) и большей стабильности реакций в пробах на исследование внимания (таблица 3x3 $r = -0,21^{**}$), более высокие показатели концентрации ($r = 0,13^*$), помехоустойчивости и избирательности внимания ($r = -0,14^*$). Люди, имеющие более высокие показатели по этому фактору, т. е. более смелые в социальном аспекте личности демонстрируют более низкий уровень ситуативной ($r = -0,33^{***}$) и личностной тревоги ($r = -0,44^{***}$), высокий уровень общей интернальности ($r = 0,25^{***}$), а также интернальности в области достижений ($r = 0,24^{***}$), неудач ($r = 0,16^*$) и сфере межличностных отношений ($r = 0,32^{***}$).

Оценки фактора Q2, свидетельствующие о более высоком уровне конформного поведения значимо коррелируют с такими показателями деятельности, как более высокий уровень активации ЦНС (ПЗМР $r = -0,16^*$), (возможно, они более послушны при выполнении порученных заданий, особенно в начале деятельности), более высокой скоростью выполнения теста Равена ($r = 0,21^*$) (однако связи с качеством выполнения теста не обнаружено, что может говорить о незаинтересованности в качестве выполнения, стремлении к формальному выполнению деятельности). Обнаружена также связь конформности с меньшими оценками ситуативной ($r = 0,15^*$) и личностной тревожности ($r = 0,14^*$), более высокими показателями общей интернальности ($r = -0,17^*$), а также интернальности в области достижений ($r = -0,17^*$) и сфере межличностных отношений ($r = -0,18^*$). В то же время менее конформные, т. е. более самодостаточные, личности имеют более высокие показатели гибкости мыслительных процессов ($r = 0,14^*$).

Показатели фактора Q3 «Высокий самоконтроль» связаны с более высоким уровнем активации ЦНС (ПЗМР $r = 0,13^*$), сокращением времени реакции (ПЗМР $r = -0,13^*$), увеличением показателей общей интернальности ($r = 0,26^{***}$), а также интернальности в области достижений ($r = 0,25^{***}$), неудач ($r = 0,22^{**}$), собственного здоровья ($r = 0,15^*$), сфере семейных отношений ($r = 0,23^{***}$). Отрицательные значимые связи этого фактора обнаружены со шкалами ситуативной ($r = -0,25^{***}$) и личностной тревоги ($r = -0,36^{***}$).

Параметр фактора Е «Доминантность» обнаружил значимые связи с количеством упреждающих реакций в психофизиологических пробах (ПЗМР $r = 0,13^*$), снижением среднего времени реакций (Оперативная память $r = -0,16^*$) и общего времени выполнения заданий (Прогрессивные матрицы Дж. Равена $r = -0,19^*$) интернальностью в области достижений ($r = 0,15^*$) и сфере межличностных отношений ($r = 0,16^*$).

Фактор Q1 «Радикализм» значимо положительно связан с оценкой уровня произвольного внимания ($r = 0,14^*$) и оперативной памяти ($r = 0,14^*$), меньшим количеством ошибок на концентрацию и переключение



внимания (Корректурная проба $r = -0,15^*$; $r = -0,19^{**}$), меньшим временем реакций (таблица 3x3 $r = -0,16^*$; Оперативная память $r = -0,17^*$), показателем быстродействия (таблица 3x3 $r = 0,16^*$); обнаружена связь и с общим баллом КОТ ($r = 0,17^*$), а также показателями способности к анализу и обобщению информации ($r = 0,13^*$) и пространственному мышлению ($r = 0,19^{**}$).

Более высокие значения по фактору F «Экспрессивность» сопряжены с увеличением показателей быстродействия (таблица 3x3 $r = 0,20^{**}$) и снижением среднего времени реакций (таблица 3x3 $r = -0,21^{**}$) и времени выполнений заданий (Прогрессивные матрицы Дж. Равена $r = -0,18^*$; Корректурная проба $r = -0,19^{**}$), но в то же время связаны со снижением показателя «Отсутствие эмоциональной деструкции» (КОТ $r = -0,14^*$). Кроме того, более высокие значения экспрессивности связаны со снижением уровня ситуативной ($r = -0,17^*$) и личностной тревожности ($r = -0,22^{**}$), повышением уровня интернальности в области межличностных отношений ($r = 0,15^*$) и собственного здоровья ($r = 0,14^*$).

Фактор L «Подозрительность – доверчивость» не обнаружил значимых связей с психофизиологическими показателями деятельности, однако обнаружена связь способности к пространственному мышлению, измеряемой с помощью КОТ и параметра подозрительности ($r = 0,15^*$).

Увеличение показателей по фактору M «Мечтательность» обнаружило значимые связи с показателями уровня сенсомоторных реакций (СЗМР $r = 0,13^*$), оперативной памяти ($r = 0,14^*$), вербального и невербального интеллекта (способность к анализу и обобщению информации ($r = 0,17^{**}$), сокращением среднего времени реакций (СЗМР $r = -0,19^{**}$) и показателями быстродействия (СЗМР $r = 0,20^{**}$).

Фактор N «Тактичность» обнаружил связи со стабильностью психофизиологических реакций (СЗМР $r = 0,15^*$), увеличением времени реакций (таблица 3x3 $r = 0,18^*$) и снижением показателей быстродействия (таблица 3x3 $r = -0,19^{**}$), интернальностью в области семейных отношений ($r = 0,15^*$).

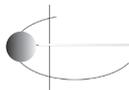
Показатели фактора G «Высокая нормативность поведения» сопряжены с увели-

чением количества упреждающих реакций в психофизиологических методиках (ПЗМР $r = 0,13^*$), показателем количества правильных ответов в серии E по методике Равена ($r = 0,20^*$), общей интернальности ($r = 0,17^*$) и интернальности в области достижений ($r = 0,17^*$) и производственных отношений ($r = 0,16^*$), снижением уровня ситуативной тревожности ($r = -0,17^*$).

Таким образом, проведённый анализ значимых связей факторов опросника Р. Б. Кеттелла с показателями других методик и определение их иерархии по количеству корреляционных связей показал, что базовым интегрирующим фактором системы профессионально важных психологических свойств оперативного персонала является фактор интеллектуального развития как показателя оперативности мышления и общего уровня вербальной культуры и эрудиции. Он имеет наибольшее количество связей с психофизиологическими показателями, с показателями познавательных процессов, а также другими личностными особенностями и особенностями характера.

Следующими по значимости выступают факторы, относящиеся к показателям эмоционально-волевой сферы: эмоциональная устойчивость, спокойствие (как уверенность в себе и своих силах), расслабленность (уравновешенность, невозмутимость) и жёсткость, как показатель самоуверенности, рассудочности, практичности, рациональности и логичности в поведении и деятельности. Эти факторы также обнаруживают большое количество значимых связей с психофизиологическими характеристиками, показателями познавательных процессов (внимания, памяти и интеллекта), уровнем субъективного контроля (показателями интернальности в различных сферах жизни) и другими личностными особенностями, и соответственно, также могут быть отнесены к числу системообразующих факторов личности профессионала-энергетика.

Полученные результаты подтверждают тезис о связи интеллекта и аффекта Л. С. Выготского, который полагал, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов (Выготский, 2000, с. 272). В нашем исследовании идея о связи



этих групп факторов нашла своё подтверждение – перечисленные факторы, относимые к блоку эмоционально-волевых характеристик, значимо коррелируют с показателем интеллектуального развития.

В контексте полученных результатов исследования представляется возможным рассмотреть перспективу компенсации функционирования психофизиологического уровня и уровня психических процессов у оперативного персонала энергетической отрасли за счёт личностных характеристик, характеристик более высокого уровня и, кроме того, легче поддающихся развитию и коррекции. Связи личностных особенностей и особенностей характера с особенностями функционирова-

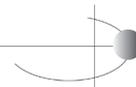
ния базовых уровней личности предоставляют возможность более детального изучения роли личностного уровня как регулятора системы профессионально важных психологических свойств оперативного персонала энергетической отрасли.

Полученные в нашем исследовании результаты анализа личностных особенностей как системообразующих факторов профессионально важных психологических свойств могут послужить не только для составления профессиограмм, но и для уточнения списка профессиональных компетенций специалистов, обучающихся по направлениям подготовки электроэнергетиков.

Список литературы

1. Психологические методы в работе с кадрами на АЭС / В. Н. Абрамова, В. В. Белехов [и др.] М.: Энергоатомиздат, 1988. 192 с.
2. Бодров В. А., Спиркин Л. Д. **Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора** // Психологический журнал, 2003. №1. С. 73.
3. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
4. Дмитриева М. А., Крылов А. А. **Психология труда и инженерная психология**. Л.: Ленинград, 1979.
5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. **Психологические проблемы готовности к деятельности**. Минск: Белорус. гос. ун-т им. В. И. Ленина, 1976. 176 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Деловая книга, 2003. 336 с.
7. Климов Е. А. **Психология профессионала**. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: МО-ДЭК, 1996.
8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
10. Никифоров Г. С. **Надёжность профессиональной деятельности**. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. 176 с.
11. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986.
12. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. М.: Ин-т психол РАН, 1997. 576 с.
13. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 1996.

