

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 3(51) Журнал теоретических и прикладных исследований Июнь, 2008

ISSN 1994–85–81

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	3
Фельдштейн Д. И. Человек в современном мире – тенденции и потенциальные возможности развития	3
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	12
Загвязинский В. И. Современный этап реформирования образования (анализ тюменского опыта)	12
Емельянова И. Н. Интегративный подход к реализации воспитательной функции в системе университетского образования	18
Фоменко С. Л. О проблеме профессионального становления педагогического коллектива образовательного учреждения в современных условиях развития образования	27
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	37
Виноградова А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе	37
Никулина Н. В. Опыт-экспериментальная проверка системы контроля качества технологической подготовки студентов педагогических специальностей	48
Смирнов И. П., Снопко Н. М. Подготовка рабочих кадров на основе государственного заказа	54
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	63
Баранская Л. Т., Ткаченко А. Е., Татаурова С. С. Адаптация методики исследования образа тела в клинической психологии	63
Минюрова С. А. Психотехнология актуализации рефлексивной позиции развивающегося профессионала	69
Савина Н. Н. Зарубежный опыт предупреждения делинквентного поведения подростков	75
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	84
Васягина Н. Н. Исследование условий семейного воспитания в районах с разным уровнем урбанизации	84
ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	91
Лебедева Л. В. Исследование автобиографического опыта профессионального и жизненного пути человека	91
СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	97
Наумов А. А. Педагогические условия профориентационной работы с подростками, страдающими церебральным параличом	97
ДИСКУССИИ	105
Мукушев Б. А. Синергетика в системе образования	105

КОНСУЛЬТАЦИИ.....	123
Зиангирова Л. Ф. Организация проектной деятельности старшеклассников	123
ИНФОРМАЦИЯ.....	128
АВТОРЫ НОМЕРА	138

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. Л. Бенин, Н. Р. Булынский,
Н. О. Вербицкая, А. Г. Гейн, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова,
И. Г. Захарова, Т. А. Знаменская, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаяева,
Л. И. Лурье, И.Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Л. А. Се-
менов, Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк,
Н. К. Чапаев, Е. В. Чубаркова, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия);
Б. К. Момынбаев (Казахстан), Б. Тидеманн (Германия)

Редакционно-издательская группа:

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

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

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

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Д. И. Фельдштейн

ЧЕЛОВЕК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ – ТЕНДЕНЦИИ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ

В основе статьи доклад автора, сделанный на Годичном собрании Академии педагогических и социальных наук в апреле 2008 г.

In the basis of the article the report of the author at the Annual meeting of the Academy of pedagogical and social sciences lays.

Нет необходимости доказывать, что в сегодняшней ситуации глобальных изменений в мире, обществе наиболее значимыми являются **изменения самого человека**. Они обусловлены реальными преобразованиями условий его жизнедеятельности, проявляясь в разной степени, в разных плоскостях, но тотально и многохарактерно.

Преобразования, которые произошли в экономической, технологической, социальной областях, при повышении общего культурного, в том числе познавательного, уровня, практически поставили современного человека в новую позицию, прежде всего, по отношению к людям и к себе.

Благодаря мощному воздействию средств массовой информации, расширению контактов, в частности в результате миграционных процессов, человек по новому воспринимает, понимает, открывает мир, который он сам изменил и сам в котором изменяется.

Это проявляется в разных сферах и на разных уровнях (физиологическом, психологическом, социальном) существования человека, объективно приводя к повышению активности людей, их более глубокой рефлексии на окружающих и на себя, что отражается в перестройке ментальности, смене целей, ценностей, ориентации индивидов, появлении у них новых потребностей и новых возможностей их реализации.

Изменения эти фиксируются в системе разных наук, в том числе в психологии, социологии, педагогике, физиологии, демографии, политологии, геронтологии, этнографии, экономике и др. В результате открываются новые характеристики человека и как личности, и как субъекта деятельности. Но лишь характеристики, а не реальные его определения. Отсюда в познании современного человека, возможностей его развития, саморазвития остается много проблем – непознанных и пока непонятых, несмотря на то, что о современном человеке сейчас пишут и говорят многие ученые, фиксируя, например, и у детей, и у взрослых недостаток ответственности, повышенную тревожность, агрессивность, качественные сдвиги в межличностных, межгрупповых отношениях, в отношении к различным обстоятельствам жизни и проч.

Тем не менее следует признать, что до сих пор не определен объем и характер изменений, не выявлены все тонкости и особенности развития именно современного человека, его потенциал как деятельного субъекта. То есть сегодня мы реально столкнулись с очень сложной ситуацией, которая требует дифференцированного исследования и осмысления.

Данное положение объясняется многими причинами, в том числе и ситуацией, сложившейся в системе научных знаний. В частности, отсутствием соответствующих теоретических подходов, а также новых сквозных методик и рядом других обстоятельств, анализ которых не входит сейчас в нашу задачу. Но факт налицо: как это ни обидно, приходится признать, что нами до сих пор все еще не исследованы и не исследуются в должной мере характер и направленность изменений, отличающих современных людей – растущих, молодых, зрелых, пожилых, старых.

Между тем общество не гомогенно. Оно сложно структурировано, и структурные характеристики его в последнее время изменились. Поэтому необходим дифференцированный анализ, раскрывающий, как и что воспринимает современный человек в разных группах, в разном возрасте: на что рефлексировает, какие образы у него формируются, как изменяется его мотивационно-потребностная сфера, как на него воздействует окружающая действительность, как он действует и каковы возможности действия различных объединений людей.

Необходимо осмыслить реальную ситуацию функционирования нашего современника – юного и молодого, зрелого и пожилого; понять, какие сдвиги произошли в его сознании, мышлении, какие факторы на него воздействуют. Иначе все попытки прогнозировать развитие общества, тенденции этого развития будут тщетны.

Представляется, что при наличии разных сфер изучения тех изменений, которые произошли в обществе и в современном человеке, среди многих важных характеристик, в том числе и связанных с его вхождением в разные группы, коллективы, одно из особых мест занимает проблема разреза общества, так сказать, по возрастной вертикали. Мы имеем в виду не просто возрастные, а *поколенческие* особенности людей.

И хотя проблема поколений вечна и во все времена разные поколения людей проявляли известное непонимание друг друга – старшее в отношении младшего, младшее в отношении старшего, но в современном мире сложилась исключительно острая ситуация: с одной стороны, произошел более глубокий, чем прежде, разрыв между разными поколениями, а с другой – имеет место процесс сближения людей разных поколений, происходит их сложное взаимодействие. Межпоколенческие отношения приобретают новые характеристики, новые аспекты, которые совершенно не исследованы ни в психологии, ни в социологии, ни в педагогике.

Затронем только один, определенный аспект данной проблемы – действительность разных возрастных страт современного общества. В этом плане во-

просы взаимосвязи, взаимодействия, взаимопонимания людей разных поколений приобретают стратегически новый ракурс.

Речь идет не просто о передаче новым поколениям накопленных ценностей, а о коренном сломе многих устоев. Человек как субъект действия выступает при этом разорвано и в очень сложных связях.

Какова же сегодня расстановка сил; кто в нынешних условиях является главным носителем тенденций развития общества; каков человеческий потенциал разных поколений людей?

Мы не беремся определять здесь рамки разных поколений – это специальная тема, требующая развернутых и психологических, и социологических, и историко-политологических исследований. Попытаемся обозначить лишь общий срез действенных возможностей основных поколенческих рядов.

Уже предварительный анализ показывает, что в современном пространстве российского общества можно условно выделить несколько возрастных групп, среди которых важнейшую роль до сих пор играет поколение 60–80-летних людей.

Это поколение, сформированное на прежних, объективно существовавших основаниях развития социума, не просто ностальгирует по былым временам, что-то принимая, а что-то отвергая в сегодняшней действительности. Оно реально все еще управляет обществом, организуя его, стабилизируя, передавая опыт, завоевания, выступая носителем структурированных традиций, отношений, нравственных норм, что и определяет его (данного поколения) большой положительный потенциал, значимую действенность.

Вместе с тем, видя перспективы развития, это поколение пытается решать все проблемы в сложившихся формах, стремясь сохранить устойчивость социума. Но именно поэтому оно уже в целом не определяет его будущее.

В разрушении старых норм, внесении новых, их реализацию первостепенное место занимают сейчас люди среднего поколения – 40–59-летние. Они быстро осваивают новые формы, мобильно создают новые ситуации. Будучи воспитанными на старых отношениях и традициях, они в то же время, пользуясь имеющимся новым багажом и новыми возможностями, разрывают эти традиции, расстаются с ними, осваивая новые формы и способы действия. И все же не они создают новое пространство, не в их руках находится построение будущих структур – скорее они разрушают прежние, в том числе и в силу того, что они практически находятся у главных экономических и политических рычагов.

Наибольший разброс – от активного перехода в формировании принципиально новых структур к инерционным моментам, обеспечивающим сохранение имеющихся, отмечается сегодня у поколения 25–39-летних. Еще более мобильными и изначально подготовленными к новым отношениям, даже технически, выступают представители юношеского возраста, молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет, которые ныне, находясь в состоянии неустroенности, в поиске, используют опыт старших поколений, отбирают важное, но ру-

ководствуются при этом новыми принципами жизни, пытаются более активно осмыслить действительность.

Однако реально перестраивать нашу действительность на принципиально новых основаниях будут не они, а те, кто сегодня находится в подростковом возрасте. Осваивая новые технологии, выходя на новые рубежи, именно подростки объективно располагают той дистанцией, на которой можно выстроить новые системы отношений, укрепить их и действовать в новой ситуации.

Отсюда одной из главных проблем выступает определение возможностей, условий, путей развития человеческого потенциала именно у этих десяти-пятнадцатилетних людей, которые и будут формировать, структурировать будущее общество.

И хотя в настоящее время мы не располагаем полными данными о динамике процесса изменений, происходящих в этом периоде онтогенеза, но даже те особенности, которые уже зафиксированы, свидетельствуют о серьезной перестройке отношений растущих людей, характера их ориентации, восприятия мира и прочих характеристик. Вместе с тем оказывается, что при всех имеющихся отклонениях, деформациях и новоприобретениях, сохраняется устойчивость психологических свойств подростка, главных тенденций его развития, объективно обусловленных физическими, психическими, социальными факторами. Первостепенное значение на завершающей стадии этого возраста по-прежнему занимает потребность в самоопределении, готовность к социально признаваемым формам отношений, ориентация подростков на взрослое общество и, что важно, утверждения себя в нем. Именно это становится важным фактором и в оценке действенности подростков, и в плане активного, целенаправленного воздействия на них. Об этом свидетельствуют данные, полученные нами в статистически значимой группе из 705 подростков. Поставленные перед необходимостью выбора наиболее важного для них мнения – конкретных ли товарищей; когорты сверстников; учителей, родителей или общественного мнения (мнения в целом взрослого общества) – 61,52% 12-14-летних подростков выбрали абстрактных взрослых – общественное мнение; 22,27% – мнение когорты сверстников. Мнение же конкретных товарищей, как и учителей, родителей для подростков оказалось не значимо. Примечательно, что в их сознании доминирует не школа, не учеба, не отдых и развлечения, а общество, социум, естественно, в подростковом понимании и порой в совершенно неожиданных и сложно опосредованных формах. То есть для подростка как человека, который только выходит на самостоятельный уровень личностного развития, глубинно важна связь с обществом. Она становится для него внутренне регулярной, постоянной, константной, так как, отвечая его возрастным потребностям, обеспечивает принадлежность к миру взрослых. Связи же с близкими людьми, родителями в том числе, при всей их важности, в меньшей мере содержат ту социальную всеобщность, ко-

торая является определяющей для подростка, стремящегося к утверждению своего «Я» в обществе.

Именно на фазе подростничества происходит активное формирование самосознания растущего человека, выступающего в позиции социально ответственного субъекта. При этом речь идет об особом понимании ответственности не просто за себя, а ответственности *за себя в общем деле*, ответственности *за это общее дело* и *за других людей*, не в плане «самоактуализации», по А. Маслоу и Г. Оллпорту, а в смысле актуализации себя в других, «выхода, – как писал С. Л. Рубинштейн, – за пределы самого себя», когда «Я» вовсе не растворяется в системе взаимосвязей людей в обществе, а, напротив, обретает, по мнению А. Н. Леонтьева, и проявляет в нем силы своего действия.

Именно эти особенности и определяют в современном неустроенном мире структурообразующие возможности подростка в построении будущего общества, ибо в принципе подросток склонен воспринимать и трансформировать в своем сознании происходящие изменения в обществе, для общества.

Известно, что главной целью любого гуманного общества является такое раскрытие возможностей растущего человека, при котором он способен творчески проявить себя, самовыразиться, самоутвердиться, но не эгоистически лишь для себя, а через социально значимые дела, ибо индивидуальность может выражаться как в отторжении, отчуждении от общества, так и в стремлении проявить свое «Я» в обществе. Поэтому здесь важно не упустить шанс, найти способы сохранить и оптимально использовать развитие отношений подростков, позволяющие структурировать новое общество. Изучение и организация соответствующего воздействия на подростков, их функционирования в новом обществе становятся исключительно значимыми задачами.

И еще один момент, на который хотелось бы обратить внимание. Установлено, что наблюдаемый сейчас в нашей стране всплеск индивидуализма подростков, ярко выраженное их стремление к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я» сами по себе совершенно не входят в противоречие с их развитием как социально ориентированных субъектов. Приводимые в массовой печати данные о растущей потере общесоциальной заинтересованности подростков, о росте группового эгоизма и проч. не только неполно отражают внутренний мир современного молодого человека, но неправомерно противопоставляют общественное и индивидуальное, не отчленяя индивидуальное от индивидуалистического, то есть эгоистического. Во-первых, при этом некорректно смешиваются эти принципиально различные состояния и понятия. Во-вторых, забывается элементарная истина: растущий человек в той мере индивидуализируется в обществе, в какой он социализируется.

В этом плане интересны материалы, полученные нами при сравнении мотивов деятельности подростков 1980-х гг. и современных ребят. Оказалось, что сегодня подростки, с одной стороны, отдают предпочтение индивидуальному выполнению социально важных дел, далеко не всегда идентифицируя себя при этом с группой, а пытаются самоутвердиться в таких делах, выпол-

няя их самостоятельно, по собственному решению. С другой стороны, нынешние подростки отличаются от своих сверстников 1980-х гг. возросшей самокритичностью. Свою перспективу они видят в обогащении собственной индивидуальности, стремясь выработать черты характера, необходимые для самостоятельной жизни, утверждения своего «Я», завоевания определенной социальной позиции и реализации себя в ней.

Вроде бы перед нами несоответствие. В обществе усиливается накопительная психология и в соответствии с этим наблюдается значительное увеличение прагматической направленности деятельности подростков, смятость проявления их самоутверждения. Однако имеет место и явно выраженная тенденция развития самоутверждения и самовыражения в социально значимых формах, что соответствует потребности подростка в общении. Это проявляется в найденных самими подростками видах, типах деятельности: отрядах «зеленых», создании независимой детской газеты и проч. Обращает на себя внимание и такое явление: для многих подростков сегодня оказывается не столь важным признание значимости их действий группой, сколь собственное осознание социальной нужности.

Мы так подробно остановились на некоторых характеристиках подростков, потому что это именно то поколение, которое в тенденции обладает оптимальными способностями действия в обеспечении возможностей структурирования нового общества, а поэтому требует особого внимания, отношения, использования его потенциальных возможностей.

Возвращаясь к другим возрастам, к характеристикам человеческого потенциала у зрелых и старших поколений, мы вынуждены зафиксировать общую проблемную ситуацию, создавшуюся в нашей науке, – у нас отсутствует целостное представление о взрослом человеке. По сути, весь длительный отрезок зрелой жизни человека выступает недифференцированным. Взрослый человек обычно считается уже ставшим чем-то самоответственным, самоуправляющимся и как бы исключается из «движения» в целостном процессе онтогенеза. Исследования здесь ведутся только в плане особенностей функционирования взрослого человека, или в ситуации профессиональной деятельности, или в условиях определенных жизненных обстоятельств, например, в «условиях толпы». Но и в плане функциональной нагрузки взрослого человека, занимающего в разные периоды жизни разные плацдармы активного действия, требуются развернутые исследования. Тем более что до сих пор взрослый человек, созревая физически и социально, как бы исключается и из процесса развития в его социально-психологическом значении, и из истории развития самого конкретного человека как реально действующего субъекта, развития его сознания, самосознания, личностных качеств и особенностей.

При этом разрыв, разрушение общей дистанции онтогенеза «закрывает» многие чрезвычайно важные проблемы человека, тенденции и потенциальные возможности его развития и действия.

В этом плане особую значимость приобретает задача построения современной периодизации психического развития, при безусловной важности учета разработанных ранее, которые, отражая установленные характеристики и закономерности, обретают ныне новое звучание. Мы имеем в виду периодизации Б. Г. Ананьева и Д. Б. Брамлея, Дж. Биррена и П. П. Блонского, Шарлоты Бюлер и Анри Валона, Л. С. Выготского и А. Гезелла, Р. Заззо и Дж. Коулмена, К. Левина и Ж. Пиаже, Г. Саливена и Э. Шпрангера, Д. Б. Эльконина и Э. Эриксона, К. Юнга и др., рассматривавших развитие человека не только в эпоху детства, но в зрелые годы.

Так, общеизвестна теория Эрика Эриксона о восьми стадиях развития личности, которая исходит из понимания того, что каждая из этих стадий имеет определенную цель в достижении того или иного социально-ценного качества: доверия, автономии, инициативы и т. д.

Гвардини, автор книги «Возрасты жизни», выделяет уже 9 стадий-фаз, где после юности происходит переход к экспансивному взрослению, затем следуют тридцатые годы, характеризующиеся совершенствованием человека; в сороковые годы жизни наблюдается кризис «узнавания человеком границы»; потом идет «отрезвление» человека; далее – кризис его «освобождения» и, наконец, наступает «фаза мудрого человека».

Рудольф Штайнер вычленяет десять периодов развития по 7 лет каждый, где три раза по семь лет он отводит на физически-душевное развитие, далее – три раза по 7 лет на собственно душевное развитие человека и три раза по семь лет на развитие духа. При этом он полагает, что в 70 лет человек готов собирать плоды своей жизни и возвращать их обществу.

Периодизацию, наиболее приближенную к характеристикам поколений, дала Л. И. Анциферова, выделившая ряд психологических критериев: интеллектуальный, гражданский, эмоциональный, социальный, которые определяют три уровня субъектно-личностного развития:

- 1) субъект недостаточно адекватно осознает свои побуждения, не учитывает качество и степень своего воздействия на ситуацию;
- 2) субъект уже сознательно соотносит цели и мотивы действий, стремится предусмотреть их результаты, способен к адекватному соотношению собственных возможностей с социальными задачами;
- 3) личность становится субъектом своего жизненного пути, который она сознательно измеряет масштабами своей исторической эпохи.

В работах ряда психологов после эпохи детства вычленяются стадии ранней взрослости – с 18 до 30 лет, средней – с 30 до 45 лет, поздней – с 45 до 55 лет, предпенсионного периода – до 60 лет.

Общеизвестно, что границу работоспособности, признанную многими странами, провел между 60 и 65 годами еще Отто Бисмарк. Но сегодня, по сравнению с концом XIX в., качественно изменились условия жизни и труда людей. Не случайно сейчас около 80% пенсионеров продолжают активно работать, внося реальные коррективы в существующие периодизации. Тем бо-

лее что, анализируя собственную жизненную дистанцию, каждый зрелый человек выделяет свои, особые возрастные этапы. По своей сути весь процесс развития взрослого субъекта – это его саморазвитие через осуществление выборов: не только кем быть, каким быть, но и выбора собственного психологического облика, способа и смысла жизни, саморегуляции и самосовершенствования сознания.

Причем, как показывают многочисленные исследования, если в зрелом возрасте, на стадиях средней и поздней взрослости, в период от 30 до 60 лет, человек сумел развить в себе систему многоплановых интересов, то затем и в пожилом возрасте, и на фазе старости он сможет «черпать», как справедливо заметил Бернард Ливехуд, все больше «сил для жизни из этого духовного источника». Тогда достаточно безболезненно им будут преодолеваются и кризис утраты профессиональной деятельности, и кризис социально-психологической адекватности.

Что касается поздней жизни, то в соответствии с классификацией Европейского бюро ВОЗ, она длится с 61 до 74 лет, обозначаясь как пожилой возраст, с 75 до 90 лет протекает старость, а люди старше 90 лет считаются долгожителями. Однако понятно, что в данном случае речь идет скорее о биологическом, а не о психологическом возрасте, который представляет собой гораздо более сложное понятие, связанное с творческой продуктивностью, с кругом социальных ролей, пространством взаимоотношений, со степенью активности и значимости такой активности в реальной организации и развитии общества. Ведь старость – не просто итог, но логическое продолжение всей предшествующей жизни, когда человеком проверяется, насколько она была удачной, достойной.

Сегодня достижения науки, техники, медицины, информатизации раздвигают рамки человеческой жизни, ломая, в частности, прежние представления о старости. Все больше дифференцируются два ее аспекта – физический и психологический. Если задачи предотвращения физического старения решать сложно (хотя они по мере возможностей все же решаются), то возможности удлинения человеческой жизни за счет выработки психологической устойчивости против старения самого индивида выступают все очевиднее. Эти возможности основаны, во-первых, на внутреннем саморазвитии, во-вторых, на укреплении гуманного отношения к старости – не снисхождению, а уважению и восхищению пожилыми людьми, сохраняющими энергию жизни, творчески реализующими ее. Согласно исследованию Сегерберга, главными факторами, которые обеспечивают значительную продолжительность жизни, выступают работа и чувство полезности. Об этом, кстати, заявлял еще Цицерон, утверждая, что «старый возраст почитается только при условии, что он защищает себя, поддерживает свои права, не подлизывается ни к кому и до последнего дыхания управляет своей областью».

Следовательно, важно укреплять у людей на восьмом – девятом десятке лет позитивную установку на будущее, заполняя их жизнь интересными делами, повышая их социальный статус.

Разумеется, часто на заключительных этапах поздней жизни возникают дефекты в интеллектуальной сфере, прежде всего дефекты памяти и повышенная утомляемость. Однако, как показал широко известный опыт Скиннера, профессионально наблюдавшего за собой в очень поздние годы, важно не мириться с возрастными изменениями, а вырабатывать стратегии их компенсации, расширяя круг интересов, поддерживая межличностные связи.

Итак, каждое поколение людей несет свою функциональную нагрузку, обладает определенными способностями, обеспечивая развитие общества. Хочется еще раз подчеркнуть, что действенным остается и старшее поколение. И не только как носитель традиций, но и как преобразующая составляющая, ибо оно не только сохраняет, но кумулирует, интегрирует систему социальных отношений и действий общества.

В настоящее время проблемы общества, именно не государства, а общества, его преобразования, устремленность в будущее особенно обострились, выйдя на первый план. Актуализировались проблемы раскрытия уровня потребностей людей – членов общества, переоценки их ценностей, стереотипов, ожиданий, их ролевого поведения и активного действия на разных возрастных дистанциях.

При этом кардинальные изменения в развитии современного человека диктуют необходимость не просто аккумуляции и мобилизации всех знаний о нем, а специального изучения, осмысления его дифференцированных характеристик, особенностей функционирования и условий сохранения его устойчивости в весьма неустойчивом мире.

Открывается многомерное пространство новых задач, новых тем, настоятельно требующих и глубинного теоретического осмысления, и значительного расширения экспериментальных работ.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В. И. Загвязинский

СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (АНАЛИЗ ТЮМЕНСКОГО ОПЫТА)¹

В статье показана объективная необходимость нового этапа реформирования российского образования, которое в опережающем порядке проводится в Тюменском регионе. Это опыт весьма поучителен и важен, ибо регион определен Министерством образования и науки как регион-консультант. Выделены как положительные результаты, так и ошибки и издержки реформирования, которые необходимо учесть другим регионам.

In clause objective necessity of a new stage of reforming experience such reforming which in the advancing order is spent in the Tyumen region is shown. It is experience it is rather instructive and important, for the region is certain Department of education and science the Russian Federation as region – the adviser. Are allocated both positive results, and mistakes and costs of reforming which are necessary for considering to other regions.

Реформирование российского образования, начатое еще в 1990-х гг., получило новый импульс в последние годы, особенно в связи с принятием Национального проекта «Образование».

Инициатива нового этапа реформ исходит от Президента и Правительства РФ, она активно реализуется Министерством образования и науки РФ, региональными и муниципальными органами власти и управления. При этом основные мероприятия реформ уже проведены с опережением на 2–3 года в так называемых пилотных территориях: Санкт-Петербурге, Тюмени и несколько позже и в другом варианте в Москве. Предполагается, что за ними последует все остальные регионы. Сейчас полезно и даже настоятельно необходимо проанализировать и оценить опыт пилотных регионов, с тем чтобы отобрать для распространения то, что себя оправдало, сосредоточить внимание на проблемных вопросах, избежать допущенных ошибок и перекосов и тем самым добиться соответствия социальной стратегии государства, образовательной политики, проводимой Министерством и руководителями регионов, и практики реформирования.

В настоящее время Министерством определены в качестве ведущих и наиболее продвинутых в осуществлении реформ именно три указанных территории – Москва, Санкт-Петербург и Тюмень. Сначала их назвали «эталонными», а чуть позднее более точно определили «территориями-консультантами» для 21 региона, выделенных в качестве лидеров. При этом опыт Тюме-

¹ Издание осуществлено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) проект № 07-06-14 127 г, проект № 07-06-00 879 а.

ни, по всей видимости, более актуален и приемлем практически для провинций, чем опыт столиц, ввиду большего сходства социально-экономических условий развития (хотя условия финансово-экономического обеспечения в Тюмени более выгодны по сравнению со многими другими регионами).

Прежде всего о том, как преодолелась в тюменском опыте наиболее общая, определяющая, имеющая методологический смысл проблема соотношения и взаимосвязи трех уровней реформирования: социальной стратегии, образовательной политики, несомненно определяемых «сверху», и массовой практики, реформирования, в которой они реализуются.

Общая стратегия развития образования оставалась, как и в предшествующий период перестройки и модернизации, гуманистической, ориентированной на человека, его развитие, социальное профессиональное и личностное благополучие, активность – иными словами, являлась **социально-личностной**. В такой стратегии особенно акцентирована приоритетность полноценного образования и сбережения здоровья подрастающего поколения.

Но воплощение этой стратегии в образовательной политике оказалось непоследовательным, зачастую недостаточно обоснованным, привело к нарушению преемственности, традиций отечественного образования, чрезмерному усилению административного начала и игнорированию собственного инновационного опыта. Очень часто не просчитывались отсроченные результаты реализации внедряемых решений ни на отдаленную, ни даже на ближайшую перспективу.

Педагогическая практика при этом стремилась сохранить накопленный инновационный потенциал, право на творческую инициативу и поиски. Мы назвали это явление «инерцией инновационной практики», сыгравшей весьма положительную роль в сбережении достигнутого и нейтрализации последствий неверных решений в корректировке курса и способов осуществления реформ.

Особую роль в достижении согласованности трех уровней реформирования была призвана сыграть педагогическая наука. С критикой ряда установок и решений активно выступали академики РАО Е. В. Ткаченко, Э. Д. Днепров, В. Д. Шадриков, автор этой статьи, члены-корреспонденты А. М. Абрамов, О. Н. Смолин, Д. Д. Зуев. Однако критические замечания, мысли и советы отдельных ученых услышаны не были.

Российская академия образования в целом, ее Президиум не сумели занять активную лидерскую позицию в подготовке реформ, оценке ее первых результатов. Российская академия образования, ее отделения и научные центры на местах не участвовали в выработке стратегии, политики и конкретных мер ее реализации, анализе и оценке их эффективности. Затем, особенно в последние два года после принятия приоритетных Национальных Программ развития, положение стало меняться. К советам ученых, опытных руководителей образовательных учреждений и педагогов-новаторов стали прислушиваться. Возродился интерес к инновациям, была осознана необходимость коррекции ряда важных положений и мер реформы.

Последний этап проводимых реформ отличается рядом особенностей. Запущенные «сверху» без подготовки и обсуждений реформаторские меры не были первоначально обеспечены поддержкой «снизу» ни со стороны передовых практиков, педагогов-новаторов, руководителей лучших образовательных учреждений, ни со стороны педагогической науки, и в силу этого осуществлялись преимущественно административными методами. Критика реформы либо не воспринималась ее инициаторами, либо вообще не допускалась, благодаря использованию административного ресурса и финансовой зависимости руководителей образовательных учреждений, находящихся на контрактной форме трудовых отношений с местной администрацией.

Другая особенность реформ, о которой уже говорилось, заключалась в том, что ее меры первоначально проводилось только на отдельных территориях. Такой подход представляется совершенно верным. Он позволил наработать для всех полезный опыт достижений и издержек.

Еще одна особенность – продвижение к намеченным рубежам шло и идет сейчас не по всему фронту, а на выбранных, особенно важных на данном этапе направлениях. Среди многих назревших проблем образования, среди которых нельзя не назвать достижения действительного приоритета духовно-нравственного воспитания, поиск новых принципов формирования содержания среднего образования, обеспечение всеобщего образования, профессионализма педагогических и управленческих кадров, доступности образовательных услуг для всех социальных слоев населения, ликвидации беспризорности и безнадзорности детей, помощь семейному воспитанию и др., выделены западающие и требующие безотлагательного решения особенно острые проблемы, на которых было предложено сосредоточить усилия. Это в частности:

- экономическое обеспечение образования и его вхождение в рыночные структуры;
- социальный статус и заработная плата учителя;
- качество, доступность и эффективность общего среднего образования;
- качество, эффективность и масштабы профессионального образования и его ориентация на реальные потребности развивающейся экономики и социальной сферы; соотношение высшего, среднего и начального профессионального образования по количеству обучающихся;
- информатизация и оснащение образовательных учреждений средствами современных образовательных технологий;
- обеспечение инновационного развития образовательной системы, поддержка лучших инновационных программ, учреждений, педагогов-новаторов.

На основе анализа опыта можно с удовлетворением отметить ряд серьезных достижений. Самое главное и значительное заключается в том, что приоритет образования становится не лозунгом, не абстрактным положением, а реальным фактом. Тюменские школы и дошкольные учреждения буквально

преобразились, они отремонтированы, обновлены системы жизнеобеспечения учреждений, стало современным их материальное оснащение, дизайн. Строятся новые здания школ и дошкольных учреждений, стадионы, спортивные залы. Губернатор, его аппарат, главы администраций конкретно знакомятся с нуждами каждого образовательного учреждения и помогают решать возникшие проблемы.

Почти в три раза за последние два года увеличилась средняя зарплата учителей. В результате введения нормативной оплаты труда и значительного увеличения оплаты за классное руководство согласно Национальному проекту «Образование» учитель – классный руководитель получает в среднем около 12 тыс. р. в месяц в городе, и около 8 тыс. р. в сельской местности.

В целом успешно прошла вызвавшая много опасений реконструкция сети сельских школ. На селе было ликвидировано более 200 малокомплектных школ, но зато создана сеть базовых школ, ресурсных центров, хорошо оснащенных и укомплектованных квалифицированными кадрами. Было приобретено 350 новых автобусов для подвоза детей. Ежедневно на школьные трассы выходит 580 автотранспортных средств.

Предпринимаются энергичные меры по ликвидации дефицита мест в дошкольных учреждениях. Предполагается за два года полностью обеспечить потребность в дошкольных учреждениях. Успешно развиваются разные формы устройства в семью детей, оставшихся без попечения родителей.

Регион первым в России к июлю 2007 г. завершил подключение учебных заведений к Интернету. Доступ к глобальной сети получили 627 образовательных учреждений. В школы поступают и используются компьютеры, цифровые технологии, интерактивные доски и другая современная техника.

Разработаны и внедрены конкурсные механизмы бюджетного финансирования образовательных учреждений.

Возродилась практика инициирования и поддержки образовательных инноваций, разработка перспективных комплексных программ и проектов развития образовательных систем и учреждений. В частности, разработаны и введены в действие областная целевая программа дифференцированной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров через Областной институт развития регионального образования и другие каналы; Концепция и областная Программа обеспечения качества образования. Город Тюмень утвержден Минобразованием и Институтом «Эврика» первым в стране городом – экспериментальной площадкой по программе «Интеграция инноваций в образовательном пространстве муниципалитета».

Можно говорить и о многих других положительных результатах последних нововведений. Однако анализ показывает, что наряду с достижениями, выявились издержки, упущения и ошибки, многие из которых, вообще-то говоря, нетрудно было предвидеть и уж которые, во всяком случае, следует избежать другим территориям, представители которых активно знакомятся с опытом региона-консультанта. Получилось, что «цена» преобразований ока-

залось довольно высокой, некоторые проблемы решались за счет других, далеко не менее важных.

В образовательной политике произошло, как мы надеемся, временное смещение стратегических ориентиров образования: от гуманистической парадигмы фактически перешли к приоритету финансово-экономическим показателям, иными словами, произошла подмена целей одним из инструментов, обеспечивающих эти цели. К образованию стали подходить как к сфере услуг, а к человеку – как производителю и потребителю этих услуг. Такой подход правомерен только в определенном, несомненно важном, экономическом аспекте, который однако далеко не исчерпывает сущности образования как явления культуры, как сферы становления человека. О смещении ориентиров в образовательной политике и практике реформирования свидетельствуют меры по увеличению сверх нормы наполняемости классов, по увеличению учебной нагрузки учителей, по фактической ликвидации регионального и сокращению школьного компонентов учебного плана, по вытеснению их в сферу оплачиваемых родителями дополнительных услуг.

Произошло по существу насильственное (нередко иронично именуемое «добровольно-принудительным») преобразование всех учреждений сферы дополнительного образования в автономные некоммерческие организации (АНО) или учреждения (АНУ), т. е. по существу коммерциализация указанной сферы.

Характерно, что решение об увеличении зарплаты не коснулось всех работников образования, а только учителей и руководителей образовательных учреждений. За бортом государственной заботы остались все «не учителя»: воспитатели и педагоги дошкольных учреждений, педагоги дополнительного образования, все работники внеучебного сектора в школах, медики, психологи, социальные педагоги и т. д. Их зарплату приходится повышать в основном за счет родительских взносов.

Из государственного финансирования выводится все, что остается за пределами государственного стандарта, а разнообразные потребности индивидуального развития, углубленной подготовки школьников приходится решать с помощью дополнительных занятий и отдельной оплаты. Общеобразовательное образование оказывается весьма обедненным и урезанным. Получается, что за полноценное общее образование и развитие нужно платить даже в дошкольных учреждениях. А возможности родителей в этом отношении далеко не однозначны. Как это согласуется с социально направленной стратегией развития страны?