Статья поступила в редакцию 20.01.2012 г.



УДК 159.922.7
ББК Ю 941.19

Оксана Борисовна Симатова,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: sonyachita14@yandex.ru
Карина Владимировна Гранина,
магистрант, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. Н. Г. Чернышевского,
(Чита, Россия), e-mail: glamorousgnarl@rambler.ru

Тревожность как фактор риска и протекции игровой компьютерной аддикции у подростков

Статья посвящена проблеме аддиктивного поведения. В ней рассматривается роль тревожности как фактора риска и протекции зависимого поведения подростков. Представлены сравнительные результаты эмпирического исследования уровня тревожности подростков, относящихся к группе риска игровой компьютерной аддикции, и подростков, не имеющих поведенческих проблем. Подростки, относящиеся к группе риска игровой компьютерной аддикции, демонстрируют высокий и низкий уровень тревожности, а подростки, не имеющие поведенческих проблем, – средний (оптимальный) уровень тревожности. Высокий и низкий уровень тревожности повышает риск формирования зависимости. Оптимальный уровень тревожности у подростков является протективным личностным копинг-ресурсом. Результаты исследования позволяют внести вклад в повышение эффективности профилактической и коррекционной работы с детьми и подростками в отношении зависимого поведения.

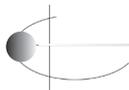
Ключевые слова: аддиктивное поведение, игровая компьютерная аддикция, тревожность, факторы риска аддикции, факторы протекции аддикции.

Oksana Borisovna Simatova,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky
(Chita, Russia), e-mail: sonyachita14@yandex.ru
Karina Vladimirovna Granina,
Master's program student, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: glamorousgnarl@rambler.ru

Anxiety as a Risk Factor and Protection from Adolescents' Computer Game Addiction

The article addresses the problem of addictive behavior. It examines the role of anxiety as a risk factor and the protection from adolescents' addictive behavior. It presents comparative results of an empirical study of the anxiety levels of the adolescents who are at risk of computer game addiction, and the adolescents who do not have behavioral problems. The adolescents who are at risk of computer game addiction, show high and low levels of anxiety, and the adolescents who do not have behavioral problems, demonstrate an average (optimal) level of anxiety. The high and low anxiety levels increase the risk of addiction. The optimal level of adolescents' anxiety is a protective personal coping resource. The results of the study contribute to the effectiveness of preventive and remedial work with children and adolescents with regard to their addictive behavior.

Keywords: addictive behavior, computer game addiction, anxiety, risk of addiction, addiction, protection factors.



В настоящее время масштабы и скорость распространения среди подростков химических и нехимических (поведенческих) аддикций стремительно растут. Низкая эффективность реабилитационных программ со всей очевидностью показывает, что ни наука, ни практика не располагает пока надёжными средствами противостояния угрозе дальнейшего распространения аддиктивного поведения. Очевидно, это связано с преимущественной направленностью программ на последствия, а не на причины аддикции. Доказанная различными областями научного знания действенность предупредительных мер позволяет говорить о реальности высокой эффективности первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков [7].

По данным исследований, самым действенным способом предупреждения зависимости является оказание помощи подрастающему поколению в формировании волевых, моральных, интеллектуальных, духовных качеств, представляющих собой систему личного противостояния зависимости [6].

В качестве факторов риска и протекции зависимого поведения подростков в соответствующих исследованиях рассматриваются различные психологические характеристики: Я-концепция и её составляющие (Березин С. В., Змановская Е. В., Лисецкий К. С., Сирота Н. А., Ялтонский В. М. и др.); эмпатия и аффилиация (Алтунина И. Р., Бодров В. А., и др.); локус контроля (Менделевич В. Д., Шабанов П. Д.); мотивация достижения успеха и избегания неудач (Реан А. А., Сирота Н. А. и др.). Ряд авторов указывает на уровень тревожности как личностный ресурс, который в одном случае может быть благоприятной почвой для возникновения зависимого поведения, а в другом – способствовать противостоянию зависимости. Мы полагаем, что выяснение роли тревожности в психологическом механизме возникновения и профилактики аддиктивного поведения, а также соответствующая психолого-педагогическая работа может способствовать повышению эффективности предупреждающих мер в отношении зависимости у детей и подростков.

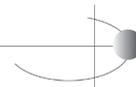
Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение уровня тревожности у подростков, относящихся к группе

риска игровой компьютерной аддикции, и подростков, не имеющих поведенческих проблем. Согласно гипотезе исследования, тревожность в зависимости от уровня выраженности может выступать как в качестве фактора риска, так и в качестве фактора протекции игровой компьютерной аддикции у подростков. Исследование проводилось на базе МОУ «Средняя школа № 33» г. Читы. В исследовании приняли участие учащиеся 6–7 классов в количестве 200 человек. В ходе исследования на основании результатов, полученных при помощи теста на выявление компьютерной аддикции (Никитина Т. А., Егоров А. Ю.), были выделены две группы: в первую вошли 30 подростков, относящихся к группе риска игровой компьютерной аддикции (19 мальчиков, 11 девочек); вторую группу составили подростки, не имеющие поведенческих проблем (19 мальчиков, 11 девочек). Была обеспечена сопоставимость групп по возрасту, полу, социальным параметрам семьи, образовательным условиям.

В результате теоретического анализа литературы по заявленной проблеме было выяснено, что аддиктивное поведение – это один из типов девиантного поведения с формированием у человека стремления к уходу от реальности путём искусственного изменения психического состояния посредством приёма некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определённых видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций [3].

Исследователи отмечают, что аддиктивное поведение имеет множество подвидов, дифференцируемых, преимущественно, по объекту аддикции. В зависимости от того, посредством чего осуществляется уход от реальности, выделяют химические, нехимические (поведенческие) и промежуточные (например, пищевые) зависимости. Химические зависимости включают табакокурение, алкоголизм, токсикоманию, наркозависимость, лекарственную зависимость. К поведенческим аддикциям относят гемблинг, сексуальную, компьютерную и другие зависимости и т. д. [5].

Исследователями отмечается, что элементы аддиктивного поведения свойственны любому человеку, уходящему от реальности путём изменения своего психического состояния. Однако проблема аддикции начинается



лишь тогда, когда стремление к уходу от реальности, связанное с изменением сознания, начинает доминировать в сознании и становится центральной идеей [3].

По данным исследований, основным мотивом личности, склонной к аддиктивному поведению, является активное стремление к изменению неудовлетворяющего её психического состояния. При этом у индивида с аддиктивной нацеленностью поведения значительно снижена активность в обыденной жизни, наполненной требованиями и ожиданиями [7]. Уход от реальности совершается при аддиктивном поведении в виде своеобразного «бегства», когда вместо гармоничного взаимодействия со всеми аспектами действительности происходит активация в каком-либо одном направлении. При этом человек сосредоточивается на узко направленной сфере деятельности, игнорируя все остальное [5].

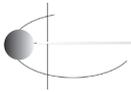
Обстоятельства, достоверно увеличивающие шансы индивида на возникновение и развитие аддиктивного поведения, называются его факторами риска. Обстоятельства же, препятствующие возникновению и развитию зависимости, называются факторами протекции (защиты от) аддиктивного поведения. Существует множество типологий факторов, оказывающих влияние на возникновение и динамику аддиктивного поведения. Учёными описываются многочисленные социальные, биологические, индивидуально-психологические факторы [5]. В обширной группе индивидуально-психологических факторов исследователями называется и тревожность.

Тревожность является психологической характеристикой, опосредующей поведение человека. Она представляет собой переживание эмоционального дискомфорта, смутения, с ожиданием неблагоприятного исхода, с предчувствием грозящей опасности. Оптимальный уровень тревожности необходим человеку для эффективного приспособления к действительности. Чрезмерно высокий уровень тревожности рассматривается учёными как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности. При этом для каждого человека характерен свой оптимальный уровень тревожности, являющийся необходимым условием развития

личности, характеристикой её активной деятельности. По данным практически всех исследователей, изучающих различные аспекты тревожности, высокий её уровень негативно влияет на развитие личности. Ряд авторов указывает на то, что в некоторых случаях высокая тревожность может способствовать закреплению и усилению мотива ухода от реальности [7].

Повышенный уровень тревожности является типичной особенностью эмоциональной сферы подростков; кроме того, именно в этом возрасте тревожность становится устойчивым личностным образованием, что, в свою очередь, является свидетельством нарушений в личностном развитии. Тревожность как личностная черта имеет собственную побудительную силу, её возникновение и закрепление затрудняет принятие решений подростком, вызывает состояние волнения и опасения. Низкая уверенность в себе становится причиной трудностей в общении. Повышенный уровень тревожности можно рассматривать как проявление дезадаптации подростка в условиях резких изменений в жизни общества, порождающих неопределённость и непредсказуемость будущего, переживание длительной эмоциональной напряжённости.

В исследованиях, посвящённых негативному влиянию компьютерных игр на личность играющего, М. С. Иванов [2] отмечает, что высокий уровень тревожности у аддиктов является не только следствием, но и одной из причин увлечения компьютерными играми и зависимости от них. Уйти от реальности, принимая чужую роль, пытаются, как правило, дезадаптивные личности, неадекватно оценивающие себя, собственные ресурсы и силы. Поскольку высокая тревожность является одним из критериев дезадаптации, можно предположить, что игровые аддикты изначально тревожны, т. е. этой психологической особенностью они обладают до начала увлечения компьютерными играми и формирования зависимости от них. В том случае, если человек до начала увлечения не обладает высоким уровнем тревожности, то на стадии аддикции тревожность станет высокой, а если у человека изначально высокая тревожность, то она станет ещё выше. Потребность в уменьшении тревожности и напряжения побуждает человека «уходить» в виртуальную реальность,



в тот мир, где он сильнее всех, в отличие от мира реального. Виртуальный мир снижает уровень тревожности на время игры, но после выхода из неё тревожность вновь увеличивается, более того, – её уровень становится выше исходного, т. к. каждое «вхождение» в виртуальный мир усиливает диссонанс между реальностью и виртуальным миром, усиливая дезадаптацию. Таким образом, человек попадает в замкнутый круг, точнее, спираль, каждый виток которой усиливает дезадаптацию и тревожность, что создает ещё более сильную потребность в игре, а это в свою очередь, усиливает зависимость [2].

На этапе эмпирического исследования нами использовался метод психодиагностического тестирования, в рамках которого применялись следующие методики: тест на выявление компьютерной аддикции (Никитина Т. А., Егоров А. Ю.), методика измерения уровня тревожности (Тейлор Дж., адаптация Норакидзе В. Г.).

В ходе исследования с применением теста на выявление компьютерной аддикции были получены следующие данные: 48,5 % из числа обследованных подростков не имеют поведенческих проблем, 34 % – относятся к группе риска игровой компьютерной аддикции, а 17,5 % – являются аддиктами.

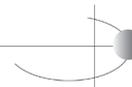
По результатам исследования уровня тревожности у подростков, не имеющих поведенческих проблем, было выяснено, что 63,3 % подростков характеризуются преимущественно средним (с тенденцией к низкому) уровнем тревожности; у 30 % – выявлен средний (с тенденцией к высокому) уровень тревожности; 6,9 % подростков имеют высокий уровень тревожности. Результаты исследования тревожности у подростков, относящихся к группе риска игровой компьютерной аддикции, обнаружили следующее: 36,7 % подростков характеризуются преимущественно высоким уровнем тревожности; у 46,7 % выявлен средний (с тенденцией к высокому) уровень тревожности; 13,3 % подростков имеют средний (с тенденцией к низкому) уровень тревожности; 3,3 % подростков имеют низкий уровень тревожности.

Как известно, одной из психологических особенностей, характерных для лиц, склонных к формированию зависимого поведения, является высокий уровень тревожности. Отмечается, что повышенный уровень тревож-

ности вызывает усиление мотивации избегания и ухода от реальности, что повышает риск формирования аддикции. При этом полезный уровень тревожности у подростков является необходимым условием их развития и может рассматриваться как протективный личностный копинг-ресурс [8]. Высокий уровень тревожности, который демонстрирует большинство подростков, относящихся к группе риска игровой компьютерной аддикции, выступает в качестве фактора риска зависимости [5]. Возможно, что повышенная тревожность у подростков, относящихся к группе риска, является не только следствием, но и одной из причин увлечения компьютерными играми и зависимости от них.

В результате эмпирического исследования было выяснено, что подростки, относящиеся к группе риска игровой компьютерной аддикции, имеют преимущественно высокий и средний (с тенденцией к высокому) уровень тревожности. Подростки, не имеющие поведенческих проблем, характеризуются преимущественно средним (с тенденцией к высокому) или средним (с тенденцией к низкому) уровнем тревожности (рис. 1). При обработке результатов исследования обнаружили статистически значимые различия в уровне тревожности у подростков, относящихся к группе риска игровой компьютерной аддикции, и подростков, не имеющих поведенческих проблем. Возможно, это связано с тем, что изначально повышенный уровень тревожности этих подростков вызывает усиление мотивации избегания и ухода от реальности, что повышает риск формирования аддикции. А это, в свою очередь, ведёт к дальнейшему повышению уровня тревожности вследствие того, что виртуальная реальность и реальный мир становятся все более и более противоречащими друг другу.

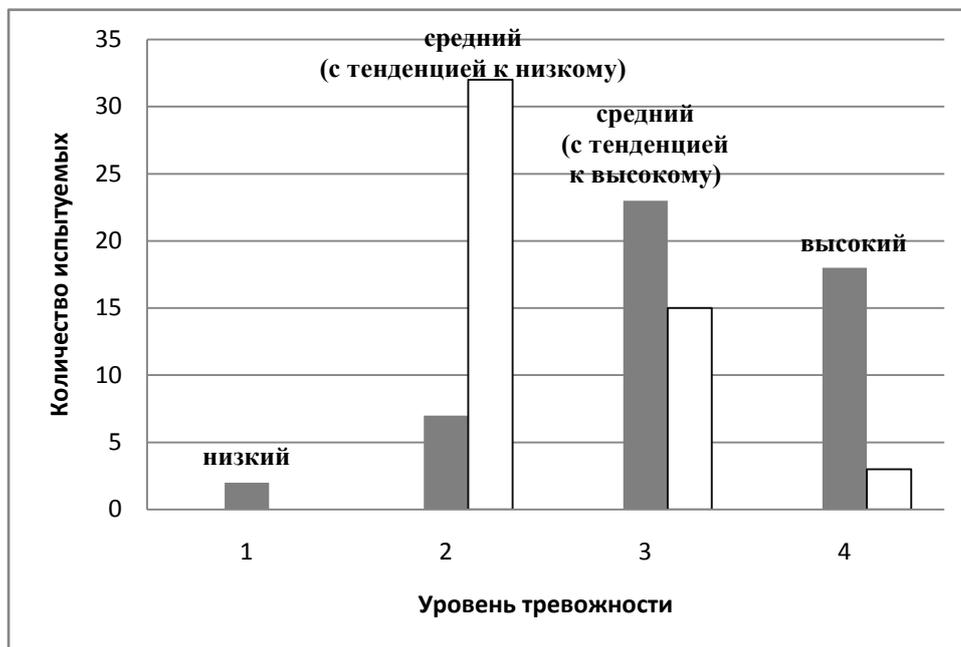
Таким образом, выдвинутая нами в ходе исследования гипотеза была подтверждена. Можно предположить, что средний уровень тревожности (полезная тревожность), выявленный у большинства подростков, не имеющих поведенческих проблем, выступает в качестве фактора протекции аддиктивного поведения. Высокий же уровень тревожности, который демонстрируют большинство подростков, относящихся к группе риска игровой компьютерной аддикции, выступает



в качестве фактора риска формирования зависимости.

Результаты исследования позволяют наметить путь эффективного психолого-

педагогического воздействия, состоящий в оптимизации уровня тревожности подростков в целях профилактики и коррекции зависимого поведения.



- По подростки, не имеющие поведенческих проблем
- По подростки, относящиеся к группе риска

Рис. 1. Результаты исследования уровня тревожности подростков

Список литературы

1. Егоров А. Ю., Игумнов С. А. Расстройства поведения у подростков: клиничко-психологические аспекты. СПб.: Речь, 2005. 436 с.
2. Иванов М. С. Психологические аспекты негативного влияния компьютерной зависимости на личность человека. Минск, 2004. 540 с.
3. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск: Наука, 1990. 222 с.
4. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2006. 248 с.
5. Симатова О. Б. Как воспитать поколение независимых / Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2011. 144 с.
6. Симатова О. Б. Направление работы с педагогическим коллективом школы в системе профилактики аддиктивного поведения подростков // Гуманитарный вектор. 2011. № 1 (25). С. 112–119.
7. Симатова О. Б. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы / Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2009. 172 с.
8. Симатова О. Б. Теория копинг-поведения как основа первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков // Вестник Читинского государственного университета. 2009. № 6 (57). С. 93–98.

Статья поступила в редакцию 01.02.2012 г.