Изменилась даже сама лексика управленческих решений и документов. Появились новые термины и формулировки: «БОР – бюджетно-ориентированный результат» (получили бюджетные деньги – отчитайтесь не просто за их использование, а за образовательный результат), «человеко-час» (оплата часа занятий зависит от того, сколько человек обучает учитель на уроке), «поджатый» штат и т. д. «Новая» лексика отражает и иную систему мышления, а именно – технократический, прагматический подход к образованию: он тре-

бует четко фиксированного в показателях результата (процент успеваемости, баллы по ЕГЭ, призовые места на соревнованиях и олимпиадах и т. д.), тогда как основные результаты образования нередко бывают отсроченными и их далеко не всегда можно выразить только в количественных результатах. «Человеко-час» ведет к увеличению наполняемости классов и групп и приводит к снижению качества обучения. «Поджатый штат» дает возможность поднять среднюю зарплату учителя, но негативно сказывается на воспитании и здорьевесбережении учителей и учащихся.

Чтобы поднять зарплату учителей, были значительно сокращены штаты социальных педагогов, психологов, руководителей кружков и секций, организаторов воспитательной работы. Почти всю заботу о воспитании во внеурочное время возложили на учителя – классного руководителя. В условиях значительно возросшей учебной нагрузки и не обладая набором универсальных способностей он, естественно, не может обеспечить всего спектра воспитывающей деятельности. «Поле» воспитания и его кадровый потенциал неоправданно сузились, участились факты агрессивного поведения, конфликтов, антиобщественных проявлений в детской и молодежной среде. Пришлось принимать срочные меры: постепенно стали восстанавливать штаты воспитателей, были созданы школы – центры воспитания в микрорайонах. В управлении образованием областного центра решили восстановить отдел, ведающий воспитательной работой, в крупных школах вновь появились заместители директоров по воспитанию и работе с семьей. Стали даже вести речь об «Антикризисной программе воспитания». Меры полезные и нужные, но зачем создавать заведомо трудную ситуацию, чтобы потом с потерями из нее выходить?

На тюменской территории также предваряющим образом и достаточно убедительно опробован опыт широкого использования Единого государственного экзамена (ЕГЭ). По замыслу он должен был обеспечить объективность оценки результатов обучения в средней школе и дать равные шансы (в зависимости только от набранных баллов) для продолжения образования.

В предложенных вариантах ЕГЭ это удалось осуществить только частично. Зато его уже многократно отмеченные негативные стороны проявились в полной мере. ЕГЭ фиксирует в основном не человекообразующие, развивающие, личностнообразующие результаты образования, а фактологическую составляющую его результатов, наличие знаний и типовых умений. Основные же продукты образования: качества личности, позволяющие полноценно жить и творить, степень реализации человеческого потенциала, социальная зрелость и многое другое – даже в последних, усовершенствованных вариантах ЕГЭ остаются на заднем плане. Введение ЕГЭ, сильно осложнив жизнь школы, навязывает ей ориентиры на возвращение к знаниевой парадигме (ЗУН–концепции) образования, толкает на путь натаскивания на знание фактов и овладения умениями решать типовые задачи, ведет к усилению формализма в оценке работы школы. Удобные для сравнения показатели ЕГЭ стали выстраиваться в ряды, определяющие места и рейтинги школ и учите-

лей, возродилось соревнование за показатели со всеми вытекающими из этого факта негативными последствиями.

Каковы же общие выводы? Новый этап реформирования настоятельно необходим, ибо в предшествующий период не были решены многие важные, в том числе стратегические проблемы развития отечественного образования, в частности его приоритетность, финансовое обеспечение, качество и конкурентоспособность и многие другие. То, что государство взяло в свои руки руководство проведением реформ можно только приветствовать.

Однако пока не удалось еще преодолеть разрыва между провозглашаемой социально-ориентированной и гуманистически направленной стратегией, не всегда выверенными и обоснованными управленческими решениями и затруднениями практики. Часть этих затруднений вызвана непродуманными реформаторскими мерами.

Опыт авангардных, пилотных территорий, в частности Тюменской области, весьма неоднозначен и одновременно поучителен. Наряду со значительными достижениями он содержит и ряд спорных моментов, требующих дальнейшего поиска и корректировки. Это полезный прецедент, но далеко не эталон. К тюменскому опыту реформирования образования полезно подойти творчески, взять положительное, учесть ошибки, которые уже начали корректировать и исправлять и сами создатели опыта, учесть рекомендации науки, традиции отечественного образования, накопленный ранее опыт, реальные кадровые и финансовые ресурсы. Следует тщательно продумать варианты нововведений, научиться просчитывать и предвидеть их результаты. Ориентируясь на новое, необходимо не забывать мудрого завета, всегда особенно актуального для медицины и педагогики – «Не навреди!».

И. Н. Емельянова

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается взаимосвязь воспитательной функции с обучающей, исследовательской, профессиональной, культурологической, инновационной функциями университетского образования; обозначен воспитательный потенциал названных функций и современные подходы к его реализации.

In this article the interrelation of educational function with the trainee, research, professional, culturalological functions are examined by innovational functions of university education; the educational potential of the named functions and modern approaches to its realization is designated.

Четкое разделение учебного и воспитательного процессов в системе образования советского периода привело к тому, что учебная деятельность была

ориентирована на знания, умения и навыки и ее успешность оценивалась по уровню освоения обучаемыми заданных учебной программой ЗУНов; воспитательная деятельность отождествлялась с внеучебными мероприятиями, и показателем ее успешности служил уровень сформированности социально значимых качеств личности. Такая ситуация была свойственна как средней, так и высшей школе.

В постсоветской высшей школе к вопросам воспитания стали относиться как к вторичным. Ситуацию усугубило то, что многие хорошо освоенные советской системой формы внеучебной воспитательной работы были утрачены. Необходимость создания и финансирования нового содержания и форм деятельности не находила понимания в ректоратах.

Современная высшая школа с повышенным вниманием стала относиться к вопросам воспитания. В Заявлении VII Съезда Российского союза ректоров сказано: «Принципиальное значение для развития высшей школы имеет возвращение функции воспитания в вузы» [8, с. 27].

Воспитательная функция имеет свою специфику, обусловленную прежде всего особенностями самого процесса воспитания. Воспитание в широком смысле – это социальное явление (многофакторное, неоднозначное), смысл которого – вхождение развивающегося человека в социум и становление его как личности; в узком смысле это организованный (управляемый) процесс, направленный на реализацию социально значимых и личностных целей. Воспитание как социальное явление охватывает все контакты личности со средой (внутренней, внешней) и достаточно сложно поддается управлению. Особенность его в том, что не существует специальной воспитывающей деятельности. Воспитание осуществляется посредством различных видов деятельности и находит отражение не только в воспитательной, но и в других функциях, свойственных системе образования. Следовательно, на успешность реализации воспитательной функции оказывает влияние как среда в целом, так и организация процесса воспитания в условиях данной среды.

Особенность воспитательной функции обусловлена ее местом в структуре функций университета. Университет на протяжении всего исторического развития наряду с воспитательной выполнял исследовательскую, обучающую, культурологическую, профессиональную, инновационную функции. Каждая из них выражалась в специфической деятельности, включение в которую имело для личности определенное воспитательно-развивающее значение. Воспитательная функция ни на одном из этапов развития университетского образования не была приоритетной, поэтому ее следует рассматривать в контексте всех названных функций.

Воспитательно-формирующее влияние на личность оказывает все окружение. *Воспитательно-развивающая среда университета – условия, которые создаются этим учебным заведением в ходе осознания своего социального назначения и находят выражение в смыслах, содержании, основных сферах деятельности субъектов воспитательного процесса.*

Очевидно, что недостаточно создать качественную, предоставляющую богатые воспитательные возможности среду. Необходима также организация дела воспитания (само по себе наличие музыкальных инструментов еще не означает ни того, что на них будут играть, ни того, что это поможет вырастить музыкантов); среда должна создаваться, совершенствоваться, осваиваться и обогащаться субъектами воспитательного процесса (преподавателями и студентами).

Воспитательную функцию университета можно рассматривать как его социально обоснованную деятельность по созданию и освоению воспитательно-развивающей среды в ходе активного взаимодействия субъектов воспитательного процесса.

Рассмотрение воспитательной функции в контексте воспитательно-развивающей среды университета, а также в единстве и взаимосвязи с другими функциями университетского образования обусловило интегративный подход к ее реализации. Он предполагает выполнение следующих условий.

На успешность осуществления воспитательной функции оказывает влияние весь потенциал воспитательно-развивающей среды университета, качеству которой поэтому придается особое значение.

Принципиальным моментом является открытость окружению. Обогащение всех функций университетского образования происходит благодаря продуктивным контактам университета с внешней средой.

Усиливаются требования к профессорско-преподавательскому составу. Важно осознание педагогами воспитательного значения всех видов и форм деятельности, в которую включаются студенты, наличие у них умений и готовности использовать возможности воспитания.

Интегративный подход учитывает воспитательный потенциал основных функций университетского образования и требует обогащения их содержания с целью успешной реализации воспитательной функции.

Рассмотрим воспитательный потенциал основных функций университетского образования.

Обучающая функция

В основе обучающей функции лежит идея овладения способами деятельности по присвоению знания. Университет как никакое другое учебное заведение осуществляет *производство знания*. Знание – это специфический продукт человеческой деятельности, который обеспечивает включение личности в современную социально-экономическую ситуацию.

Знание в системе университетского образования рассматривалось как средство поиска научной истины, что требовало развития способности мыслить. Так, студенты академического университета эпохи М. В. Ломоносова обучались в основном посредством включения в научно-исследовательскую деятельность Академии наук Санкт-Петербурга. Профессорами Московского университета популяризировалась идея всестороннего совершенствования

духовной природы человека через приобщение его к знанию. В советский период знание в высшей школе, и университете в частности, стало основой профессиональной подготовки, воспитания личности профессионала, отвечающего потребностям народного хозяйства.

В современном постиндустриальном обществе знание является определяющим ресурсом развития общества. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI в. рассматривает знание как условие «устойчивого развития человека, сообщества и нации» [4].

Знание интенсивно умножается, поэтому не менее важным становится освоение техник, с помощью которых можно получать, перерабатывать и использовать новую информацию. Знание оказывается все более открытым и доступным. Благодаря информационно-коммуникативной революции возникло такое явление, как виртуальные университеты, которые конкурируют с классическими университетами.

Российскую систему университетского образования отличает общая фундаментальная гуманитарная и социально-экономическая подготовка. Широкое гуманитарное образование формирует у личности систему взглядов на мир, является условием ориентации человека в мире, понимания происходящих процессов.

Серьезный вопрос сегодняшнего дня – это вопрос о соотношении в содержании университетского обучения фундаментального и прикладного знания. Эта проблема обострилась в связи с необходимостью готовить в стенах университета специалистов-профессионалов. Фундаментальное знание спросом на рынке не пользуется, поскольку не дает сиюминутной выгоды, а рассчитано на общее развитие индивидуума, формируя личность, способную мыслить. Однако обеднение фундаментальной теоретической подготовки опасно, ибо приводит к ослаблению научно-мировоззренческой основы при получении любой специальности.

В пользу фундаментальной подготовки говорит то обстоятельство, что узкий профессионал, не отягощенный академическими знаниями, оказывается наименее защищенным в условиях рыночной конкуренции. Как показала практика, только широко образованные люди способны гибко реагировать на требования рынка.

Научную общественность беспокоит факт утраты методологической основы содержания образования, всегда служившей необходимым условием формирования мировоззрения личности. В свое время методологическую функцию выполняла философия, затем научный коммунизм. Наиболее популярна на современном этапе идея культурологизации содержания образования, которую обстоятельно обосновал Хосе Ортега-и-Гассет [11, с. 125–132].

Безусловно, продуктивно предложение выделить в системе университетского знания экологическую составляющую. Н. Н. Моисеев считает, что все цивилизации должны иметь некую общую «экологическую арифметику», или «начальную грамоту». Эта «начальная грамота» дает не только экологическое

знание, но и «общие нравственные начала» [10, с. 205]. Ученый ведет речь идет о воспитании умения жить в новой цивилизации, ростки которой «должны зарождаться и пестоваться в университетах – в этом их обязанность и ответственность» [10, с. 204].

По определению В. А. Садовниченко, университет есть единство науки, образования и культуры, единство разных областей знания, единство научных школ и единство традиций. Такой подход к университетскому образованию подводит к идее объединения гуманитарного и естественнонаучного знания, согласно которой все знания – технические и естественнонаучные – необходимы для решения гуманитарных проблем, проблем человека.

Способность мыслить связана со способностью понимать конкретные проблемы современного мира, что во многом определяется фундаментальной методологической университетской подготовкой. И именно это отличает современный классический университет от других образовательных учреждений высшей школы.

Таким образом, воспитательный потенциал обучающей функции заключается как в содержании знания, так и способах его освоения, которые должны быть направлены на формирование мыслящей личности, способной понимать конкретные проблемы современности и быть готовой к поиску путей их разрешения.

Исследовательская функция

Исследовательская функция остается одной из основных в практике университетского образования и позволяет университетам претендовать на подготовку элиты, специалистов, ориентированных на создание нового – новых знаний, технологий, общественных структур, которые определяют будущее современного общества.

Совместная исследовательская деятельность студентов и преподавателей была приоритетной в Петербургском академическом университете (1725–1766 гг.), где практиковалось персональное закрепление студентов за учеными и их участие в реальных исследовательских проектах по заказу государства. Существенный ущерб реализации российскими классическими университетами научно-исследовательской функции был нанесен политикой царского правительства (XIX в.) – политикой жесткого контроля, направленной на изгнание из университета свободы мысли. Именно тогда многие науки были запрещены за распространение «завиральных» идей.

При советской власти значительная часть фундаментальных исследований стала проводиться в институтах Российской академии наук и других отраслевых институтах, что существенно ослабило исследовательскую функцию классических университетов. Тем не менее советское государство поддерживало и финансировало университетские научные школы. Университетская наука рассматривалась в тот период как один из существенных факторов социально-экономического прогресса общества.

В современной научной публицистике все чаще звучат негативные высказывания о положении современной науки. Наука утратила свою свободу и вынуждена приспосабливаться к рыночным условиям. Ситуация осложняется тем, что государственная поддержка стабильных научных школ до недавнего времени сводилась к минимуму. Система грантов стимулирует создание временных творческих коллективов, выполняющих конкретные проекты, однако работа «на заказ», как отмечают некоторые исследователи, приводит к «шлягеризации науки» [1].

Поиск продуктивных путей организации научно-исследовательской деятельности обуславливает появление инновационных форм реализации исследовательской функции. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. вводит новое для отечественной системы образования понятие: «исследовательский университет». Статус исследовательского университета может иметь вуз с широким набором учебных дисциплин, выполняющий научные исследования за счет бюджетных средств в размере не ниже определенного уровня финансирования.

В современных документах получила развитие идея создания исследовательского университета, который должен строиться на основе интеграции обучения и исследования на всех ступенях образовательного процесса, иметь тесную связь с бизнесом и хорошо поставленную коммерциализацию результатов научных исследований. Основное отличие университета такого типа от обычного вуза заключается в том, что он осуществляет интеграцию образования, науки и практики и, как результат, подготовку не специалистов-теоретиков, а исследователей, способных решать прикладные задачи.

Особенность настоящего времени – это открытость научной деятельности. Для решения серьезных проблем современности необходима интеграция университетской, академической и отраслевой науки. Университет должен быть готов к международному сотрудничеству. Великая хартия университетов рассматривает «взаимный обмен информацией и документацией, а также увеличение совместных научных проектов как основные средства постоянно-го прогресса знаний» [3].

Исследовательская деятельность, в которую включаются студенты, наряду с исследовательскими умениями и навыками позволяет приобретать «невяное знание», т. е. знания и умения из области научной практики, передающиеся в ходе непосредственных контактов, не зафиксированные в каких-либо формальных описаниях, инструкциях или литературе. Воспитывающим становится сам процесс исследования благодаря взаимодействию с университетскими учеными. Поэтому именно в университетах возникают исследовательские школы, которые возвращают целые поколения ученых.

Итак, воспитательный потенциал исследовательской функции содержится в специфике исследовательской деятельности, которая формирует свободу мышления и творчества, воспитывает личность, способную к производству нового знания.

Культурологическая функция

Масштабы влияния современного университета на культуру несравнимы со средневековыми. Современные ученые рассматривают классический университет как «системообразующий фактор социально-культурной среды», [6, с. 22]; «мощный градообразующий фактор» [9, с. 210]; «индикатор научно-технического и социально-культурного развития урбанизированной среды» [9, с. 212], «центр образования, науки и культуры всего региона», способствующий устойчивому развитию отдельных регионов и всей страны, «интеллектуальный катализатор» общественных процессов [13, с. 24].

В рамках Болонского процесса университеты становятся все более открыты для культурных коммуникаций с университетами других стран, что существенным образом повышает их просветительский потенциал.

Особая культурно-просветительская роль университетов оказывается очевидной в аспекте идей глобализации. Современные классические университеты должны, с одной стороны, осознавать себя частью мирового культурного сообщества, а с другой стороны, считать своей задачей сохранение, развитие и распространение отечественной культуры.

Университеты делают содержание современного научного знания более доступным для населения; способствуют созиданию, сохранению и распространению культурного наследия страны. Участие в какой-либо из форм культурно-просветительской деятельности становится для студентов важным воспитательным моментом.

Воспитательный потенциал культурологической функции активизируется благодаря культурно-просветительской деятельности, включение в которую ориентирует современное поколение на формирование и сохранение культуры своей страны, своего региона, формирует активную социальную позицию личности, стимулирует рождение и претворение в жизнь новых социально-культурных инициатив.

Профессиональная функция

Реализация профессиональной функции связана с овладением выпускниками университета комплексом профессиональных компетенций, которые могут обеспечить профессиональную мобильность.