Соелма Батомункуевна Дагбаева,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: soela@bk.ru

Этническая социализация молодого поколения в изменяющемся мире

Статья направлена на изучение особенностей этнической социализации, становления этнического самосознания, формирования этнической толерантности молодого поколения в изменяющихся условиях России и мира. Актуальность темы исследования обусловлена нарастанием межэтнической напряжённости, распространением различных форм ксенофобии, а также необходимостью анализа, сравнения и классификации психологических факторов, обеспечивающих конструктивные типы межэтнического взаимодействия в современном обществе. Этническая социализация представлена как усвоение человеком этнокультурного опыта в процессе образования и жизнедеятельности. Рассматриваются основные этапы формирования этнического самосознания как представления о принадлежности к определённому этническому сообществу. Этническая толерантность выступает как результат успешной этнической социализации и заключается в принятии этнокультурных различий. Она зарождается, развивается, формируется на основе позитивной этнической идентичности. Обсуждаются результаты эмпирического исследования уровня этнического самосознания, этнической идентичности, этнической толерантности, системы ценностных ориентаций, степени социальной дистанции учащихся средних общеобразовательных школ г. Чита. Выявлена трансформация этнической идентичности молодого поколения по типу гиперидентичности, определённая избирательность в межэтнических отношениях, большая социальная дистанция к иным этническим группам и определённая настороженность к ним. В статье подчёркивается необходимость формирования у современной молодёжи уважительного и доброжелательного отношения к представителям любой национальности, развития этнической и культурной грамотности, формирования этнокультурной компетентности. Результаты исследования будут использованы в разработке программы этнокультурного тренинга и культурного ассимилятора применительно к специфике региона, а также в образовательном процессе вуза в форме новых учебных курсов, программ и содержания практик.

Ключевые слова: этническая социализация, инкультурация, этническое самосознание, этническая идентичность, этническая толерантность.

Soelma Batomunkuevna Dagbaeva,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named
after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: soela@bk.ru

Ethnic Socialization of Young People in the Changing World

This article aims to study the peculiarities of ethnic socialization, the establishment of ethnic identity and the formation of the younger generation's ethnic tolerance in the changing conditions in Russia and in the world. The importance of this research is conditioned by the increase of ethnic tensions, the spread of various forms of xenophobia, as well as the need for analysis, comparison and classification of psychological factors that provide constructive types of inter-ethnic interaction in modern society. Ethnic socialization is represented as man's assimilation of ethnic



and cultural experience in education and life. The author considers the main stages of ethnic identity formation as a notion of belonging to a particular ethnic community. Ethnic tolerance emerges as a result of successful ethnic socialization and implicates the adoption of ethnic and cultural differences. It originates, develops, and forms on the basis of a positive ethnic identity. The paper discusses the results of an empirical study of the ethnic identity and ethnic tolerance level, the system of value orientations and the degree of social distance of secondary school pupils in Chita. It reveals the transformation of ethnic identity of the younger generation according to the type of hyper-identity, selectivity in inter-ethnic relations, a large social distance towards other ethnic groups and certain wariness to them. The article emphasizes the necessity to form respectful and friendly attitudes of the younger generation to the representatives of all nationalities, to develop ethnic and cultural literacy, to form ethnic and cultural competence. The results of the study will be used to develop a program of ethno-cultural training and cultural assimilators in relation to the specifics of the region, as well as in the educational process of the university in the form of new courses, programs and the content of practices.

Keywords: ethnic socialization, enculturation, ethnic self-comprehension, ethnic identity, ethnic tolerance.

Актуальность темы исследования этнической социализации молодого поколения в настоящее время определяют взгляды, которые становятся распространённым явлением в последнее время и имеют основной социальную нетерпимость (события в Норвегии, Великобритании, Франции, России и т. д.). Отсутствие достаточной практики конструктивных межкультурных и межэтнических контактов у населения способствуют формированию негативных этнических стереотипов, предубеждённости, что зачастую приводит к распространению вербальной агрессивности, жестокости, насилия по отношению к тем или иным этническим группам. Массовые миграции населения, быстрый рост городов, увеличение межнациональных контактов, наплыв унифицированной западной культуры размывают этнокультурную среду.

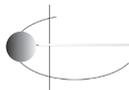
В связи с этим осмысление круга вопросов, связанных с проблемой обеспечения успешной этнической социализации молодого поколения, является настоящим практическим требованием общественной жизни, характеризующейся не только переплетением культур, размыванием традиционных устоев межкультурного взаимопонимания, но и обострением чувства национального самосохранения.

Цель исследования продиктована необходимостью развития целостного исследовательского подхода к анализу этнической

социализации и обоснования психолого-педагогических условий, способствующих успешной этнической социализации молодого поколения на основе формирования гармоничной, толерантной личности с позитивной этнической идентичностью.

Исходя из поставленной цели, решались следующие задачи исследования: проведение системного анализа результатов исследований по проблеме этнической социализации, этнического самосознания и этнической толерантности человека, накопленных в отечественной и зарубежной науке; обобщение разработанных в науке способов формирования и укрепления этнической толерантности; разработка системы психолого-педагогической профилактики этнической интолерантности подростков в общеобразовательной средней школе; пропаганда среди молодого поколения уважительного отношения к представителям разных национальностей посредством проведения мероприятий, направленных на ознакомление молодежи Забайкалья с национально-культурными традициями разных народов, проживающих на территории края; привлечение внимания молодежи к проблемам противостояния распространению экстремизма и неонацизма в современном обществе.

Объект исследования – этническая социализация человека. Предмет исследования – особенности этнической социализации



молодого поколения в изменяющемся мире. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что если провести системный анализ результатов исследований этнической социализации человека в науке, то можно обосновать психолого-педагогические условия, способствующие успешной этнической социализации, формированию позитивной этнической идентичности и этнической толерантности.

Методологической основой исследования стал системный подход при соблюдении принципов детерминизма и развития, а также концепция культурно-исторического развития личности (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и др.); этнокультурные аспекты мировоззрения человека (Н. В. Абаев, Л. Л. Абаева, И. С. Кон и др.); положения об этнокультурной вариативности социального поведения, обусловленного этническим самосознанием (В. С. Агеев, Н. М. Лебедева, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко и др.).

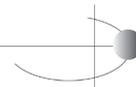
В соответствии с логикой исследования и характером поставленных задач в исследовании использовались следующие методы: методы анализа результатов теоретических и экспериментальных исследований этнической социализации человека в психологии. В эмпирическом исследовании применялись методики: «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой и других; «Диагностический тест отношений» Г. У. Солдатовой; «Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса; «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой; ценностный опросник Шварца; методика диагностики уровня развития этнического самосознания (ЭСС) В. Ю. Хотинец. При обработке результатов исследования использовались методы математико-статистической обработки результатов исследования (корреляционный и сравнительный анализ).

Исследование процесса социализации в условиях изменения общества представляет особый научный интерес для различных школ и направлений в современной гуманитарной науке. Проблемам этноса, его определения и происхождения посвящены труды классиков (Ю. В. Бромлей, Л. Н. Гумилев, Н. Н. Чебоксаров, С. А. Арутюнов, В. А. Тишков и др.). Из зарубежных исследований социализации следует отметить работы

Э. Н. Тэджфелл, Д. Тернер, Дж. Финни, М. Херсковиц и др. Большой вклад в развитие этой проблемы внесли К. А. Абульханова-Славская, Г. М. Андреева, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, В. С. Мухина, Б. П. Парыгин, Д. И. Фельдштейн, Т. Г. Стефаненко, Н. М. Лебедева, Г. У. Солдатова и др. Этапы этнической идентификации, возрастные границы проявления этнопсихологических феноменов рассмотрены в работах Ж. Пиаже, Э. Эриксона, Е. П. Белинской, В. Ю. Хотинец и др.

Анализ научной литературы показал, что целостное исследование феномена этнической социализации молодого поколения в условиях современного российского общества как самостоятельная научная проблема решается недостаточно. Авторы большинства предлагаемых подходов рассматривают лишь отдельные аспекты этнокультурного развития молодежи, акцентируют внимание в основном на первичной социализации.

Большая масса этнографических открытий демонстрирует решающую важность культурных факторов в их влиянии на человеческое поведение и свидетельствуют о том, что человеческое поведение меняется от одного общества к другому. Этническая социализация рассматривается как инкультурация или межпоколенческая трансмиссия культуры. Термин инкультурация ввёл в культурантропологию М. Херсковиц. Разделяя понятия социализации и инкультурации, под первым он понимает интеграцию индивида в человеческое общество, приобретение им опыта, который требуется для исполнения социальных ролей. В процессе инкультурации, по его мнению, индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и отличие от членов других культур. Процесс инкультурации начинается с момента рождения – с приобретения ребёнком первых навыков и освоения речи, а заканчивается, можно сказать, со смертью. Конечный результат инкультурации – человек, компетентный в культуре – в языке, ритуалах, ценностях и т. п. М. Херсковиц особо подчёркивал, что процессы социализации и инкультурации протекают одновременно, и без вхождения в культуру человек не может существовать как член общества [1].



В рамках исследования этнической социализации особый интерес представляет этническое самосознание. В. Ю. Хотинец считает, что этническое самосознание – это целостное образование, проходящее в своём становлении два уровня: 1) типологический, на котором формируется представление об этнических особенностях общности; 2) идентификационный, на котором формируется этническая самоидентификация. Психологическая структура этнического самосознания представлена следующими компонентами: 1) осознание особенностей этнической культуры своей этнической общности; 2) осознание психологических особенностей своей этнической общности; 3) осознание тождественности со своей этнической общностью; 4) осознание собственных этнопсихологических особенностей; 5) осознание себя в качестве субъекта своей этнической общности; 6) социально-нравственная самооценка этничности [9].

Т. А. Ратанова, А. А. Шогенов считают, что к числу показателей этнического самосознания относятся этноинтегрирующие и этнодифференцирующие признаки. Этнодифференцирующими признаками изученных этнических групп являются: культурные традиции, обычаи, верования, особенности поведения, внешний вид и др. К этноинтегрирующим признакам отнесены: родной язык, народные обычаи, обряды, культура, общее историческое прошлое, религия др. [5].

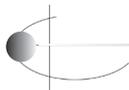
Большинством исследователей (Л. М. Дробужева, А. С. Мамбеева, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко и др.) признаётся трехаспектная структура этнического самосознания. Выделяют содержательный, эмоциональный и поведенческий или динамический компонент. К содержательному относят этническую идентичность и отождествление с этносом, этностереотипы, отражение в самосознании этноинтегрирующих, объединяющих с этносом и этнодифференцирующих, отличающих от других этносов признаков. К эмоциональному компоненту относят осознание значимости, ценностное отношение к членству в этнической группе. Динамический (поведенческий) аспект этнического самосознания составляют, наряду с аттитюдами и межгрупповыми стратегиями, ценностные ориентации [7].

Но культура первоначально не выступает для ребёнка абстрактно. Приобщаясь к конкретным людям, носителям этнокультурной информации и уподобляясь им, ребёнок в то же время приобщается и к этнической культуре. Знания о различиях между группами приобретаются в раннем дошкольном возрасте (В. П. Левкович, А. И. Оконешникова, Н. Г. Панкова и др.). О. Л. Романова отмечает, что этнические знания ребенка 5–6 лет ещё нестабильны и несистематичны: дети не всегда могут назвать собственную национальность, национальность родителей, путают названия национальностей [6]. Как пишут У. Э. Ламберт и О. Клайберг, 6-летние дети склонны представлять себе иностранцев, прежде всего, по их отличиям (действительным или мнимым) от собственной этнической группы; 10–14-летние дети улавливают у иностранцев не только различия, но и сходства с собой [2].

В младшем школьном возрасте наблюдается существенный рост этнических знаний. Ж. В. Топоркова указывает, что этническое самосознание детей 6–10 лет в условиях межэтнического взаимодействия находится в стадии активного формирования. Дети, как правило, знают свою этническую принадлежность и выделяют её значимые признаки [8].

Подростковый возраст является ключевым моментом формирования этнической идентичности как ядра этнического самосознания и во многом обуславливает прохождение всех последующих стадий. Как пишет В. С. Мухина, достигнутый на этом этапе этнический статус чаще всего остается неизменным на протяжении всей жизни человека [4]. И всё-таки этническая идентичность не статичное, а динамичное образование и периодом упрочения и закрепления этнического самосознания является юношеский возраст. Дальнейшие его изменения представляют уже не развитие и формирование, а трансформацию в зависимости от социально-политических, экономических, этнокультурных условий жизнедеятельности этноса.

В качестве результата успешной этнической социализации необходимо рассматривать этническую толерантность личности. По мнению Н. М. Лебедевой, этническая толерантность определяется как принятие этнокультурных различий и исключение



развития этнофобий и межэтнических конфликтов, на неё оказывают действие такие социально-психологические факторы, как: 1) степень этнокультурной компетентности; 2) психологическая готовность к межкультурному диалогу; 3) опыт и навыки межкультурного взаимопонимания и взаимодействия. Все эти параметры поддаются формированию и развитию и нуждаются в профессиональной разработке средствами просвещения и социально-психологического тренинга межкультурного взаимодействия. Как показали исследования Н. М. Лебедевой, основой этнической толерантности является позитивная этническая идентичность, а негативные компоненты этнической идентичности приводят к этнической нетерпимости. Этническая нетерпимость – реально значимая форма проявлений кризисных трансформаций этнической идентичности по типу гиперидентичности (этноэгоизм, этноизоляционизм, национальный фанатизм), когда сверхпозитивное отношение к собственной группе порождает комплекс превосходства над «чужими», «другими» [3].

Несмотря на то, что в настоящее время проблема этнической социализации нашла отражение в психолого-педагогической теории, она не получила необходимого решения в практике образовательных учреждений. Современная система образования не должна оставаться в стороне от проблемы развития адекватных представлений о различных аспектах межэтнического взаимодействия, привития учащимся разного возраста навыков конструктивного межэтнического и межкультурного общения, формирования позитивной этнической идентичности и толерантности. Наиболее чувствительным к усвоению социально значимых ценностей является подростковый возраст. В этом возрасте формируется этническое самосознание учащихся, следовательно, именно на данном этапе воздействие на этнические стереотипы и установки может оказаться наиболее эффективным. Вместе с тем, школа ещё продолжает оставаться консервативным социальным институтом, а на занятиях преобладает информативная форма передачи знаний об этносах. Таким образом, возникает противоречие между очевидной значимостью успешной этнической социализации

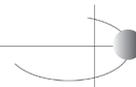
и отсутствием комплексного подхода к её психолого-педагогическому обеспечению.

Эмпирическая часть исследования.

Основываясь на изложенных фактах, мы решили изучить особенности этнической социализации молодого поколения в изменяющихся социокультурных условиях такого крупного и поликультурного региона, как Забайкальский край. Забайкальский край – ворота в Азиатско-Тихоокеанский регион – имеет общие границы с Монголией и Китаем, граничит с Амурской и Иркутской областями, республиками Бурятия и Якутия. Край является многонациональным субъектом, на территории которого живут русские, буряты, татары, украинцы, армяне, узбеки, белорусы, эвенки, башкиры, тувинцы и другие народы. В соответствии с поставленными задачами, мы провели исследование этнической идентичности, этнической толерантности, системы ценностных ориентаций, степени социальной дистанции учащихся средних общеобразовательных школ г. Чита в количестве 120 испытуемых в возрасте 13–17 лет.

Как показало исследование уровня этнического самосознания (ЭСС) с помощью соответствующей методики В. Ю. Хотинец, большинство респондентов отчётливо осознаёт себя членом этнической группы. Данная методика позволила выявить 32 % с высоким, 66 % со средним и 2 % с низким уровнем развития этнического самосознания.

Исследование с помощью методики «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой выявил высокий уровень толерантности у 10 % от общего числа исследуемых, средний уровень толерантности обнаружен у 56,7 % исследуемых и у 33,3 % учащихся был выявлен низкий уровень этнической толерантности. Диагностика этнических стереотипов подростков с помощью «Диагностического теста отношений» Г. У. Солдатовой показала, что представители «иных» этнических групп воспринимаются испытуемыми зачастую негативно, диагностический коэффициент стереотипа по отношению к типичному представителю другой национальности составляет 0,02, а по отношению к типичному представителю собственной национальности составляет 0,24, в то время, как средняя оценка себя учащимися составляет 0,21, а идеала



0,33. Анализ результатов по методике «Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса показал, что наибольшая дистанция у учащихся читинских школ по отношению к узбекам (4,77) и армянам (4,6). Меньшая социальная дистанция по отношению к татарам (4,43) и бурятам (3,12). В числе наиболее предпочитаемых народов исследуемые видят русских (дистанция 1,17) и украинцев (1,8). При диагностике с помощью методики «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой было выявлено, что доминирующим типом этнической идентичности является «позитивная этническая идентичность» (15 баллов из 20 возможных), а также наблюдается тенденция к этнофанатизму (10,97) и этнической индифферентности (10,78). Уровень этнонигилизма составляет 2,9, уровень этноэгоизма – 6,57, уровень этноизоляция – 7,89. Таким образом, наблюдается трансформация этнического самосознания по типу гиперидентичности, которая может проявляться в различных формах этнической нетерпимости.

На основании полученных результатов были выделены три группы учащихся: с высоким, средним и низким уровнем толерантности. Испытуемые с низким уровнем толерантности демонстрировали наличие выраженных интолерантных установок по отношению к представителям других этносов, высокий уровень социальной дистанции (нежелание видеть представителей других этносов в своей стране). У них выявлен высокий уровень этнофанатизма, который в крайней его степени может выражаться в готовности во имя собственных интересов и интересов своего народа идти на любые действия и представляет собой ступень гиперболизации этнической идентичности.

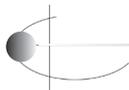
Для учащихся со средним уровнем этнической толерантности характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт, наличие позитивной этнической идентичности, но при этом у некоторых исследуемых наблюдается тенденция к размыванию этнической идентичности, то есть к неопределённости в своей этнической принадлежности. Для данных респондентов характерна позитивная оценка представителей других этносов, однако некоторые этносы оценивались негативно. На наш взгляд, это происходило

из-за незнания особенностей данного этноса, что подтверждалось репликами и вопросами участников исследования.

Испытуемые с высоким уровнем толерантности характеризуются наличием позитивной этнической идентичности, уважительным и заинтересованным отношением к представителям «другой» нации, низким уровнем социальной дистанции (допускают видеть представителей других этносов в качестве друзей, близких родственников, коллег по работе, соседей).