В XX в. развитие различных отраслей народного хозяйства привело к специализации в сфере университетского образования. Тесная связь вуза с производством – одна из особенностей советского периода.

Современное предприятие, на котором придется трудиться выпускнику университета, функционирует в системе рыночных отношений. Принципиальным моментом является то, что в условиях рыночного производства критерии профессиональной компетентности диктует рынок, а не учебное заведение.

Жак Деррида считает, что нужно сдержанно относиться к профессионализации университета, поскольку это порождает реальную опасность подчинить «университетскую жизнь законам рынка и идеалу чисто технической компетенции» [7].

Основной проблемой учебной деятельности является несоответствие содержания образования потребностям рынка. По ряду специальностей «создался перекос между объективным спросом и предложением» [12, с. 4].

Фундаментальное академическое знание, которое качественно отличает университет от других образовательных учреждений, в условиях современного рыночного производства спросом не пользуется, что создает угрозу утраты его ценности. Навыки, необходимые для практического освоения постоянно меняющихся профессий, в целом не требуют продолжительной и систематической учебы. Сегодня важнейшим элементом, по мнению З. Баумана, становится переход к новой «краткосрочной» ментальности вместо «долгосрочной» [2, с. 29].

Внушает опасение снижение качества российского университетского образования, что не позволяет выпускникам российских университетов успешно конкурировать на мировом рынке труда. В. Садовничий с тревогой замечает, что «многие страны уже сомневаются в квалификации подготавливаемых нами специалистов» [12, с. 4].

Более того, диплом выпускника университета не является залогом не только профессионального успеха, но также трудоустройства даже в России. В этих условиях государство официально сняло с себя ответственность за предоставление работы: квотирование на предприятиях рабочих мест для выпускников отменено на основании поправок к Закону РФ «Об образовании».

Чтобы оказаться конкурентоспособным, современный профессионал должен быть готов в течение жизни постигать новые профессиональные сферы. Сегодняшний выпускник университета должен владеть не просто фиксированным объемом знания, а *компетенциями*, которые позволяют осваивать новые области деятельности и в рамках одной профессии иметь множество карьерных возможностей. Причем компетенции должны быть связаны не только с овладением профессией, но и с развитием личности. На конференции «Европа знаний – 2020» была отмечена необходимость формирования у современного молодого исследователя как лидерских, так и собственно функциональных компетенций (управление знаниями; креативность и инновационность; способность к решению возникающих проблем; «архитектурный» стиль мышления; персональная эффективность; умение влиять на выбранное направление бизнеса) [5, с. 28].

Присоединение к Болонскому процессу открывает для выпускников отечественных вузов возможности приложения своих сил на мировом рынке труда, но делает актуальной проблему оттока квалифицированных, подготовленных в российских вузах специалистов за рубеж.

В новых условиях расширяются задачи университета. Современный университет должен брать курс на подготовку специалистов, которые могут не только успешно адаптироваться к потребностям рынка, но и выступить «в качестве создателей рабочих мест» [4]. Выпускники университета должны не просто адаптироваться к потребностям рынка, но и развивать этот рынок, не только сохранять существующие эталоны культуры, но и формировать новые.

Итак, воспитательный потенциал профессиональной функции заключается в приобщении личности к профессиональной деятельности, что требует овладения компетенциями – как профессионально-технологическими, так и личностными, которые способствуют профессиональной успешности на современном рынке труда.

Инновационная функция

Инновационная деятельность направлена на создание и использование интеллектуального продукта, доведение новых оригинальных идей до реализации в виде готового товара на рынке. Инновационная активность современных университетов основывается на исследовании процессов, которые происходят в социальной и экономической сферах, и включении в решение реальных проблем общества. Посредством этой деятельности современные классические университеты содействуют устойчивому развитию общества.

Инновационная практика университетов осуществляется по нескольким направлениям: создание комплексов, объединяющих академическую науку, образование и производство; ориентация учебных заведений на запросы региона; принципиальное обновление содержания и организации учебной деятельности студентов; формирование надлежащей структуры и человеческих ресурсов.

Инновационная деятельность современных университетов проявляется «в опережающей подготовке интеллектуальной элиты общества на основе интеграции учебного процесса, фундаментальных научных исследований и инновационных подходов» (миссия Томского госуниверситета), «обеспечении и поддержании программ социально-экономического развития региона» (миссия Воронежского госуниверситета); активном воздействии «на социально-экономическое, культурное и духовное развитие» как отдельного региона, так и всей России (миссия Уральского госуниверситета); «содействии социальному, экономическому, институциональному и культурному развитию страны, округа и региона» (миссия Нижегородского госуниверситета); «формировании инновационной, гибкой и открытой модели высшего учебного заведения, обеспечивающей его развитие как центра образования, культуры, науки и инноваций в региональном сообществе» (миссия Тюменского госуниверситета).

Приобщение студентов к инновационной активности позволит воспитать качественно нового специалиста, ориентированного на изобретения, открытия, поиск научно-технических разработок, создание образцов новой техники и технологий; специалиста, который способен не только понимать реальные проблемы современного мира и находить пути их решения; но и решать эти проблемы на качественно новом уровне – уровне поиска решения, которое направлено на формирование общества устойчивого развития.

Итак, включение в инновационную деятельность формирует у современного выпускника университета умения и установку на поиск решения, которое в конкретных социально-экономических условиях дает социально-экономический эффект.

Таким образом, каждая из обозначенных функций содержит специфический воспитательный потенциал, который реализуется в конкретной практике современных университетов.

Литература

1. Акопян К. Шлягеризация науки // Отечественные записки. – 2002. – № 7. – [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru>
2. Бауман З. Индивидуализированное общество. – М.: Логос, 2002.
3. Великая хартия университетов. – [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://bologna.spbu.ru>
4. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. – [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.dvgu.ru>
5. Ганчеренок И. Инновационная деятельность – новая миссия университетов // Alma mater: Вестн. высш. шк. – 2004. – № 6. – С. 26–28.
6. Горбенко В. Университет как системообразующий фактор социально-культурной среды // Там же. – 2003. – № 5. – С. 20–22.
7. Деррида Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки. – 2003. – № 6. – [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru>
8. Заявление VII съезда Российского союза ректоров высших учебных заведений // Новая и новейшая история. – 2003. – № 2. – С. 26–28.
9. Ковалевский В. П. Университетский комплекс как фактор развития региона // Регионоведение. – 2004. – № 2. – С. 210–215.
10. Моисеев Н. Н. Время определять национальные цели. – М., 1997.
11. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета // Отечественные записки. – 2002. – № 2. – С. 125–132.
12. Садовничий В. Реорганизация управления образованием и наукой и перспективные задачи высшей школы // Alma mater: Вестн. высш. шк. – 2004. – № 3. – С. 3–8.
13. Шафранов-Куцев Г. Ф. Современному обществу – современный университет // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 5. – С. 14–25.

С. Л. Фоменко

О ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются теоретические и методологические основы процесса профессионального становления педагогического коллектива. Особое внимание уделяется комплексу организационно-управленческих условий, создание которых позволит обеспечить позитивную направленность исследуемого процесса. Статья предназначена для

широкого круга педагогической общественности, прежде всего для руководителей образовательных учреждений.

In this article the theoretical and methodological bases of process of professional becoming of pedagogical collective are disclosed. The special attention is given to a complex of organizational – administrative conditions creation of which will allow to provide a positive orientation of researched process. This article is intended for a wide range of the pedagogical public, first of all for the heads of educational establishments.

В современной науке проблемами коллектива занимаются психология, педагогика, социология. Приоритет в этой области принадлежит социальной психологии, которая рассматривает коллектив как особое качество группы, связанное с профессиональной активностью. Это особое качество представляет собой продукт развития групп, существующих внутри определенной системы социальной деятельности. С этой точки зрения коллективом может считаться не каждая группа, а лишь такая, которая сформировала определенные характеристики, возникающие вследствие развития основной деятельности данной группы и представляющие особое значение для ее членов.

Социально-экономические катаклизмы в современном обществе, а также инновации в сфере образования не замедлили сказаться на общей атмосфере и морально-психологическом климате средней школы. Возникшие материальные затруднения, существенное ухудшение технического оснащения учебно-воспитательной базы и материального положения преподавательского состава школы привели к снижению престижа и авторитета преподавательской работы, оттоку значительной и наиболее молодой, перспективной части преподавательского корпуса в иные сферы деятельности. Кроме того, создается противоречивая ситуация: с одной стороны, профессия педагога социальна по своей сути, по назначению, но с другой стороны, каждый педагог изолирован стенами своего класса, рамками своей учебной дисциплины, оставаясь наедине с профессиональными и личностными проблемами. Возникает иллюзия, что успех общего дела зависит только от личных усилий учителя.

В современных условиях модернизации системы образования на первый план выходит личность с ее индивидуальными способностями, уникальностью и неповторимостью. Коллективизм и индивидуализм рассматриваются как полярные ценности, получающие весьма различное распространение в разных обществах. Индивидуализм – свойство американской культуры – порождает такие специфические нормы поведения индивида в группе, как ориентация не на групповые, а на собственные цели, стремление подчеркнуть свой вклад в групповую деятельность, достаточная закрытость в общении, признание относительно низкой значимости группы для своего существования в ней. Коллективизм, присущий традиционным обществам, также определяет взаимоотношения индивида и группы. Он проявляет себя в таких нормативах поведения, как позитивное отношение к целям группы,

уважение к уравнительному распределению «благ» среди ее членов, большая открытость в общении, готовность поставить цели группы выше собственных [1, с. 236].

Идея индивидуализации является альтернативной коллективизму. Но нельзя забывать и о том, что диалектика развития предполагает гармоничное сочетание обоих подходов. Необходимо помнить, что учитель или воспитатель осуществляет воспитательно-образовательную деятельность не в одиночку, а в процессе совместной профессиональной активности всего коллектива педагогов.

Тот факт, что работа в группе благотворно сказывается на индивидуальной результативности, подтверждается многочисленными исследованиями. В трудах российских авторов подчеркивается, что только коллективу профессионалов под силу решение сложных, требующих комплексного подхода задач (С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко, В. Р. Веснин, В. В. Новиков, Е. В. Шорохова, К. К. Платонов, Е. С. Кузьмин, Б. Д. Парыгин, Ю. В. Олейник, Ю. П. Платонов, А. Г. Ковалев, Я. Л. Коломинский).

Современным обществом определен очень высокий уровень профессионализма педагогических кадров, и достичь его в одиночку представляется весьма сложным делом. Для обеспечения эффективного решения задач сегодняшнего дня необходимо участие всего педагогического коллектива в определении целей развития, поиске и реализации их достижения.

Не нужно забывать и о том, что в процессе профессиональной педагогической деятельности может наступить стадия деструкции или стагнации, и выход из нее весьма затруднителен для конкретного педагога. Избежать деструктивных изменений возможно, если профессионально зрелым, компетентным, живущим полноценной творческой жизнью будет весь коллектив в целом.

Профессионально компетентное педагогическое сообщество способно решать сложные и разнообразные проблемы, так как его члены обладают существенно большим совокупным опытом, знаниями, квалификацией. Однако его действия непросто координировать, особенно если задача не имеет однозначного решения. Кроме того, с ростом коллектива вклад каждого в результаты совместной деятельности сокращается, что значительно уменьшает общую эффективность труда. Происходит это потому, что возникают такие негативные явления, как «социальное безделье», «диффузия ответственности», попытки переложить свои обязанности на других.

Мы рассматриваем педагогический коллектив как группу, организованную для совместной деятельности, имеющую психическое, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство, при котором межличностные отношения опосредуются общественно ценными и личностно значимыми целями, способную качественно выполнять профессиональную деятельность, обеспечивать каждому члену возможности для профессионального развития, а также удовлетворяющую социальные ожидания потребителей.

Процесс профессионального становления педагогического коллектива – это *многоэтапный, диалектический, имеющий прогрессивную направлен-*

ность процесс самоактуализации и самореализации его членов в ходе осуществления совместной профессиональной деятельности.

В качестве ведущих методологических подходов, на основе которых моделируется исследование процесса профессионального становления педагогического коллектива, нами были выбраны системно-деятельностный и комплексный подходы. С позиций системности важнейшим аспектом является определение системообразующего фактора, который объединяет многочисленные явления в одно целое. В нашем исследовании профессионального становления педагогического коллектива системообразующим фактором является его совместная общественно значимая профессиональная деятельность. Именно для ее осуществления педагоги вступают в определенные связи и отношения.

Рассматривая педагогический коллектив как систему, необходимо исследовать множественность (многообразие) элементов и тех связей и отношений, которые имеют место как внутри коллектива, так и в его взаимодействиях со средой (социальным окружением). Элементами педагогического сообщества как системы мы называем его членов, а также микрогруппы (например, методические объединения педагогов, творческие группы или группы по интересам). Значение микрогрупп чрезвычайно велико, так как именно они могут быть стимулирующим или тормозящим фактором в процессе профессионального становления коллектива. Формирование его целостности обуславливается разнообразием и многоуровневостью связей и отношений в процессе совместной профессиональной деятельности. Основными являются связи пространственно-временные, функциональные, социально-психологические, организационно-управленческие.

Перечисленные связи имеют различное воздействие на процесс профессионального становления коллектива: например, социально-психологические связи после достижения положительного развития могут оказывать на него отрицательное влияние. Это происходит потому, что хорошие, дружеские отношения между педагогами приводят к снижению требовательности, ответственной трудовой зависимости. Системный подход в исследовании процесса профессионального становления педагогического коллектива основывается на принципах единства, развития, глобальной цели, функциональности, иерархии, организованности и др. Важным требованием этого подхода является рассмотрение исследуемого процесса в развитии. Длительное наблюдение за педагогическими сообществами позволило нам сделать вывод о том, что профессиональное становление коллектива не всегда имеет поступательный, прогрессивный характер. Чаще всего оно проходит и регрессивный этап, который мы определили как «этап профессионального кризиса».

Таким образом, обращение к методологии системно-деятельностного подхода в исследовании процесса профессионального становления педагогического коллектива, с одной стороны, является закономерной необходимостью для современного состояния исследования коллектива, с другой – реальной

возможностью дальнейшего создания теории коллективов, имеющей не только теоретическое, но и большое практическое значение на современном этапе развития акмеологии, теории управления, профессиональной психологии и др. Мы установили, что сущностью процесса профессионального становления педагогического коллектива является двусторонний, взаимообогащающий характер влияния коллектива и педагога, создающий условия для актуализации индивидуального и коллективного потенциалов, способствующий обретению психологического здоровья, душевной гармонии и профессиональной зрелости членов сообщества, выражающийся в преодолении социального, профессионального одиночества учителя.

Содержание профессионального становления педагогического коллектива представлено в виде концептуальной (теоретической) модели (см. рисунок), которая имеет многоуровневую структуру, включающую компоненты трех уровней:

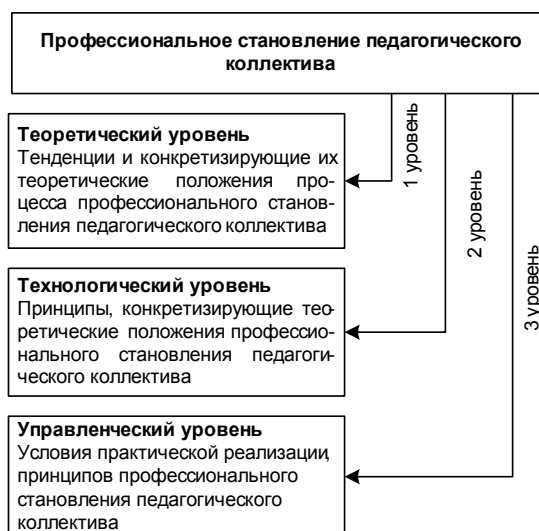
- *теоретический уровень* содержит следующие ведущие тенденции: профессиональное становление педагогического коллектива характеризуется гуманистической направленностью, социальной обусловленностью и двусторонним, взаимообогащающим взаимодействием коллектива и педагога в процессе осуществления совместной профессиональной деятельности; оно представляет собой диалектический процесс качественных изменений коллективных профессиональных характеристик по мере прохождения коллективом этапов и уровней профессионального становления; темп и результативность этого процесса определяются степенью активности членов коллектива и эффективностью управления;

- *технологический уровень* предполагает развитие ведущих тенденций и конкретизирующих их положений соответствующими принципами реализации: интериоризации; гуманистичности; социокультурной обусловленности; многоплановости процесса; преимущества профессионального развития; субъектности; включения коллектива в инновационную деятельность; мотивации коллектива на успешность в профессиональной деятельности; единства связи и управления – и обеспечение условий их реализации в образовательном учреждении;

- *управленческий уровень* раскрывает условия реализации каждого из принципов в реальной профессиональной деятельности педагогического коллектива (определение комплекса профессиональных характеристик, изменяющихся в процессе профессионального становления; создание структурной модели процесса профессионального становления; исследование профессионального становления как результата (по уровням) и как процесса (по этапам использования в управлении профессиональным становлением технологии мониторинга; создание в образовательном учреждении комплекса управленческих условий, обеспечивающих позитивную направленность рассматриваемого процесса).

Профессиональное становление педагогического коллектива будет способствовать самоактуализации и самореализации его членов, если наряду

с основными функциями, такими, как *актуализирующая*, проявляющаяся в развитии профессионального коллективного потенциала; *стабилизационная*, направленная на сохранение педагогического коллектива как системы с заданными на определенном этапе развития параметрами в ответ на возмущающее воздействие окружающей среды; *мотивационная*, оказывающая влияние на формирование потребностей профессионального самосовершенствования членов коллектива; *коммуникативная*, предусматривающая адекватное общение и партнерское взаимодействие (сотрудничество) педагогов в процессе деятельности; *духовно-нравственная*, ориентирующая на духовное, морально-этическое развитие педагогического коллектива, он будет выполнять и специфические функции – *объединяющую* (устранение социального, профессионального и личностного одиночества учителя), *сохранную* (гармонизация коллективных взаимодействий и общения, сохранение психического и физического здоровья членов коллектива) и *рефлексивную* (развитие навыков самоанализа на коллективном и индивидуальном уровнях).



Концептуальная модель профессионального становления педагогического коллектива

Сложность и многоплановость процесса профессионального развития педагогического коллектива требует его рассмотрения, по меньшей мере, в двух планах.

Первый план – анализ профессионального развития по его *уровням*, который представляет собой определенный результат профессионального становления педагогического коллектива, позволяет сравнивать степень выраженности его отдельных профессиональных характеристик и его состояние в целом по уровню. Основаниями для выделения уровней являются: степень

выраженности профессиональных качеств педагогического коллектива; степень преодоления в коллективе социального, профессионального и личного одиночества учителя; результативность профессиональной деятельности. Мы выделяем: высокий уровень, который характеризует профессионально зрелый коллектив, средний уровень, отличающий коллектив с позитивной динамикой развития, и низкий уровень, свойственный профессионально незрелому коллективу. Второй план – анализ профессионального становления по этапам, не совпадающим с уровнями профессионального становления, так как очередной этап фактически может быть переходом на нижележащий уровень или некоторым преобразованием (изменением) в процессе профессионального становления коллектива без перехода на какой-либо другой уровень. В нашем понимании этап профессионального становления педагогического коллектива – это определенный временной промежуток в его профессиональном развитии, характеризующийся достигнутым уровнем профессионализма, определяемый характером качественных изменений профессиональных коллективных характеристик, а также соотношением процессов интеграции и дифференциации в профессиональной жизнедеятельности коллектива. В процессе прохождения педагогическим коллективом этапов профессионального становления наряду с прогрессивными могут иметь место регрессивные изменения (профессиональные кризисы педагогов, явления профессиональной стагнации и одиночества), способные привести в кризисное состояние всю систему, а значит, понизить уровень профессионального становления педагогического коллектива. Основаниями для выделения этапов являются характер качественных изменений профессиональных характеристик коллектива; определенное соотношение (одновременное сочетание) процессов интеграции и дифференциации в его профессиональной жизнедеятельности. Мы выделяем следующие этапы: *зарождения профессионализма, накопления коллективного потенциала развития, устойчивого профессионального функционирования, профессионального расцвета, профессионального обновления, профессионального кризиса, профессиональной перестройки и выхода из кризиса.*

Большое значение в обеспечении позитивной направленности процесса профессионального становления педагогического коллектива имеет создание комплекса организационно-управленческих условий. К ним относятся следующие условия:

1) кадровые: разнообразный состав членов коллектива по возрасту, полу, педагогическому стажу, уровню квалификации, направлениям деятельности, психологическим характеристикам членов коллектива; наличие соответствующих современным требованиям базового уровня профессиональной подготовки педагогов, компетентного руководителя и заместителей руководителя, являющегося лидером в коллективе;

2) целевые: четкость, конкретность, выполнимость, социальная и практическая значимость целей и задач, стоящих перед коллективом;

3) мотивационные: возможность профессиональной самореализации членов коллектива; система оплаты труда по результатам; творческий характер выполняемой деятельности, признание и одобрение достойно выполненной работы; хорошая информированность; доброжелательные, деловые и конструктивные отношения с руководителем; комфортность в коллективе; возможность повышения интеллектуального и профессионального уровня педагогов; наличие объективной системы отслеживания коллективной и индивидуальной траекторий профессионального развития, а также многофункциональной и многоуровневой системы повышения профессионального мастерства педагогов;

4) средовые: благоприятный психологический климат в коллективе – повышенный эмоциональный тонус; взаимоотношения, строящиеся на принципах сотрудничества и взаимовыручки; высокая степень психологического единства; удовлетворенность профессиональной деятельностью; идейно-нравственная и творческая атмосфера; комфортность условий в образовательном учреждении; высокий уровень культуры; удовлетворенность учителей общей атмосферой; четкая организация работы; согласованность требований преподавателей к учащимся;

5) ресурсные: материально-техническое обеспечение деятельности в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами; высокий уровень информационной обеспеченности воспитательно-образовательного процесса; наличие необходимых материальных, финансовых ресурсов для реализации модели профессионального становления коллектива.

Ведущим из ресурсных условий мы считаем информационное обеспечение процесса профессионального становления педагога, средством реализации которого является мониторинг профессионального становления педагогического коллектива. Использование мониторингового подхода в управлении профессиональным становлением педагогического коллектива позволит с достаточной степенью точности на основе комплекса показателей определить уровень и этап профессионального становления коллектива; разработать систему мероприятий, нейтрализующих негативные тенденции и обеспечивающих закрепление позитивных тенденций этого процесса, выявленных в ходе мониторинга; посредством профилактических мероприятий предупредить развитие профессиональных проблем и деструкций педагогов. Предлагаемая нами система критериев оценки уровня профессионального становления педагогического коллектива, проявляющегося в конкретных признаках, была разработана на основе результатов аналитико-поисковой работы и мнения экспертов, в роли которых выступали руководители образовательных учреждений – 96 чел.; руководители районных управлений образования г. Екатеринбурга – 10 чел.; руководители муниципальных органов управления образованием Свердловской области – 20 чел.), проходившие обучение на курсах повышения квалификации факультета менеджмента, повышения квалификации

и переподготовки кадров Уральского государственного педагогического университета, а также педагоги образовательных учреждений г. Екатеринбурга и городов Свердловской области (Верхняя Пышма, Артемовский, Серов, Красноуфимск, Новоуральск, Полевской) – 320 чел.

В концептуальной модели мы выделяем *аксиологический критерий* (позволяет определить совокупность коллективных педагогических ценностей, представленных совокупностью идей, концепций и норм, регулирующих профессионально-педагогическую деятельность педагогического коллектива, а также совокупностью идей, взглядов, позиций по вопросам воспитания и обучения подрастающего поколения, разделяемых и принимаемых всеми его членами); *технологический критерий* (способы и приемы профессиональной педагогической деятельности педагогического коллектива); *эмоционально-волевой критерий* (характеризует эмоциональную сторону взаимодействия между членами коллектива, представлен проявлениями таких качеств, как эмпатия, способность членов коллектива к сопереживанию и сочувствию, толерантность по отношению к другим коллективам и членам своего сообщества); *критерий творческой активности (креативности)* педагогического коллектива (проявляется в интеллектуальной инициативности членов коллектива, развитости таких качеств, как педагогическая интуиция и педагогическая импровизация в условиях изменяющихся подходов к обучению и воспитанию); *рефлексивно-результативный критерий* (отражает способность коллектива к профессиональной саморефлексии, а также проявляется в результативности профессиональной деятельности). Коллективная профессиональная саморефлексия в наибольшей степени актуализируется (становится востребованной) в коллективе и наиболее успешно используется в практическом управлении коллективом тогда, когда возникает необходимость в его профессиональном развитии, изменении его потенциальных профессиональных свойств. Именно поэтому коллективная саморефлексия является критериальным признаком профессионального становления педагогического коллектива.

Анкетирование руководителей образовательных учреждений в ходе консультативной работы автора в образовательных учреждениях г. Екатеринбурга и Свердловской области, а также в процессе преподавания на курсах повышения квалификации работников образования Уральского государственного педагогического университета показало следующее: 78% опрошенных руководителей школ считают, что внедрение технологии мониторинга профессионального становления педагогического коллектива будет способствовать повышению уровня его профессионализма; 67% респондентов полагают, что данная технология будет способствовать самоорганизации и самоконтролю педагогов; 91% заявили, что практическая реализация технологии мониторинга позволит снизить субъективность в оценке результатов профессиональной деятельности педагогического коллектива и каждого педагога; 99,5% опрошенных позитивно оценили использование предлагаемой технологии в управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения.

Таким образом, исследование процесса профессионального становления педагогического коллектива позволит руководителю образовательного учреждения

- представить общую картину изменений;
- определить уровень и соответствующий ему этап профессионального становления, используя технологию мониторинга;
- обеспечить позитивную направленность развития коллектива, исключив вероятность возникновения деструктивных явлений путем создания комплекса организационно-управленческих условий для реализации потенциальных возможностей каждого члена и всего коллектива в достижении вершин профессионализма.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2004. – С. 236.
2. Белкин А. С., Жаворонков В. Д. Педагогический мониторинг образовательного процесса. – Екатеринбург, 1997.
3. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе. – М.: Юристъ, 1998.
4. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988.
5. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Пед. о-во России, 1999.
6. Фоменко С. Л. Педагогический мониторинг образовательного процесса как проблема педагогической теории и практики: Учеб. пособие для слушателей ФПК и ППРО / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А. А. Виноградова

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются проблемы адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе. Определены критерии и условия, оказывающие влияние на успешность протекания адаптации студентов в ходе изучения естественнонаучных дисциплин. Выделены уровни адаптации и предложены подходы к реализации условий образовательного процесса.

There is considered problems of adaptation of students of younger rates to training in high school. Criteria and the conditions influencing success of process of adaptation of students, during studying natural-science disciplines are certain in clause. Levels of adaptation are allocated and approaches to realization of conditions in which the natural-science discipline is studied are offered.

Проблема адаптации личности в социуме – вопрос из разряда «вечных», т. е. такой, над решением которого еще долго будет ломать голову не одно поколение философов и социологов, психологов и педагогов.

Различные аспекты проблемы адаптации студентов в вузе исследовали В. Н. Грибов, О. Н. Казакова, Т. И. Каткова, Г. П. Кузина, С. А. Рунова, Ю. В. Стафеева и др. Например, Г. П. Кузина и С. А. Рунова изучали особенности адаптации студентов, с которыми в старших классах проводились профориентационные занятия. Работы Т. И. Катковой, Ю. В. Стафеевой посвящены процессу адаптации студентов в вузах конкретного типа (экономических, педагогических). В. Н. Грибов рассматривал адаптацию молодежи малого сибирского города на этапе обучения в филиале вуза и при переходе студентов на учебу в базовый вуз. Однако вопросы учебной адаптации студентов в условиях, когда по объективным причинам существуют очень серьезные различия в уровне подготовки и мотивации первокурсников (профилизация, возможность поступления вне конкурса, платное обучение, демографический кризис), исследованы не в полной мере. Учебная адаптация является одним из компонентов социализации студентов младших курсов. От успешности этого процесса во многом зависят дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста.

Учебная адаптация – двусторонний процесс. С одной стороны, первокурсники приспособляются к особенностям познавательной деятельности, содержанию, методам и средствам обучения в вузе. С другой стороны, студенты влияют на образовательную среду вуза и могут помочь преподавателю

найти новые подходы, которые без снижения требований со стороны педагога подготовят их к дальнейшему обучению. Это взаимодействие носит активный характер, оно должно иметь «знак плюс», способствовать обогащению, улучшению образовательной среды вуза. Однако на практике вуз нередко просто «подстраивается» под возможности студентов.

Учитывая данные департамента образования и науки Тюменской области о распределении выпускников 11-х (12-х) классов дневных общеобразовательных школ г. Тюмени и юга Тюменской области, можно сделать заключение о том, что большинство молодых людей стремятся продолжить обучение в высших учебных заведениях (табл. 1).

Таблица 1

Данные о продолжении образования выпускниками школ г. Тюмени и юга Тюменской области

Показатель	Год	г. Тюмень		Юг Тюменской области	
Общее количество выпускников	2005	5012		13 696	
	2006	4827		12 545	
	2007	4366		12 032	
Поступившие в высшие профессиональные заведения	2005	3712	74,1%	7811	57%
	2006	3642	75,5%	7524	60%
	2007	3378	77,4%	7317	60,8%
Поступившие в средние профессиональные заведения	2005	995	19,9%	4102	30%
	2006	958	19,8%	3779	30,1%
	2007	774	17,7%	3585	29,8%
Поступившие в заведения начального профессионального образования	2005	147	2,9%	1185	8,7%
	2006	89	1,8%	824	6,6%
	2007	105	2,4%	748	6,2%

Высокие образовательные потребности определенной категории населения подкреплены возможностью и желанием платить за обучение. В свою очередь, наряду с бюджетными местами вузы предлагают внебюджетные. Сейчас их соотношение на престижные специальности составляет 3:7, а в некоторых случаях и 1:9. Например, в Тюменской государственной сельскохозяйственной академии на специальность «Земельный кадастр» в 2005, 2006 гг. из 92 мест было 10 бюджетных, в 2007 г. – 15. Это создает определенные проблемы, поскольку на договорных началах в вуз могут быть зачислены студенты, набравшие минимальное количество баллов; между тем на эту же специальность для поступления на бюджетное место необходимо было набрать в 2006 г. – 114 баллов, в 2007 г. – 98 баллов по двум предметам.

Уровень знаний служит основным критерием качества обучения как при выпуске из школы, так и при поступлении в вуз в условиях конкурса, то-

гда как цели обучения заключаются, во-первых, в том, чтобы привести обучающихся к овладению системой знаний и способов деятельности, и во-вторых, в том, чтобы на этой основе обеспечить их полноценное личностное развитие [2, с. 23].

Для оценки знаний учащихся введен единый государственный экзамен (ЕГЭ), результаты которого признаются общеобразовательными учреждениями в качестве результатов государственной (итоговой) аттестации, а вузами – в качестве результатов вступительных испытаний [4, с. 282–284]. Итоги тестирования показывают, насколько учащиеся овладели стандартными приемами выполнения типовых заданий. В то же время ЕГЭ включает и нестандартные задачи (часть С), но, по данным центра тестирования, только отдельные учащиеся делают попытки их решения.

Однако даже достаточно высокие результаты ЕГЭ не говорят о готовности выпускников к получению высшего профессионального образования, так как для успешного обучения в вузе помимо глубоких знаний нужны такие качества, как самостоятельность, инициативность, ответственность, стремление к творчеству и др.

В целях обеспечения преемственности между общим и профессиональным образованием, более эффективной подготовки выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования на старшей ступени школы в соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. введено профильное обучение [4, с. 324–325].

Однако реализация профильного обучения не решает всех проблем преемственности образования. Утверждение о том, что в пятнадцать лет учащиеся школы профессионально самоопределены, преувеличено. Да, есть школьники, которые осуществили выбор профессиональной деятельности, но большая часть испытывает сомнения. Большую роль в принятии решения играют мнение семейного совета и бюджет семьи. Нередко, поступив в класс гуманитарного или естественнонаучного направления, учащиеся игнорируют предметы «противоположного» цикла. В дальнейшем возникают трудности при поступлении и последующем обучении в вузе по непрофильным предметам. Проблема усугубляется тем, что зачастую выбор профилей ограничен.

Например, в г. Тюмени в 2007–2008 гг. в большинстве общеобразовательных учреждений есть академические классы, но профильный класс один. Пять различных профилей существует только в гимназии при Тюменском государственном университете (рис. 1).

При обоснованном выборе соответствующего профиля в школе профилизация может способствовать адаптации к обучению в вузе. В противном случае знаний, полученных по непрофильным предметам, которые могут оказаться определяющими для выбранной специальности, будет недостаточно для успешного продолжения учебы.

Если определяющие дисциплины относятся к категории естественнонаучных (математика, физика, информатика и др.), проблема адаптации усугубляется. В этом случае низкому уровню подготовки, как правило, сопутствует и недостаточное развитие логического мышления, способности анализировать, структурировать поступающую информацию, т. е. качеств, развивающихся в процессе глубокого изучения естественнонаучных дисциплин.

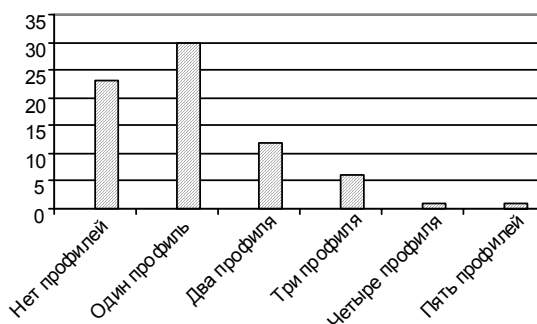


Рис. 1. Количество профильных классов в средних школах г. Тюмени

Поэтому возникает необходимость построить вузовский образовательный процесс так, чтобы он был направлен на адаптацию обучающихся к вузовской системе, развитие их задатков и потенциальных способностей, позволяла независимо от полученной ранее профильной подготовки не только освоить программу на уровне государственных образовательных стандартов, но и обрести способность к самостоятельному творчеству, самообразованию, самосовершенствованию, стать увереннее в собственных силах.

Анализ содержания ГОС ВПО показывает, что практически для любой специальности из входящих в федеральный компонент дисциплин можно выделить базовую дисциплину, которая изучается в течение всего 1-го курса (недельный объем лекционных и практических занятий – не менее 4 ч). Программа основного предмета предусматривает написание рефератов и выполнение расчетно-графических работ, создает содержательную и мотивационную основу для изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин, имеет развивающий потенциал.

Например, базовой дисциплиной специальностей «Геозология» и «Биоэкология» может быть «Химия» или «Биология»; специальностей «Прикладная информатика в экономике» и «Компьютерная безопасность» – «Математика» или «Информатика».