В результате исследования установлено, что доминирующими ценностями старшеклассников с высоким уровнем толерантности являются ценности воспитанности, жизнерадостности, образованности, ответственности, рационализма, терпимости, любви, наличия хороших и верных друзей, развития, свободы, счастливой семейной жизни. Согласно Ш. Шварцу, ценность наличия хороших и верных друзей подразумевает ориентацию на сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах (ответственность, дружба, любовь).

После проведения эмпирического исследования и по его итогам нами была разработана программа профилактики этнической интолерантности подростков, которая была апробирована на базе МОУ СОШ № 5 г. Чита с участием подростков 13–14 лет. Как показала вторичная психолого-педагогическая диагностика после реализации данной программы, отмечается повышение уровня этнической толерантности подростков. Диагностика этнических стереотипов подростков показала, что после проведения занятий коэффициент стереотипа по отношению к типичному представителю другой национальности составляет 0,15, по отношению к типичному представителю собственной национальности 0,3, средняя оценка себя учащимися составила 0,27, а идеала 0,37. Отмечается снижение предубеждённости опрошенных подростков по отношению к представителям других национальностей (в среднем на 0,12). Наблюдается повышение уровня позитивной самооценки, а также оценки типичного представителя собственной национальности (в среднем на 0,07), наблюдается уменьшение социальной дистанции по отношению к представителям других этносов. Анализ до-



стоверности полученных различий с помощью Т-критерия Вилкоксона подтвердил их на уровне $p < 0,01$, то есть экспериментальное исследование выявило положительную динамику в уровне этнической толерантности подростков после реализации программы профилактики этнической интолерантности. Вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшего усовершенствования способов формирования этнической толерантности учащихся в условиях средней общеобразовательной школы.

Полученные результаты свидетельствуют об определенной избирательности в отношении к иным этническим группам, социальной дистанции, гиперболизации этнической идентичности и недостаточной этнической толерантности читинских школьников. Выявлены отдельные закономерные связи этнической толерантности и уровня этнической идентичности, этнической толерантности и ценностных ориентаций личности, уровня этнической толерантности и социальной дистанции с другими этническими группами. Разработана программа психолого-педагогической профилактики этнической интолерантности подростков в общеобразовательной средней школе. В качестве основных направлений психолого-педагогического обеспечения успешной этнической социализации можно выделить: диагностическое,

просветительское (проведение лекций, дискуссий, ознакомительных экскурсий), профилактическое (программа профилактики этнической интолерантности подростков в общеобразовательной средней школе), коррекционно-развивающее (этнокультурный тренинг и техника повышения межкультурной сензитивности). Ожидаемыми долгосрочными эффектами этнокультурного тренинга является: развитие этнокультурной сензитивности; снижение уровня предубежденности по отношению к представителям иных этнических групп; увеличение степени эмпатии; повышение уровня позитивности этнической и других видов социальной идентичности; развитие готовности к взаимодействию с представителями иных этнических групп в различных социальных ситуациях. На основании полученных результатов нами планируется разработка программы этнокультурного тренинга и техники повышения межкультурной сензитивности – культурного ассимилятора применительно к специфике региона, что требует дополнительных исследований особенностей этнической социализации молодого поколения Забайкальского края. Результаты исследования будут использованы в образовательном процессе вуза в рамках подготовки студентов и магистрантов по педагогическим, психологическим и другим направлениям подготовки.

Список литературы

1. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка. М.: Моск. психол. соц. институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. 208 с.
2. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросскультурную психологию. М.: Ключ С, 1999. 224 с.
3. Лебедева Н. М. Этническая толерантность в России и способы её укрепления. URL: <http://stav-geo.ucoz.ru/publ/> (дата обращения: 15.09.2009).
4. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2006. 608 с.
5. Ратанова Т. А., Шогенов А. А. Психологические особенности этнического самосознания горских евреев и осетин (на материале диаспор Кабардино-Балкарии) // Психол. журнал. 2001. Т. 22. №3. С. 37–48.
6. Романова О. Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков: дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 151 с.
7. Стефаненко Т. Г. Компоненты этнической идентичности: когнитивный, аффективный, поведенческий // Мир психологии. 2004. №3 (39). С. 38–43.
8. Топоркова Ж. В. Особенности этнического самосознания детей 6–10 лет в условиях межэтнического взаимодействия: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1996. 21 с.
9. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание. СПб.: Алетейя, 2000. 240 с.

Статья поступила в редакцию 16.02.2012 г.



УДК 159.922.26
ББК Ю 937

*Алексей Анатольевич Суханов,
кандидат психологических наук, доцент
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: suhanov-71@mail.ru*

**Стратегии психологической адаптации человека,
проживающего в экологически неблагоприятных условиях
жизненной среды: теоретические аспекты проблемы¹**

В статье представлены основные положения концептуальной разработки, направленной на теоретическое обоснование стратегии психологической адаптации населения экологически неблагоприятного региона. Актуальность темы определяется значимостью психологической адаптации человека к не вполне адекватным условиям жизненной среды. Подчеркивается методологическая необходимость системного изучения целостной психологической адаптации человека к длительным воздействиям на психику человека единой экологически неблагоприятной жизненной среды, природной и социальной. Основным вариантом стратегии психологической адаптации человека, родившегося и постоянно проживающего в экологически неблагоприятных условиях, называется минимизирующая адаптация. Это особая стратегия адаптации человека к условиям длительного экологического неблагоприятия. Люди, родившиеся и постоянно проживающие на экологически неблагоприятных территориях, по состоянию психики находятся ближе к нижнему пределу адаптационной нормы популяции, чем те, кто проживает на экологически благополучных территориях. Энергозатратная стратегия адаптации уступает место энергосберегающей. Она и является реальной основой общего снижения психической активности (выявляемого по параметрам психологического статуса) человека в условиях экологического неблагоприятия.

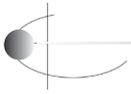
Ключевые слова: экологически неблагоприятные условия, жизненная среда, психологическая адаптация, системный анализ, стратегия адаптации, минимизирующая психологическая адаптация, экономизация функций.

*Aleksey Anatolyevich Sukhanov,
Candidate of Psychology, Assistant Professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: suhanov-71@mail.ru*

Strategies of Psychological Adaptation of the Person Living in Ecologically Unfriendly Environment: Theoretical Aspects of the Problem

The article presents the main provisions of the conceptual work aimed at theoretical substantiation of the strategy of psychological adaptation of the population in the ecologically unfriendly region. The relevance of the theme is determined by the importance of psychological adaptation of the person to not quite adequate conditions of living environment. The paper emphasizes the methodological necessity of the system study of complete psychological adaptation of the person to long-term influence on human psyche of both natural and social ecologically unfriendly living environment. The main variant of the strategy of psychological adaptation of the person born and permanently living in ecologically unfriendly living environment is called minimizing adaptation. It is a special strategy of man's adaptation to the conditions of long-term ecological trouble. The psyche of the people born and per-

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3657.2011.



manently living in ecologically unfavourable territories is closer to the lower limit of the population's adaptable norm than of those who live in ecologically safe territories. Energy expending adaptation strategy gives way to energy-efficient one. It is the real basis of the general decline in mental activity (detectable in the parameters of the psychological status) in ecologically unfriendly areas.

Keywords: ecologically unfriendly environment, living environment, psychological adaptation, system analysis, adaptation strategy, minimizing psychological adaptation, economization of functions.

Вследствие экологического кризиса изменяются и становятся не вполне адекватными гено-, фенотипическим свойствам человека природные условия его существования [9]. Возникает необходимость анализа влияния на человека экологически деформированной среды. Жизнедеятельность в изменяющихся условиях осуществляется через универсальные процессы адаптации. Логика изучения последствий длительного проживания человека в экологически неблагоприятных условиях для его психики приводит к необходимости обсуждения вопросов психологической адаптации к неадекватным условиям. Именно в общих закономерностях адаптации следует искать источник и основу изменения уровня психической активности человека в соответствии с особыми средовыми характеристиками его жизнедеятельности. В условиях человека, травматизации жизненной среды, не связанной или связанной с деятельностью человека, возрастают нагрузки на все системы организма и психики, возрастает и значение адаптации к среде. На территориях экологического неблагополучия среда предъявляет повышенные требования к адаптационным механизмам человека.

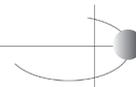
Цель данной работы – обсудить варианты стратегии психологической адаптации человека, длительно проживающего на экологически неблагоприятной территории.