Мы считаем, что можно обеспечить успешную адаптацию студента к обучению в вузе, используя педагогический потенциал базовой дисциплины. Образовательный процесс должен быть ориентирован на развитие личности и индивидуальности студента, реализацию его возможностей и способностей. Это ускорит процесс адаптации студентов к вузовским формам и методам обучения, повысит уровень обучения не только по данной дисциплине, но

и по другим дисциплинам, а также сформирует культуру умственного труда и самостоятельной работы студентов, разовьет способности и умения, необходимые для творческой деятельности.

Критерии адаптации к обучению в вузе были предложены рядом авторов [1, с. 48–49; 5, с. 98].

В. Н. Грибов выделил следующие критерии адаптированности молодежи малого сибирского города к вузовскому обучению: удовлетворенность условиями обучения, активность в учебе и участие в жизнедеятельности вуза, результативность обучения в вузе.

С. А. Рунова считает данный перечень критериев неполным. Первоначальным критерием она называет «наличие профессиональной направленности и профессионально значимых качеств, обоснованной мотивации выбора профессии, хорошей подготовки по базовым дисциплинам, что, несомненно, формируется в период обучения в старших классах, особенно в «промежуточный период» – обучение в профильных классах».

Мы задали студентам-второкурсникам, считавшим себя адаптированными к вузовской системе, вопрос о том, что помешало им достигнуть лучших результатов в учебе, и получили следующие ответы.

1. Недостаточность силы воли, требуемой для планомерной учебной деятельности (32%).

2. Слабые знания (многое забыто), полученные в средней школе (26%).

3. Большая разница в организации учебного процесса в вузе и школе. Отсутствие умений и навыков слушать, конспектировать и прорабатывать лекционный материал (26%).

4. Неумение планировать внеаудиторные занятия (6%).

5. Отсутствие систематического контроля за выполнением домашних заданий (10%).

6. Увлеченность общественной работой, спортом и другими занятиями (9%).

7. Отсутствие интереса и желания учиться в данном вузе (9%).

8. Отсутствие учебников, условий для внеаудиторных занятий (2%).

Обобщая результаты исследований, мы предлагаем следующую систему критериев адаптации студентов к обучению в вузе:

- Когнитивный критерий.

Показатели: текущая и сессионная успеваемость; умение самостоятельно работать с литературой; готовность к исследовательской деятельности; сформированность, глубина, систематичность и действенность знаний; уровень овладения познавательной активностью (узнавание, воспроизведение, алгоритмическая деятельность, творческий поиск и преобразование); уровень сложности решаемых практических задач.

- Мотивационно-волевой критерий.

Показатели: осознание необходимости и перспективности освоения учебной дисциплины; способность к саморазвитию, стремление узнать, освоить больше, чем предлагают учебные программы; активность на занятиях;

понимание роли и значения изучаемых дисциплин для будущей профессии; настойчивость в преодолении затруднений; самостоятельность в выполнении заданий; умение планировать время учебы и досуга; степень самореализации; адекватность самооценки.

- Социально-коммуникативный критерий.

Показатели: личностный – отсутствие тревожности, умение избегать и улаживать конфликты; уверенность в себе и незакомплексованность в общении; проявление инициативы; участие в жизни группы, факультета, вуза.

Хотим отметить, что «адаптированный студент» и «успешный студент» не одно и то же. Неадаптированный студент не может быть успешным, хотя способен создавать такую видимость. А вот адаптированный студент может быть как успешным, так и неуспешным.

Учитывая критерии и показатели адаптированности (когнитивный (К), мотивационно-волевой (М), социально-коммуникативный (С)) и степень их выраженности (обозначена с помощью нижнего индекса) по трехбалльной шкале: низкий – «-», средний – «0», высокий – «+», мы выделяем три возможных уровня адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе: неадаптированные; среднеадаптированные; адаптированные (рис. 2).

$M+C+K+$	$M+C+K_0$	$M+C+K-$
$M+C_0K+$	$M+C_0K_0$	$M+C_0K-$
M_0C+K+	M_0C+K_0	M_0C+K-
$M+C-K+$	$M+C-K_0$	$M+C-K-$
$M-C+K+$	$M-C+K_0$	$M-C+K-$
M_0C_0K+	$M_0C_0K_0$	M_0C_0K-
M_0C-K+	M_0C-K_0	M_0C-K-
$M-C_0K+$	$M-C_0K_0$	$M-C_0K-$
$M-C-K+$	$M-C-K_0$	$M-C-K-$

Рис. 2. Возможные сочетания степени выраженности критериев адаптации: *курсив* – адаптированные; прямой светлый – средне адаптированные; **полужирный** – неадаптированные

В процессе изучения базовой дисциплины мы предлагаем опираться на личностно-ориентированный подход, а также уделять внимание мотивации изучения естественнонаучных предметов, формировать общеучебные умения и навыки. Первокурсникам важно обеспечить взаимодействие с преподавателями, а также друг с другом. Для активизации учебного процесса мы предлагаем использовать принципы развивающего обучения в форме, наиболее приемлемой для каждой из выделенных групп студентов. Ниже мы расскажем о реализации предложенного подхода на примере организации самостоятельных занятий студентов.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе Тюменской государственной сельскохозяйственной академии. В эксперименте участвовали студенты 1-го курса ТГСХА (специальность «Земельный кадастр» – 90 чел., группы 114, 115, 116, 117), преподаватели математики, информатики, физики, русского языка, истории и кураторы названных групп.

Анализ содержания государственного образовательного стандарта для специальности «Земельный кадастр» показал, что именно «Математика» является той базовой дисциплиной, в процессе изучения которой можно адаптировать студентов к условиям вузовского обучения. Во-первых, данная дисциплина преподается на 1-м курсе в течение двух семестров, имеет четырехчасовой недельный объем лекционных и практических занятий и предусматривает выполнение двух расчетно-графических работ за год. Во-вторых, ее успешное освоение создает содержательную и мотивационную основу для изучения общих математических и естественнонаучных (теория вероятности, математическая статистика, физика, информатика и др.); общепрофессиональных (начертательная геометрия, механика, электротехника и электроника, экономико-математические методы и моделирование; геодезия; метрология и др.) и специальных (топографическое черчение; геоинформационные системы кадастра и др.) дисциплин. В-третьих, она обладает большим развивающим потенциалом, например для формирования самостоятельности, настойчивости, инициативы и т. д. [3, с. 198; 6].

Математика, по мнению как школьников, так и студентов, является одной из самых сложных для овладения дисциплин. Мы считаем, что если обеспечить постепенный переход от школьного обучения к вузовскому, создать условия для успешного освоения высшей математики, то студенты не только обретут уверенность в собственных силах, мотивацию к обучению и получат необходимые знания, но и научатся структурировать поступающую информацию, приучатся к четкости формулировок, доказательности рассуждений, гибкости мышления, способности анализировать.

Мы разработали подходы к реализации условий изучения базовой дисциплины для каждого из выделенных уровней адаптации.

В начале семестра на основе анкетирования, результатов тестов, контрольных работ, наших наблюдений, бесед с преподавателями других дисциплин, кураторами групп мы выделили среди студентов три группы в соответствии с уровнями адаптации. Необходимо заметить, что это обобщенная характеристика, поскольку внутри каждой группы выделяются подтипы, обсудить которые подробно не позволяет ограниченный объем статьи (табл. 2).

На первом уровне находятся студенты с низким уровнем адаптации хотя бы по одному из выделенных критериев; высокого уровня они не достигают ни по одному из критериев (26 чел., 29%).

Таблица 2

Характеристика групп студентов в соответствии с уровнем адаптированности

Уровень адаптации	Степень выраженности критериев адаптации	Характеристика личностных качеств и поведения
Первый (неадаптированные)	М-С-К- М ₀ С-К- М-С ₀ К- М-С-К ₀ М ₀ С ₀ К- М-С ₀ К ₀ М ₀ С-К ₀	Студенты, относящиеся к этой группе, как правило, начинают пропускать занятия с уже первых дней, причем по всем предметам. Низкому уровню начальной подготовки сопутствует недисциплинированность, несамостоятельность
Второй (средне адаптированные)	Активисты. М+С+К- М ₀ С+К- М-С+К- М-С+К+ М-С+К ₀ М ₀ С ₀ К ₀	Низкий уровень предметных способностей, пассивность в учебе компенсируется развитием коммуникабельности, общительности. Их можно увидеть на сцене в дебюте первокурсника, в составе сборной факультета, на спортивных соревнованиях и др. Этим студентам важно быть на виду
	Замкнутые. М+С-К+ М ₀ С-К+ М-С-К+ М+С-К ₀ М ₀ С ₀ К ₀ М-С ₀ К+	Высокий уровень школьных знаний, но они с трудом приспосабливаются к новому окружению, им очень трудно найти друга-единомышленника. Не любят высказывать публично свои мысли. На занятиях их не слышно и не видно
	Прилежные. М+С ₀ К- М+С-К- М+С+К- М ₀ С ₀ К ₀	Студенты, которые не могут структурировать информацию, выделять главное, затрудняются в выборе тех ключевых моментов, которые надо отразить в конспекте, и пытаются записать все, не умеют распределять время на учебу и досуг и поэтому делают все, но положительного результата нет. Эти студенты могут страдать от переутомления, неверия в себя
Третий (адаптированные)	М+С+К+ М ₀ С+К+ М+С ₀ К+ М+С+К ₀ М ₀ С ₀ К+ М+С ₀ К ₀ М ₀ С+К ₀	Этим студентам нравится учиться. Для них характерно активное восприятие лекционного материала, стремление выполнять задания повышенной трудности, они получают удовольствия от самой познавательной деятельности

Для того чтобы помочь им адаптироваться, необходимо воспитывать в них ответственность при постоянном контроле. Поэтому мы считаем важным не только отмечать посещение студентами занятий, но и проверять конспекты лекций, записи на семинарах, еженедельные письменные отчеты о самостоятельной работе. Конечно, не все возлагается на преподавателя высшей математики; в опытно-экспериментальной работе приняли также участие ку-

раторы, которые проводили со студентами беседы и мероприятия по сплочению группы для того, чтобы повысить уровень социальной адаптации.

Между адаптированными студентами и преподавателями, как правило, возникают партнерские отношения. Но для того, чтобы эти студенты активно взаимодействовали с одногруппниками, им предлагалось выступить в роли своеобразных тьюторов, наставников для тех, у кого возникли проблемы при изучении определенной темы.

На втором уровне – среднеадаптированные – находятся все остальные студенты (59 чел., 66%). Это самая многочисленная и неоднородная группа. Условно ее представителей можно отнести к следующим типам, с каждым из которых проводилась соответствующая работа по повышению уровня адаптации:

- **Активисты.** Преподаватель формирует малые группы для выполнения разнообразных коллективных заданий, а в качестве ответственного назначает «активиста», который должен не только логично, аргументированно, грамотно защитить проект, но и разобраться в теме для того, чтобы ответить на вопросы преподавателя и других студентов.

- **Замкнутые.** Педагогу важно понимать проблемы таких студентов и помогать их решать в рамках изучения базовой дисциплины. Например, мы объявляли таких студентов «знатоками интегралов» (производной, рядов), и всех, у кого возникали трудности с темой, хорошо освоенной «знатоками», направляли к ним за консультацией.

- **Прилежные.** В отличие от «активистов», они хотят знать мнение преподавателя об их результатах в учебе, поэтому важно отмечать каждое продвижение таких студентов, показывать, что вы уверены в их способностях, советовать им, что, когда и в каком объеме можно выполнить.

На третьем уровне находятся студенты, которых отличает высокий уровень адаптации хотя бы по одному из выделенных критериев и у которых нет низких показателей ни по одному из критериев (5 чел., 5%). Важно воспитать у студентов стремление к творческой исследовательской деятельности, самообразованию, ориентации на новые знания, повышению эрудиции, потребность в постоянном интеллектуальном и духовном росте, с первых курсов привлекать к участию в конференциях. Студентам важно систематически показывать, что занятия по математическим дисциплинам помогут не только расширить общий кругозор, научиться мыслить нестандартно, но и глубже понимать выбранную специальность.

Нами были разработаны различные формы организации образовательного процесса, ориентированного на адаптацию студентов младших курсов к обучению в вузе. Наиболее сложными из них, с нашей точки зрения, являются проведение лекционных занятий и организация самостоятельной работы студентов. Лекция остается одной из ведущих форм обучения в системе высшего образования, и сложность заключается в том, что трудно индивидуализировать содержание и способы подачи лекционного материала с учетом возможностей по-разному адаптированных студентов. При этом большинство

учащихся младших курсов не могут эффективно организовать свою учебно-познавательную деятельность, рационально спланировать и осуществить самостоятельные занятия. Именно поэтому значительная часть первокурсников учится ниже своих возможностей [2, с. 155].

Мы попытались индивидуализировать самостоятельную работу студентов. В зависимости от уровня адаптации они получают задания преподавателя при подготовке к каждой новой лекции, а также для ее проработки, и фиксируют их в специальной тетради.

В начале первого семестра студенты знакомятся с рабочей программой по дисциплине, с темами, которые будут изучать в течение года, и их структурными схемами. За неделю до лекции адаптированным студентам предлагается продумать план новой лекции, выписать новые понятия, теоремы, проанализировать изложение темы авторами разных учебников и подготовить рекомендации для других студентов – по какому из учебников лучше заниматься. Среднеадаптированным и неадаптированным студентам выдается перечень понятий, теорем, формул (изучаемых в средней школе, на предыдущих занятиях в вузе), которые они должны повторить, выучить и выписать для лучшего понимания, осмысления следующей лекции. «Прилежным» предлагается составить конспект по теме с фиксированным количеством страниц, чтобы они учились выделять главное и выписали только самое основное. Выполнение заданий неадаптированными первокурсниками еженедельно и особенно строго контролируется преподавателем.

Для проработки лекции адаптированные должны придумать свое доказательство теоремы, задачи на доказательство или построить полное доказательство по схеме, данной на лекции; отметить те моменты, которые они изложили бы по другому. Среднеадаптированные студенты составляют задачи практического содержания, записывают теоремы с помощью языка предикатов (т. е. строго формализованного), придумывают вопросы или тесты к пройденной теме. Проверка выполнения этих заданий поручается адаптированным, причем они должны отметить как достоинства, так и недостатки и сообщить о них в корректной форме. Неадаптированным предлагаются задания, формулировка которых включает следующие конструкции: «Закончи», «Дополни», «Найди ошибку»; эти задания носят воспроизводящий характер. Кроме того, студенты выписывают основные понятия и формулы, данные на лекции, готовят доклады и рефераты о жизни выдающихся математиков, работы которых связаны с изучаемыми темами.

Мы остановились только на самостоятельной работе, ориентированной на подготовку к лекции и проработку лекционного материала, что позволяет восполнить недостающие знания по математике и облегчает понимание общепрофессиональных и специальных дисциплин. Это также обеспечивает развитие абстрактного, логического, системного мышления, приучает к систематическому умственному труду, воспитывает настойчивость, упорство в преодолении трудностей, усидчивость при выполнении действий, которые часто имеют однообразный характер, умение понять, принять или доброжелательно доказать

свою точку зрения собеседнику. Все эти умения способствуют адаптации первокурсников к обучению в вузе.

В процессе работы мы отслеживали динамику распределения студентов по группам в соответствии с уровнем адаптации (рис. 3).

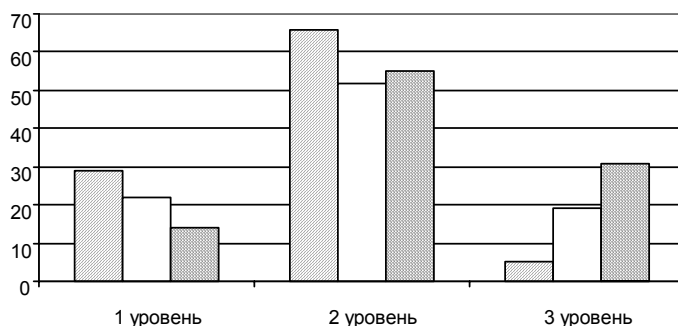


Рис. 3. Динамика изменения степени адаптированности студентов первого курса:
■ – начало 1-го семестра; □ – начало 2-го семестра; ▨ – окончание 2-го семестра

За период обучения (первый, второй семестры) количество неадаптированных студентов сократилось в два раза. В течение года не было случаев, чтобы студенты с первого перешли на третий уровень адаптации. Группа адаптированных студентов также требует особого внимания, так как после первой сессии такие студенты могут перейти в группу среднеадаптированных, а потом и неадаптированных. Особенно это касается тех студентов, которым в школе все давалась легко и которые не привыкли к каждодневному систематическому труду, т. е. имеют средние показатели мотивационно-волевого критерия. Исследование показало, что легче всего адаптировались «замкнутые». Это можно объяснить тем, что сами студенты чувствуют сложности в общении и активно, с помощью преподавателя, стараются решить их.

Преподаватели других дисциплин (физики, начертательной геометрии, информатики, истории, русского языка и др.) отметили повышение качества ведения конспектов лекций, активности на семинарских, практических занятиях, более частые проявления ответственности, любознательности, доброжелательности. Поэтому можно говорить о том, что учебная адаптация, формируемая в процессе изучения математики, обнаруживается при освоении как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин.

Большинство студентов сталкиваются с множеством трудностей, обучаясь на младших курсах, и самой сложной областью адаптации является учебная деятельность. Предложенный подход позволяет развить у большинства из них не только когнитивные навыки, творческие способности, но также коммуникативные качества и умение работать в группе, сочетаемые с инициативностью и самостоятельностью.