В настоящее время многие проблемы биологической и психической, психологической адаптации человека изучены достаточно подробно. Но, как уже говорилось, внимание исследователей чаще направлялось к вопросам адаптации человека к социальным факторам жизненной среды [3; 4; 8; 13; 18; 20 и мн. др.] и к отдельным, в первую очередь экстремальным, факторам среды природной (физической) [2; 10; 12; 14 и др.]. Закономерности адаптации человека к комплексу неадекватных природных средовых условий,

которые нельзя квалифицировать как экстремальные, но которые способны при длительном воздействии негативно влиять на его жизнедеятельность (такowymi являются условия физической среды во многих регионах экологического неблагополучия), до сих пор не стали предметом широких исследований. Делая вывод о том, что психологическая адаптация человека, проживающего в условиях экологической деформации жизненной среды, изучена недостаточно, подчеркнём: малое количество работ по этой проблеме определяется, на наш взгляд, не только и не столько сложностью проблемы, сколько отсутствием методологически обоснованного исследовательского подхода к её анализу. Те же подходы, которые реализуются в общей психологии при рассмотрении адаптации человека, нельзя назвать адекватными цели и предмету нашего исследования. Авторы исходят из необходимости системного изучения целостной психологической адаптации человека к длительным воздействиям на психику человека единой экологически неблагоприятной жизненной среды, природной и социальной [15].

Изучение медико-биологических аспектов проблемы влияния на человека экологически неблагоприятной среды показало, что разовые воздействия экстремально «загрязненной» среды или хронические влияния малых доз экологического «загрязнения» нарушают физическое и психическое здоровье человека. Под угрозой нередко оказывается само его существование.

По мнению П. А. Агаджаняна и др., экологически неблагоприятные влияния приводят к угнетению иммунологической реактивности организма. Снижается интеллектуальный потенциал населения, нарастает число детей с умственной отсталостью лёгкой степени. Сокращается продолжительность жизни, ускоряется темп старения организма.



Появляются ранее неизвестные заболевания (синдром хронической усталости и др.) [2].

Исследования, проведенные в районах масштабных технологических аварий и зонах экологического неблагополучия, позволили установить прямую зависимость между степенью антропогенной «загрязненности» окружающей среды и показателями нервно-психического здоровья детского населения [1; 2; 11; 19 и др.]

Доказанное в медико-биологических исследованиях снижение показателей жизнедеятельности человека на биологическом уровне его системной организации заставляет предполагать, что и на других уровнях (психологическом и социальном) следует ожидать соответствующего снижения. То есть ослабление биологических процессов жизнедеятельности людей, длительно проживающих в экологически неблагополучных регионах, может служить обоснованием гипотезы о снижении уровня психологической адаптации данной категории людей.

Анализ психологического статуса коренных жителей экологически неблагополучных территорий выявил тенденцию к снижению уровня психической активности детского населения [16]. Эта тенденция есть проявление особой стратегии адаптации (то есть общей направленности адаптивного ответа, способа достижения приспособительного эффекта).

В постоянно существующих неадекватных условиях жизнедеятельности человек склонен к понижению своей функциональной активности. Значит, и в условиях серьезного экологического неблагополучия следует ожидать выраженности депрессивных реакций. Они характеризуются значительным упрощением организации, сворачиванием (экономизацией) функций, что приводит чаще всего к понижению общей энергии жизнедеятельности.

В медицине высказывается мнение, что хронический патологический процесс есть проявление процесса минимизирующей адаптации [5; 9]. Это адаптация по принципу минимизации потерь. Но, на наш взгляд, минимизирующая адаптация является механизмом и служит показателем не только патологического хронического процесса. Если рассматривать физическое и психическое функционирование человека в условиях дли-

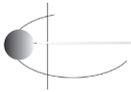
тельного влияния экологического «загрязнения», то обнаруживается, что минимизирующая адаптация лежит в основе и проявляется также в снижении показателей его жизнедеятельности в пределах нормы.

Мы полагаем, что сниженные показатели психологического статуса человека, проживающего в регионе экологического неблагополучия, есть проявление снижения уровня его психологической адаптации – проявление минимизирующей адаптации. Причиной её возникновения является дисбаланс в распределении энергии между биологическим и двумя другими уровнями организации человека (психологическим и социальным). Биологический уровень «оттягивает» на себя энергию для обеспечения, прежде всего, био-, нейросоматических процессов жизнедеятельности. Семенович назвала это «энергетическим обкрадыванием психической деятельности» [17, с. 45].

Известно, что при достаточном функциональном резерве кратковременное умеренное напряжение адаптивных систем в пределах физиологических реакций ведёт к росту уровня функционирования, и лишь с дальнейшим повышением степени напряжения адаптивных систем снижается уровень функционирования организма [12]. В этом случае преобладает мобилизационная стратегия адаптации.

Мы ведём речь об ином варианте влияния на человека неадекватной природной (физической) среды: не о разовом «адаптационном ударе» (В. И. Медведев. Там же), но о длительном, малыми дозами, негативном воздействии на организм и психику хотя и не экстремально, однако значительно «загрязненной» среды.

В этих условиях возможна первичная слабость адаптационных ресурсов человека (и первичная слабость биологического «компенсаторного фонда») [6]. Затрачивая большие усилия на адаптацию, организм и психика изначально обладают меньшими функциональными возможностями. Из-за нагрузки, связанной с длительным негативным влиянием экологически неблагополучной среды и напряжением изначально менее сильных адаптивных систем, люди, родившиеся и постоянно проживающие на соответствующих территориях, по состоянию своего организма



и психики находятся ближе к нижнему пределу адаптационной нормы популяции, чем те, кто проживает на экологически благополучных территориях. Они ближе к истощению своих возможностей. Между тем известно, что в этих случаях организм переходит на режим минимизации функций [9]. При превращении любого стресса в хронический энергозатратная стратегия становится весьма расточительной и уступает место трофотропной, энергосберегающей. Это своего рода щадящий режим, реализующий принцип минимизации потерь. Он и является реальной биологической основой общего снижения психической активности (выявляемого по параметрам психологического статуса) человека в условиях экологического неблагополучия. В этом состоит естественная причина снижения показателей психологической адаптации.

Сниженные показатели психологического статуса людей, проживающих на территориях экологического неблагополучия, — это проявление процесса минимизирующей адаптации. Это особая стратегия адаптации и мера адаптированности человека к условиям длительного экологического неблагополучия с вынужденной высокой ценой за сохранение жизнедеятельности. Организм и психика в результате достигают относительного динамического равновесия с экологически неблагополучной средой, но на более низком уровне функционирования.

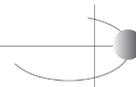
Известно [7], что существуют три основных стратегии адаптации: а) стратегия компенсации (гомеостатирования); б) эксплуативная (мобилизационная) стратегия, обеспечивающая новые возможности адаптации за счёт перестройки гомеостатических систем; в) стратегия минимизации, или избегания, ухода, ареактивности. В общем снижении психической активности людей, родившихся и живущих на территориях экологического неблагополучия, часто проявляет себя третья стратегия адаптации.

Таким образом, ещё одно объяснение снижения уровня психологической адаптации людей, родившихся и живущих на территориях экологического неблагополучия, заключается в необходимости соблюдения принципа энергосбережения и минимизирующей адаптации. Их психика, составляющая системное

единство с жизненной средой, формируется на основе изначально ослабленных филогенетических программ и пребывает в напряжении в связи с продолжающимися негативными средовыми воздействиями.

Второй вариант влияния на психику человека неадекватной природной (физической) среды возникает тогда, когда человек, родившийся здоровым в условиях экологического благополучия, переезжает на значительно «загрязнённую» территорию и живёт здесь длительное время. Его базовые филогенетические программы изначально нормальны, и психическое развитие также соответствует норме. В условиях хронического негативного влияния экологически неблагополучной среды, существующие у человека системы адаптации работают с напряжением, поначалу обеспечивая привыкание. Наличие в организме напряжённой системы, естественно, изменяет целостную деятельность всех других систем, что заставляет и психику, составляющую системное единство с жизненной средой, функционировать, хотя и в параметрах нормы, но часто не в границах «средней» нормы, а ниже неё, поскольку многие биологические и психические процессы оказываются слишком «затратными». Хронические негативные воздействия неадекватной физической среды требуют постоянного напряжения адаптивных систем. Их длительная работа с напряжением может вызвать истощение существующих программ жизнеобеспечения. Тогда они перестают быть оптимальными. Предупреждая истощение и срыв адаптации, организм снижает параметры своего функционирования. На вышележащем психологическом и личностном уровне это также проявится изменением (общим снижением) психической активности.

В контексте общих закономерностей адаптации *первый вариант* изменения (общего снижения) психической активности людей следует трактовать в позитивном ключе: как адаптацию к данным средовым влияниям, как проявление на психологическом уровне компенсации изначально органического ослабления нервной и других систем организма. Общее снижение психической активности, проявлением которого служат сниженные психические и личностные показатели психологического статуса, выполняя компен-



сирующую функцию, является целесообразным для конкретных условий территории экологического неблагополучия.

В сниженных показателях, составляющих параметры психологического статуса коренных жителей территорий экологического неблагополучия, необходимо видеть позитивное проявление адапционных процессов. Эти сниженные показатели есть вариант региональной нормы, позволяющей людям пусть и не в самых оптимальных пределах, но адаптироваться к исходно не вполне адекватным условиям среды. Такова цена (в том числе энергетическая) психологической адаптации людей на данных территориях.

Однако все приведенные выше рассуждения относятся к целостной психологической адаптации людей, проживающих в регионе экологического неблагополучия. Можно ли ожидать, что снижение показателей психологической адаптации будет в равной мере проявляться на всех её уровнях? Правильным, с нашей точки зрения, является отрицательный ответ на этот вопрос.