Литература

1. Грибов В. Н. Адаптация молодежи малого сибирского города к условиям обучения в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 1999.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., испр. – М., 2007.
3. Лебедева И. П. Основы дидактической теории взаимодействия ученика и объекта изучения: Дис. ... д-ра пед. наук. – Пермь, 2001.
4. Настольная книга учителя математики: Справ.-метод. пособие / Сост. Л. О. Рослова. – М.: Астрель, 2004.
5. Рунова С. А. Социально-профессиональная адаптация студентов первого курса к условиям педагогического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2000.
6. Хинчин А. Я. Педагогические статьи. – М., 1963.

Н. В. Никулина

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается педагогический контроль, устанавливающий соответствие уровня технологической готовности специалиста требованиям ГОС ВПО. Проведенный анализ педагогических исследований позволяет сформировать авторскую позицию, основывающуюся на необходимости к интеграции понятий «педагогический контроль» и «технологическая подготовка студентов». Представлено содержание, и результаты опытно-экспериментальной проверки системы контроля качества технологической подготовки студентов педагогических специальностей.

In this article the matter of pedagogic control is viewed which maintains the correspondence of the level of technological proficiency to the demands of the State Educational Standard. The conducted analysis of pedagogic researches allows to form the authors point of view, which is based on the necessity to the integration of the notions «pedagogic control» and «technological training of students». The following is presented here: the context and the results of the experimental check of the system of control of the quality of the technologic training of university students pedagogic specialities.

Развитие системы образования оказывает значительное влияние на изменение требований к уровню технологической подготовки будущих учителей. Характер деятельности учителя технологии и предпринимательства требует наличия у него устойчивых технологических знаний и профессионально-практических умений. Целью нашего исследования является теоретическое обоснование, разработка и опытно-экспериментальная проверка системы контроля качества технологической подготовки студентов педагогических специальностей.

Для разработки данной системы проводилось ее теоретическое обоснование. Был проанализирован понятийный аппарат по данной проблеме, и выявлено, что понятия «технологическая подготовка студентов педагогических специальностей» и «контроль качества технологической подготовки студентов педагогических специальностей» не определены. В ходе исследования они были сформулированы.

Технологическая подготовка студентов педагогических специальностей – это непрерывный процесс формирования знаний и умений, позволяющих проектировать технологические процессы изготовления изделий, выполнять измерительные, расчетные, монтажные и технологические операции, осуществлять процесс изготовления и контроль качества изделий, развития технического мышления, способностей к решению творческих задач технико-технологического содержания.

Содержание технологической подготовки учителя технологии и предпринимательства раскрывается на макроуровне посредством блочно-модульного подхода, на микроуровне – описанием перечня и содержания учебного материала соответствующих модульных единиц и представляет собой единство технологической и практической готовности выпускника осуществлять профессиональную деятельность.

Контроль качества технологической подготовки студентов педагогических специальностей – это научно обоснованная проверка соответствия уровня технологической готовности специалиста требованиям Государственного образовательного стандарта специальности «Технология и предпринимательство».

Выяснилось, что нет и общепринятой трактовки понятия «технологическая готовность специалиста». Анализ понятия «готовность», «готовность к деятельности» в психолого-педагогических исследованиях позволил представить содержание рассматриваемого понятия как совокупность знаний и умений, необходимых учителю технологии и предпринимательства для успешного решения им задач профессиональной деятельности. В соответствии с этим была проведена классификация контролируемых знаний и умений, входящих в сферу технологической подготовки на основе разработанной модели профессиональной деятельности учителя технологии и предпринимательства и выделены составляющие технологической готовности: технические и технологические знания и умения; познавательные, интеллектуальные и профессионально-практические навыки.

В целях определения уровня технологической готовности студентов педагогических специальностей выделены четыре уровня усвоения технических, технологических знаний и умений (оптимальный, допустимый, критический, недопустимый). Определены

1) качественные критерии оценки

- знаний: полнота, глубина, осознанность, системность, гибкость, ответственность, обобщенность, прочность;
- технических, технологических и профессионально-практических умений: их комплексное применение на практике при решении задач технико-

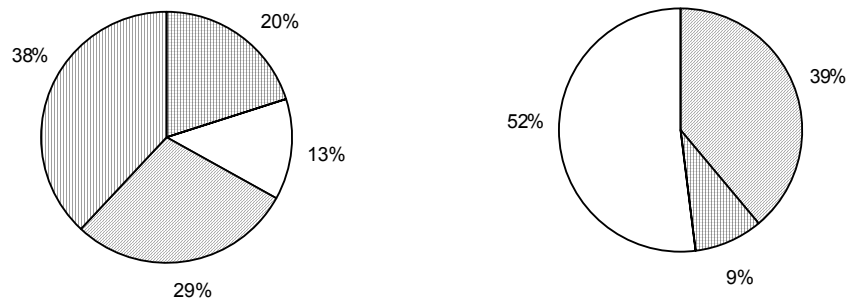
технологического содержания, изготовлении изделия на станках, правильность выполняемых действий, рациональность исполнения, самостоятельность;

2) количественные критерии

- технических, технологических знаний и умений студентов – коэффициент полноты усвоения;
- профессионально-практических умений – коэффициент скорости выполнения контрольного задания.

На основе коэффициента полноты усвоения предложена девятибалльная шкала оценки данных знаний и умений. Выявление уровня технологической готовности студентов проводилось на основе разработанной компьютерной диагностической программы «Комплексный контроль качества технологической подготовки студентов специальности «Технология и предпринимательство» и подобранного комплекта диагностических методик [4].

В ходе исследования также были получены результаты самооценки студентами уровня технологической готовности. Сравнение полученных результатов объективной и субъективной оценок учащихся технологического факультета представлены на рисунке.



Результаты объективной и субъективной оценок уровня технологической готовности студентов технологического факультета:

- ▨ – допустимый уровень; □ – оптимальный уровень; ▨ – критический уровень;
- ▩ – недопустимый уровень

Несоответствие между субъективной и объективной оценками свидетельствует о том, что студенты неадекватно оценивают свой уровень технологической готовности по ее критериям.

В исследовании нами смоделирована система контроля качества технологической подготовки студентов педагогических специальностей. Теоретической основой моделирования системы является функционально-деятельностный подход, разработанный В. И. Земцовой [1]. Были выделены закономерности и связанные с ними принципы: адекватности педагогического контроля принципам обучения; научной обоснованности теории и методики организации педагогического контроля качества технологической подготовки студентов; систематичности педагогического контроля. Предлагаемая педагогическая система включает совокупность

функциональных и структурных компонентов, взаимодействие которых обеспечивает повышение качества технологической подготовки будущих педагогов.

Функциональными компонентами предлагаемой системы являются обучающая, развивающая, воспитывающая, организующая, ориентирующая, методическая, суггестивная, диагностическая, прогностическая функции, обеспечивающие всей педагогической системе целостный и действенный характер. Перечисленные функции в разных степени и сочетаниях проявляются в процессе проверки уровня готовности учителя к интеграции технологических знаний и умений при решении задач технико-технологического содержания и изготовлении материального объекта.

Структурными компонентами являются целеполагание, задачи, организация контроля качества технологической подготовки студентов (содержание, средства, технологии), результат контроля и коррекция.

Содержательная основа целей и задач установлена в соответствии с требованиями ГОС ВПО и Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года к профессиональной деятельности учителя технологии и предпринимательства.

Содержание контроля качества технологической подготовки студентов определено видами, формами и методами контроля и формируется на основе принципа интеграции и дифференциации знаний и умений в области специальных дисциплин. В качестве основных методов использованы тестовый, машинный и практический контроль.

В исследовании представлена методика разработки и проведения тестового контроля качества технологической подготовки студентов, состоящая из семи этапов:

- определение целей тестирования;
- отбор диагностируемого материала и определение содержания теста;
- разработка заданий в тестовой форме и подготовка эталонов ответов;
- анализ и экспертиза тестовых заданий;
- оценка надежности и валидности теста;
- проведение тестового контроля и обработка результатов;
- интерпретация и анализ полученных результатов контроля.

Для осуществления машинного контроля применяется разработанная диагностическая программа. Данное средство предоставляет следующие возможности: настройка параметров контроля для каждого студента; выбор уровня трудности тестовых заданий; ограничение времени прохождения контроля; использование пауз во время прохождения контроля; пропуск вопросов с последующим возвратом к ним; использование текстового поля для ответа; создание собственных конструкций ответа; вариантность ответа; использование методики проведения педагогического контроля качества технологической подготовки студентов; получение подробной информации о результатах пройденного контроля.

Реализация практического метода контроля применяется для определения сформированности профессионально-практических умений студентов при изготовлении материального объекта.

Ядром третьего структурного компонента системы являются технологии конструирования пакета диагностических средств контроля и организации поэтапного контроля качества технологической подготовки студентов.

Технология конструирования реализуется на основе применения уровневого подхода и предметно-содержательной дифференциации, а также предусматривает выполнение ряда выделенных требований, предъявляемых к содержанию пакета.

В целях создания пакета диагностических средств контроля разработаны тесты трех уровней усвоения студентами технических, технологических знаний, задачи технико-технологического содержания, компьютерные средства. Структура построения теста продумана с учетом содержания диагностируемого материала и состоит из трех блоков, каждый из которых включает в себя определенное количество тестовых заданий. При составлении комплекса тестовых заданий выделена классификация, в основе которой рассмотрены типы, виды и примеры тестовых заданий. Разработана типология и примеры технических, технологических задач, решаемых различными способами, и определена содержательная основа каждого типа задачи.

К основным видам технических задач отнесли задачи на расшифровку химического состава и определения области применения марок конструкционных и инструментальных материалов; расчет и определение механических и технологических свойств конструкционных материалов; проектирование заготовки, полученной различными технологическими методами; расчет технологического процесса сварки изделий различными видами, к технологическим задачам: выбор исходной заготовки и способа ее установки при механической обработке на металлорежущих станках (составление схем базирования), составление операционной технологии, проектирование технологического процесса механической обработки деталей машин.

Для определения экономичности теста и уровня трудности тестовых заданий (оценки результативности диагностических средств контроля) использована методика Г. У. Матушанского [3]. По методике А. А. Кыверялга [2] проводилось вычисление статистических характеристик теста, важнейшими из которых являются надежность, валидность и диагностическая ценность. Так же определялась и диагностическая ценность технических и технологических задач.

Технология организации поэтапного контроля качества технологической подготовки студентов представлена процедурно, то есть учитывалась поэтапность процесса педагогического контроля и взаимосвязь, взаимообусловленность научно обоснованных этапов – предварительного, текущего, рубежного, итогового и комплексного контроля.

Каждый этап контроля предназначен для решения определенного круга задач, что позволяет поэлементно определить уровень сформированности от-

дельных составляющих технологической готовности студентов и в целом соответствие их уровня технологической подготовки требованиям ГОС ВПО.

Коррекция осуществляется по результатам контроля и включает в себя мероприятия, направленные на преодоление недостатков в формировании технологической готовности студентов. Корректироваться могут задачи и организация контроля качества технологической подготовки студентов.

В системе контроля качества технологической подготовки студентов педагогических специальностей выявлен ряд системных признаков: целостность, наличие структурных компонентов, наличие взаимосвязи между компонентами системы и образовательным пространством, иерархичность, наличие системообразующего фактора, множественность описания.

В целях проверки эффективности системы контроля качества технологической подготовки студентов педагогических специальностей были проведены формирующий и контрольный анализ опытно-экспериментальной работы. Общее количество студентов, принявших участие в опытно-экспериментальной работе составило 206 чел. Полученные результаты отражены в таблице.

Результаты комплексного контроля качества технологической подготовки студентов технолого-экономического факультета

Группы	№ среза	Число студентов, достигших определенного уровня технологической готовности (в % к общему числу студентов в группе)			
		Оптимальный	Допустимый	Критический	Недопустимый
Экспериментальная	1	37,0	20,0	26,6	16,4
	2	24,1	38,7	17,9	19,3
	3	50,6	35,2	8,1	6,1
Контрольная	1	17,0	23,5	21,1	38,4
	2	23,8	28,4	20,7	27,1
	3	29,4	27,5	32,5	30,6

Сравнение данных контрольных и экспериментальной групп показало увеличение числа студентов, имеющих оптимальный уровень технологической готовности в экспериментальной группе с 37% до 50,6%, тогда как в контрольной группе к концу пятого курса лишь 29,4% студентов имеют оптимальный уровень технологической готовности. Таким образом, студенты экспериментальной группы, в которой была реализована система контроля качества технологической подготовки студентов педагогических специальностей, достигли более значительных результатов. Достоверность полученных результатов была оценена методами математической статистики. Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы позволили сделать вывод об эффективности разработанной системы.

Литература

1. Земцова В. И. Управление учебно-профессиональной деятельностью студентов на основе функционально-деятельностного подхода: Моногр. – М.: Компания «Спутник+», 2008. – 208 с.

2. Кыверяг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 331 с.

3. Матушанский Г. У. Тестовый контроль знаний в вузе: Курс лекций. – Казань, 1993. – 36 с.

4. Психологические тесты. Составление, подготовка текста, библиография / Э. Р. Ахмеджанов. – М., 1995. – 320 с.

И. П. Смирнов,

Н. М. Снопко

ПОДГОТОВКА РАБОЧИХ КАДРОВ НА ОСНОВЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЗАКАЗА

Современный рынок труда России характеризуется высоким и устойчивым дефицитом рабочих кадров. Восполнение трудовых ресурсов в условиях трудной демографической ситуации требует поиска новых методов организации профессионального образования, строгой ориентации на потребности экономики. Одним из путей достижения этой цели является переход на подготовку кадров на основе государственного (регионального) заказа.

The modern labour market of Russia is characterized by high and constant deficiency of the worker personnel. Completion of a manpower in conditions of a difficult demographic situation demands search of new methods of the organization of vocational training, strict orientation to needs of economy. One of ways of achievement of this purpose is transition to a professional training on the basis of the state (regional) order.

Для современного рынка труда характерен возрастающий дисбаланс спроса и предложения рабочей силы, что формирует основной потенциал безработных. Если в 90-х гг. причиной этого было увольнение работников с предприятий в связи со спадом производства, то сейчас ряды безработных пополняются в основном за счет высвобождаемых в результате структурных изменений экономики и невостребованных выпускников учреждений профессионального образования. Но дефицит кадров отмечают большинство работодателей, из них 90% указывают на острую потребность в квалифицированных рабочих кадрах.

При посещении 1 сентября 2006 г. одного из техникумов В. В. Путин отметил: «Эта проблема выпала из поля зрения государства в предыдущие 10 лет. Но сейчас Правительство возвращается к ее решению, причем делает это совместно с предпринимательским сообществом». [5]

Несмотря на высокую актуальность проблемы, систематических исследований рынка труда в России не ведется. Федеральная служба по труду и занятости фиксирует число вакансий, что дает далеко неполное представление лишь о текущей потребности в кадрах. Ее показатели отличаются от результатов региональных мониторинговых исследований в 2–3 раза. Заявление Российского союза промышленников и предпринимателей о готовности изучить

потребности рынка труда пока не только не реализовано, но и методически не обеспечено. Восполняя недостатки статистики, Минобрнауки РФ вынуждено брать на себя несвойственную функцию по запросу от субъектов РФ данных о потребностях в кадрах. Возможность решения этой проблемы только силами органов управления образованием представляется сомнительной.

Таким образом, в настоящее время отсутствуют достаточное научное обоснование и эффективные методики измерения состояния и динамики развития рынка труда, его сбалансированности с рынком образовательных услуг. В результате система профессионального образования продолжает функционировать в изолированном от экономики режиме самодостаточности, а проблема дефицита кадров в стране все обостряется.

Научно не обоснованным и методически не обеспеченным остается также процесс формирования перспективных потребностей в кадрах. Если учитывать, что цикл подготовки квалифицированных рабочих составляет 3–5 лет, именно компонента прогнозирования, а не текущая потребность должны определять алгоритм формирования структуры и объема подготовки кадров.

Методика измерения и оценки потребностей рынка труда в кадрах на современном этапе должна предусматривать участие государственных органов как гарантию статистической достоверности полученных данных. В Москве, например, решением Правительства города созданы государственно-общественные координационные советы по подготовке рабочих кадров [4]. К их основным функциям отнесен ежегодный мониторинг рынка труда. Это позволило впервые выйти на реальные цифры потребности предприятий и организаций города в рабочих кадрах (132 тыс.), определить перечень необходимых профессий (158) и тем самым создать предпосылки для последовательного устранения дисбаланса спроса и предложения.

Проведенный в Москве мониторинг выявил новые тенденции в развитии современного рынка труда. Так, в отличие от прошлых лет, когда наибольшую потребность в кадрах испытывала сфера обслуживания, в настоящее время 62% заявленных потребностей связаны со строительством (36%) и промышленностью (26%). Учитывая столь высокий дефицит рабочих, Правительство Москвы в конце 2007 г. утвердило «Городскую целевую программу развития начального и среднего профессионального образования города Москвы «Рабочие кадры» на 2008–2010 годы». [1].

Мониторинг выявил также концентрацию спроса по довольно узкой группе профессий. Так, в Москве более 60% всех заявок на рабочие кадры сделано по 10 наиболее массовым профессиям: мастер общестроительных работ (23 тыс.), продавец-контролер (15 тыс.), повар-кондитер (10 тыс.), сварщик (4,8 тыс.) и т. п. В этой связи рекомендовано формируемые в настоящее время ресурсные центры создавать, прежде всего, по этим профессиям. [2].

Апробация методики формирования потребностей рынка труда Москвы и их сравнительный анализ с рынком образовательных услуг позволил разработать научно-методическую основу оценки сбалансированности спроса

и предложения посредством специальной системы коэффициентов: несоответствия потребностям рынка труда объемов подготовки и структуры профессий, введения новых профессий и др.