Адаптивной нормой человека является среда социальная, которая опосредует воздействия среды природной (физической), усиливая или ослабляя их. Учитывая этот непреложный факт, скажем, что в условиях хронических негативных воздействий на человека природной (физической) среды наиболее отчётливо проявления минимизирующей адаптации можно будет видеть на психофизиологическом уровне психологической адаптации.

На психическом уровне снижение показателей психологической адаптации может

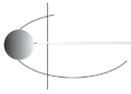
быть менее явным и отчетливым, в силу его большей подверженности социальным воздействиям.

Наконец, на социально-психологическом уровне психологической адаптации возможна полная компенсация негативных влияний экологически деформированной среды, и показатели этого уровня адаптации постоянных жителей региона экологического неблагополучия не будут отличаться от показателей людей, живущих в благополучных средовых условиях. Но данный компенсаторный результат может быть оценен как позитивный только в отвлечении от того факта, что достигнут он за счёт и на основе снижения показателей на нижележащих уровнях психологической адаптации, психическом и психофизиологическом. То есть вновь встаёт вопрос о цене адаптации людей в регионах экологического неблагополучия. Отвечая теперь на этот вопрос и констатируя, что цена велика, мы понимаем, из чего она «складывается».

Итак, общие законы адаптации живого к среде существования позволяют понять механизмы снижения общего уровня психологической адаптации человека в условиях хронического негативного влияния экологически неблагоприятной среды. Применение понятий адаптационной нормы, цены (в том числе энергетической) адаптации, депрессивных адаптационных реакций, минимизирующей адаптации и других к анализу снижения общего уровня психологической адаптации человека, живущего на территориях экологического неблагополучия, даёт возможность ответа на вопрос, в силу каких естественных закономерностей эта тенденция возникает.

Список литературы

1. Абашкина Е. В. Эпидемиология нервно-психических расстройств у детей в зоне экологического неблагополучия в Забайкалье (город Балей): автореф. дис. ... канд. мед. наук. Чита, 2002. 26 с.
2. Экологическая физиология человека / Н. А. Агаджанян [и др.]. М.: КРУК, 1998. 416 с.
3. Алдашева А. А. Особенности личностной адаптации в изолированных коллективах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1984. 19 с.
4. Витенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным условиям: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994. 37 с.



5. Викулов А. О. Доктрина диагноза, хронические заболевания и гипотеза минимизирующей адаптации. URL: <http://www.avikulov.ru/list.htm> (дата обращения: 05.05.2006).
6. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии // Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
7. Дзятковская Е. Н. Экология и здоровье: монография. Иркутск: Арком, 1993. Т. 1, 2. 180 с.
8. Завьялова Е. К. Социально-психологическая адаптация женщин в современных условиях (профессионально-личностный аспект): автореф. дис. ... докт. психол. наук. СПб., 1998. 38 с.
9. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск: Наука, 1980. 192 с.
10. Короленко Ц. П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. Л., 1978. 271 с.
11. Максимов А. В. Распространенность, клиника и профилактика психических расстройств в районах с различным экологическим состоянием (на материалах г. Липецка): дис. ... канд. мед. наук. М., 2006. 221 с.
12. Медведев В. И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов. Л., 1982. 103 с.
13. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / под ред. Л. Г. Дикой, А. Л. Журавлёва. М.: Ин-т психол. РАН, 2007. 624 с.
14. Розов В. И. Психологический анализ адаптивности в экстремальных условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев: Ин-т психол. АПН Украины, 1993. С. 20.
15. Сараева Н. М., Суханов А. А. Методологические предпосылки и исходные теоретические позиции исследования психологической адаптации человека, проживающего в экологически неблагоприятных условиях // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложнённых условиях жизненной среды: кол. моногр. М.: Изд. дом Академии естествознания, 2011. С. 31–46.
16. Сараева Н. М., Суханов А. А. Состояние психики детского населения экологически неблагоприятных территорий Забайкальского края в контексте проблем образования // VII Международная научно-практическая конф. «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». 7–8 июля 2011 / под ред. Л. М. Митиной. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2011. С. 154–157.
17. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учеб. пособие. М.: Генезис, 2005. 319 с.
18. Симаева И. Н. Психология адаптации личности к изменениям жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб.: РГУ, 2006. 42 с.
19. Состояние нервно-психического здоровья детей и подростков, проживающих в экологически неблагоприятном регионе Восточного Забайкалья / Н. В. Говорин, И. А. Зимица, Е. В. Абашкина [и др.] // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2003. № 1 (27). С. 61–63.
20. Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: учеб. пособие. Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1999. 84 с.

Статья поступила в редакцию 26.02.2012 г.

ТРЕБОВАНИЯМ К СТАТЬЯМ, ПУБЛИКУЕМЫМ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ «ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕКТОР»

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объемом до 1 п.л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в жанрах:

Жанр	Минимальный объем
статья (<i>теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором</i>)	0, 5 п.л. (20 000 знаков)
научные сообщения, доклады	0, 3 п.л. (12 000 знаков)
научные обзоры, рецензии	0,2 п.л. (8 000 знаков)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Печатный и электронный вариант статьи на CD и других носителях. В имени файла и на электронном носителе указывается фамилия автора и название статьи. Печатный вариант статьи обязателен (белая бумага, формат А 4). Распечатка рукописи должна быть полностью идентична электронному варианту.

2. Договор на оказание услуг – в 2 экземплярах.

3. Рецензия на статью – внешний отзыв, заверенный печатью.

4. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, **если автор статьи – аспирант, соискатель учёной степени кандидата наук.**

5. Личная карточка автора – сведения об авторе /авторах.

Структура статьи, представляемой в редколлегию журнала

Отрасль науки (рубрика журнала)

Код: УДК и ББК

Инициалы, фамилия автора приводятся на русском и английском языке. Количество соавторов в статье может быть не более 4.

Город

Страна

Название статьи приводится на русском и английском языке строчными буквами (не заглавными).

Аннотация (объём –100–200 слов) на русском и английском языке. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языке.

Основной текст статьи с внутритекстовыми ссылками на цитируемые источники.

Список литературы даётся в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией. Если в список входит литература на иностранных языках, она следует за литературой на русском языке.

Правила оформления статьи

Общие требования: формат А 4, ориентация книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее – 2; левое и правое – 2,5. Шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал полуторный. Отступ первой строки 1,25. Текст без переносов, выравнивание по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи представить их в редакцию.

Статья должна быть со сквозной нумерацией. На последней странице указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и подпись.

Рабочие языки: русский и английский.

Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р. 7.0.5 – 2008. Для каждого источника обязательно указывается место и год издания, общее количество страниц или номера страниц интересующего материала источника.

В тексте **ссылки** приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера и страницы: [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой [1; 3; 4].

Комментарии и пояснения даются в виде концевых сносок (в конце текста). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация сплошная.

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения:

Слова на латинице набираются курсивом.

Единицы измерения отбиваются от символов и цифр, к которым они относятся.

Делать чёткое различие О (буквы) и 0 (ноль), 1 (единицу) и I (римскую единицу или букву «и») и т.д. Необходимо различать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

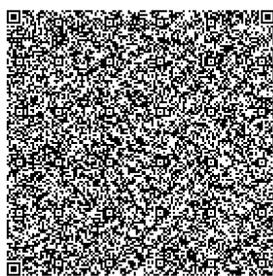
Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами (например, таблица 1), в тексте ссылки нужно писать сокращенно (табл. 1). Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах должны быть написаны полностью, верно должны быть расставлены переносы. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Черно-белые рисунки (графики, диаграммы – формат Excell, схемы, карты, фотографии) со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращенно (например: рис. 1). Представляются в формате jpg (разрешение не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора/ авторов и названия статьи. Размер рисунка 170x240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все подрисовочные подписи прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объем рисунков не должен превышать ¼ объема статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Материалы публикуются в авторской редакции. За точность содержания цитат и ссылок ответственность несут авторы.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, **отсылается по адресу:**

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129.

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского, для «Объединенной редакционной коллегии научных журналов ЗабГГПУ».

Редактор Т. Р. Шевчук
Переводчик Е. В. Наказная
Дизайн обложки: А. А. Михалёв
Верстка: Г. А. Зенкова

Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Сдано в печать 15.03.12.
Усл. печ. 14,7.
Усл. изд. л. 31,6 .
Тираж 1000 экз.
Заказ № 09012

Забайкальский государственный
гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского
672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129

Managing editor T. R. Shevchuk
Translator E. V. Nakaznaya
Cover design: A. A. Mikhalyov
Make-up: G. A. Zenkova

Format 60 × 84 1/8. Offset paper
Headset «Times». Signed to print 15.03.12.
Con. quires 14,7
Con. pub. quires 31,6
Circulation 1000 copies
Order # 09012

Zabaikalsky State Humanitarian
Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky,
672007, Chita, 129 Babushkin St.