Общее соотношение объемов предложения и спроса рабочих кадров можно выразить посредством коэффициента их несоответствия (K_o). Он имеет незначительные колебания по отдельным регионам (Воронежская область – 60%, республика Чувашия – 62%, Самарская область – 67%), что позволяет оценить K_o в целом по России в пределах 65%. Столь низкий показатель является следствием сокращения за последние годы вдвое объемов подготовки кадров в системе начального и среднего профессионального образования.

Соотношение объемов подготовки кадров и спроса по востребованным рынкам труда профессиям измеряется посредством коэффициента востребованности (K_v), который, как правило, в 2–4 раза ниже K_o . Это свидетельствует о высокой степени неудовлетворенности современной экономики в рабочих кадрах нужных профессий.

Соотношение перечня профессий, подготавливаемых учреждениями профессионального образования и фактически востребованных экономикой отражает коэффициент несоответствия структуры профессий (K_n). В Москве, С.-Петербурге, Кемеровской области он составляет 20–30%, что указывает на необходимость прекращения, либо значительного сокращения объемов подготовки за счет бюджета рабочих кадров по не востребуемым экономикой учебным профессиям.

Динамику ежегодного обновления профилей подготовки рабочих кадров выражает коэффициент введения новых профессий (K_n). В Москве, Ростовской области, республике Чувашия в прошлом году введены по 1–2 новых профессии, что составляет от 0,7% до 1,2% их общего числа и обнаруживает отставание процессов обновления профессионального образования от темпов технической и технологической модернизации производства.

Дисбаланс рынков труда и образовательных услуг обусловлен несовершенством существующей модели формирования профессиональной структуры кадров. Она ориентирована на унаследованный от прошлого принцип утверждения «контрольных заданий» по приему абитуриентов через заявки самих же образовательных учреждений. Это обуславливает их инерционное функционирование и обрекает выпускников на трудный поиск рабочего места по невостребованным профессиям.

Проведенный анализ дает основание определить структурный дисбаланс спроса и предложения как основную причину дефицита рабочих кадров на российском рынке труда. Разумеется, имеются и другие причины кадрового дефицита в России, но их влияние на рынок труда значительно слабее.

Существенным фактором остается, например, низкий демографический потенциал трудовых ресурсов страны. «Молодежная» группа рабочих в структуре занятого населения (до 30 лет) составляет 23%, в то время как «пенсионная» (от 50 лет) – 33%. Ежегодно «по возрасту» должно выбывать око-

ло 2 млн рабочих, в то время как годовой выпуск новых рабочих из учреждений НПО и СПО составляет менее миллиона человек. Таким образом, пополнение рабочих кадров отстает от темпов естественной убыли в два раза. Однако возможности масштабного расширения подготовки рабочих кадров реально отсутствуют.

Определенный резерв роста объемов рабочей силы создает приток мигрантов. Но сложности социальной, в том числе языковой адаптации, овладения профессиями на уровне российских государственных стандартов объективно затрудняют формирование из них работников высокой квалификации. Их включение в рынок труда целесообразно осуществлять путем ускоренной подготовки и дополнительного профессионального образования.

Слабо используется в России трудовой потенциал лиц с ограниченными возможностями здоровья, из числа которых лишь около 15% вовлечены в реальный сектор экономики. Вместе с тем, профессиональный спектр их использования расширяется в связи с внедрением на производстве информационных и компьютерных технологий. В настоящее время возможно профессиональное обучение различных категорий инвалидов более чем по 40 профессиям. Здесь необходимо также законодательно решить вопросы квотирования рабочих мест для выпускников образовательных учреждений из числа инвалидов.

Заслуживает внимания проводимый в рамках Национального проекта «Образование» эксперимент по профессиональной подготовке солдат, проходящих срочную службу, хотя первые результаты выявили значительные трудности его организации.

Более полному удовлетворению потребностей региональных рынков труда в рабочих кадрах способствовало бы ускорение процесса передачи находящихся до сих пор в федеральном статусе почти половины учреждений среднего, а также ряда учреждений начального профессионального образования в ведение органов субъектов РФ. Сопряженность их деятельности с региональными рынками труда в настоящее время даже статистически не учитывается, не говоря уже о регулировании в них структуры подготовки специалистов.

В принятой Правительством Москвы Городской целевой программе «Рабочие кадры» отмечено как существенное препятствие в развитии столичного профессионального образования «отсутствие возможности реализации единой стратегии развития системы профессионального образования в условиях функционирования двух, по сути, самостоятельных систем профессиональных учебных заведений – федеральной и московской». В Программе содержится также поручение о подготовке предложений «по изменению закона РФ «О высшем и послевузовском образовании» в части установления порядка согласования с субъектами РФ объемов и структуры подготовки кадров, подготавливаемых в государственных образовательных учреждениях профессионального образования федерального подчинения, расположенных на территории субъекта РФ» [1].

Проведенный анализ показывает следующее. Перед учреждениями профессионального образования федерального подчинения поставлена задача кадрового обеспечения отраслей и предприятий стратегического характера, в том числе военно-промышленного комплекса России. Однако из 50 специальностей, подготовка по которым ведется в 24 учреждениях среднего профессионального образования федерального подчинения, расположенных на территории города Москвы, только 13 (25%) можно отнести к специальностям стратегического значения. По объемам подготовки кадров ситуация еще более критическая: из общего числа 19236 студентов по таким специальностям обучаются только 1565 студентов (8%). Наиболее распространенными специальностями являются «Экономика и бухгалтерский учет», «Право и организация социального обеспечения», «Правоведение», «Дизайн», «Маркетинг», которые не могут быть отнесены к кадровому обеспечению стратегических отраслей. Пять учреждений федерального подчинения совершенно не связаны с подготовкой кадров по стратегическим специальностям (профессионально-педагогический колледж, художественно-педагогический колледж технологии и дизайна, художественное училище прикладных искусств и др.).

В учреждениях федерального подчинения не ведется обучение ни по одной из пятнадцати профессий и специальностей из числа наиболее востребованных на рынке труда Москвы: сварщик, мастер отделочных работ, продавец, контролер-кассир, повар, кондитер, мастер общестроительных работ и др. Поэтому уровень трудоустройства выпускников этих колледжей и техникумов ниже, чем в аналогичных учреждениях городского подчинения.

В Москве утвержден норматив финансирования учреждений среднего профессионального образования, который в 3 раза превышает аналогичный федеральный норматив 2008 г. (соответственно 86 и 28 тыс. р.). Это позволит передаваемым учреждениям более успешно решать задачи материально-технического обеспечения, качественной подготовки выпускников, обеспечения педагогов и мастеров производственного обучения достойной зарплатой. Ряд учреждений федерального подчинения уже обращались с просьбами о передаче их в подчинение Департаменту образования города Москвы, мотивируя это в том числе и объемом нормативного финансирования учреждений среднего профессионального образования.

В целях координации деятельности образовательных систем различных уровней 11 ноября 2006 г. принято постановление Правительства РФ № 670 «О порядке предоставления органами местного самоуправления органам государственной власти статистических показателей, характеризующих состояние экономики и социального муниципального образования». Необходимо принять подобное решение, вводящее статистическую подотчетность учреждений профессионального образования федерального подчинения органам управления образованием субъектов Федерации. Возможно, следует подготовить предложения по внесению изменений в Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании» в части установления порядка согласования

с субъектами РФ объемов и структуры подготовки кадров в государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования федерального подчинения, расположенных на территории данного субъекта РФ, а также подготовки в них кадров по востребованным профессиям на основе регионального заказа.

Ситуация с рабочими кадрами в Москве требует ускорения постановки и реализации такого подхода. Это связано, прежде всего, с особенностями демографической ситуации столицы.

В настоящее время, с одной стороны, обозначилась достаточно устойчивая тенденция к сокращению масштабов естественной убыли населения Москвы (за счет роста рождаемости и снижения смертности), но, с другой стороны, имевший место в 1990-х гг. резкий спад рождаемости привел к тому, что, во-первых, уже сейчас среди экономически активного населения доля лиц от 15 до 20 лет в Москве в 5,5 раз меньше, чем в среднем по стране, и, во-вторых, через 5–10 лет именно «уроженцы» 1990-х гг. достигнут наиболее активного репродуктивного возраста. Таким образом, в 2007–2017 гг. Москву ожидает существенный дефицит новых трудовых ресурсов коренного происхождения (равно как и потенциальных учащихся учреждений профессионального образования).

Важнейшей социально-демографической характеристикой Москвы является фактор трудовой миграции. В последние годы рост населения города (при сохраняющейся естественной убыли коренных жителей) и, соответственно, экономически активной его части обеспечивался исключительно за счет непрерывного притока мигрантов в количестве порядка 50 тыс. чел. в год. Данная тенденция, по существующим прогнозам, в ближайшие годы не только сохранится, но и в значительной степени усилится.

Еще одна характерная особенность Москвы заключается в наличии и количественном росте московской системы высшего профессионального образования. Более 400 вузов различного типа и ведомственной принадлежности являются наиболее привлекательной для выпускников общеобразовательных школ перспективой продолжения образования. Происходящее в настоящее время сокращение их числа, связанное с особенностями демографической ситуации, и одновременное увеличение мест, предлагаемых московскими государственными и негосударственными ВУЗами, приводят к серьезному дисбалансу в структуре профессиональной подготовки. В настоящее время на каждого выпускника общеобразовательной школы приходится два вакантных места в высших учебных заведениях столицы. В результате еще более обостряется проблема обеспечения реальных потребностей городской инфраструктуры и рынка труда в рабочих и специалистах среднего звена.

Демографический кризис усиливается высоким возрастным показателем наиболее квалифицированной части рабочих и специалистов. «Молодежная группа» (до 30 лет) рабочих и специалистов в структуре занятого населения города Москвы составляет 19,9%, в то время как «пенсионная»

(от 50 лет) – 23,6%. Налицо отрицательный демографический баланс и в группе взрослого населения.

В период сложной демографической ситуации трудовые ресурсы города предстоит наращивать посредством использования дополнительных ресурсов из семи основных источников: выпускники общеобразовательных школ, дети мигрантов, иногородняя молодежь России, молодежь из стран СНГ, лица с ограниченными возможностями здоровья и незанятое взрослое население. Требуется также поставить под контроль объем и структуру подготовки кадров в учреждениях профессионального образования федерального подчинения, расположенных на территории города.

Можно спрогнозировать, что в предстоящие годы тенденция увеличения числа прибывающих в город Москву мигрантов сохранится. В общем числе среди них доля молодежи до 20 лет составляет около 30%. Их уровень образования не высок: 61% имеет неполное общее среднее, 23% – полное среднее образование, 9% – начальное и 7% – среднее профессиональное образование. В связи с этим возникает необходимость организации профессионального образования большинства (84%) детей прибывающих в Москву мигрантов. Как показывает анализ, преимущественными сферами деятельности мигрантов являются строительство (40%) и работа на транспорте (20%), в том числе автомеханиками. Это позволяет определить основные профессиональные поля их обучения.

Число детей мигрантов в колледжах в настоящее время составляет около 5% общего контингента (в общеобразовательных школах – еще выше) и к 2010 г. предполагается их ежегодный прирост.

Предстоит использовать и прошлый опыт Москвы по привлечению в учреждения профессионального образования молодежи из других регионов России, а также стран СНГ, прежде всего наших соотечественников. Однако 77% обучающихся в колледжах молодежи данных категорий указывают в качестве основной проблемы отсутствие общежития (жилья). В этой связи для обучающихся в колледжах молодежи из стран СНГ, иногородней молодежи России и части детей мигрантов программой предусмотрено строительство к 2010 г. четырех гостиниц временного проживания. Подобные затраты представляются оправданными ввиду того, что 86% выпускников данных категорий планируют трудоустроиться в Москве на работу по полученной профессии.

Как уже говорилось, в городе пока слабо используется трудовой потенциал лиц с ограниченными возможностями здоровья, из числа которых лишь около 15% вовлечены в реальный сектор экономики (по данным ВОЗ в Швейцарии – 42% инвалидов в возрасте от 15 до 64 лет имеют работу, в Швеции – 44%, Дании – 34%).

Из 200 тыс. проживающих в Москве лиц с ограниченными возможностями здоровья более 28 тыс. трудоспособного возраста, это дети-инвалиды. 3084 из них в настоящее время обучаются в 45 колледжах, их прием ежегодно увеличивается (1457 чел. принято только в 2006 г.). Вместе с тем в половине колледжей данный контингент обучающихся пока отсутствует, что связано с необходимостью создания соответствующих условий (специальное учебное

оборудование, адаптированные учебные программы, персонал и т. п.). Предстоит организовать обучение инвалидов во всех колледжах Москвы, что потребует создания в них специализированной материально-технической базы.

Профессиональный спектр использования инвалидов расширяется в связи с внедрением на производстве информационных и компьютерных технологий. В настоящее время в колледжах Москвы ведется профессиональное обучение различных категорий инвалидов более чем по 40 профессиям. Начата профессиональная подготовка инвалидов на основе дистанционного обучения, что требует оснащения колледжей компьютерной техникой и другим необходимым оборудованием, разработки программных средств.

Решению этих проблем будет способствовать строительство специализированного городского ресурсного центра профессионального образования для молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Он призван стать научно-методическим центром организации и координации профессионального обучения такой категории молодежи, полигоном апробации и внедрения современных образовательных технологий обучения и воспитания, включая дистанционные, социально-трудовой адаптации, психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса, поддержки трудоустройства и сопровождения карьеры выпускников с ограниченными возможностями здоровья.

Государственные учреждения среднего профессионального образования еще слабо ориентированы на профессиональную подготовку взрослого населения, в том числе из числа уволенных в запас из Вооруженных сил. Так, в заявленных потребностях работодателями указан спрос на профессию водителя автобусов – 1500 чел., которую разрешено осваивать только по достижению 20-летнего возраста. Предлагается организовать обучение этой профессии взрослого населения в колледжах, которые ежегодно готовят более 2,5 тыс. чел. по родственной профессии водителя автомобиля.

Анализ современного состояния рынка труда демонстрирует полное исчерпание административных и необходимость перехода к экономическим методам его регулирования на основе государственного заказа на подготовку кадров. Такое требование уже оформляется законодательно, оно сформулировано, например, в Законе Москвы «О начальном и среднем профессиональном образовании в городе Москве» [3]. Решения исполнительных органов по организации государственного заказа приняты в С.-Петербурге, Вологодской, Кемеровской, Кировской, Ленинградской, Самарской областях. Его можно было бы распространить на негосударственные учреждения профессионального образования при условии их финансирования в рамках заказа из государственного бюджета.

Формирование государственного заказа предполагает выбор иных, чем прежде, принципов организации профессионального образования. В качестве основных могут быть предложены следующие принципы:

- отбор учебных профессий с ориентацией на потребности рынка труда;
- поэтапный переход к комплектованию контингента на основе государственного заказа;

- введение экономических стимулов за эффективное выполнение государственного заказа;
- подготовка рабочих повышенного уровня квалификации на основе интеграции программ НПО и СПО;
- переход к договорным формам трудоустройства, создания в регионах «Биржи труда выпускников»;
- определение ежегодного рейтинга учреждений профессионального образования с учетом исполнения государственного заказа.

Предлагаемая методика оценки соответствия рынков труда и образовательных услуг через систему коэффициентов могла бы быть использована при определении победителей Национального проекта «Образование», учитывая включение в него с 2007 г. учреждений начального и среднего профессионального образования.

Главный вывод изложенного выше анализа рынка труда состоит в том, что современная система профессионального образования и в нынешней сложной демографической ситуации, при правильной организации и ориентации на потребности экономики, имеет возможности радикально улучшить кадровую ситуацию в экономике России.

Литература

1. Городская целевая программа развития начального и среднего профессионального образования в городе Москве «Рабочие кадры» на 2008–2010 годы». – М.: Изд-во АПО, 2008, – С. 16, 47.
2. Научное обеспечение городской целевой программы «Рабочие кадры». – М.: Изд-во АПО, 2008, – С. 8.
3. «О начальном и среднем профессиональном образовании в городе Москве». – Закон города Москвы № 32 от 29 июня 2005 года. – Рынок труда и рабочие кадры. – М.: Изд-во АПО, 2006. – С. 3–14.
4. Постановление Правительства Москвы № 552-ПП от 26 июля 2005 г. «О создании государственно-общественных координационных советов в городе Москве по подготовке квалифицированных рабочих кадров». – Рынок труда и рабочие кадры. – М.: Изд-во АПО, 2006. – С. 18–27.
5. Российская газета, 2 сентября 2006 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Л. Т. Баранская,
А. Е. Ткаченко,
С. С. Татаурова

АДАПТАЦИЯ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА ТЕЛА В КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье демонстрируются возможности психометрического анализа образа тела, количественного измерения аффективного отношения к данному образу, показана когнитивно-поведенческая значимость оценки собственной внешности в действиях человека, направленных на конструктивные или деструктивные телесные изменения. С предлагаемой методикой необходимо знакомить студентов-психологов в курсе психодиагностики, с тем чтобы молодые специалисты в будущем могли оперативно и качественно справляться с профессиональными задачами, исходя из потребностей конкретной области социальной практики.

The article provides data on psychometric analysis of body image and quantitative measurement of body image affective perception, demonstrating the importance of cognitive and behavioral assessment of one's appearance in activities aimed at either constructive or destructive body change. The instrument is a valuable asset for students majoring in psychology and is recommended to be integrated into the course of psychological assessment in order to enable young specialists handle professional tasks promptly and efficiently while taking into account particular areas of social practice.

В современном, устремленном в будущее обществе различия между людьми все более сводятся к способности воспринимать перемены, признавать и использовать их для того, чтобы с максимально возможной скоростью находить свое место в постоянно меняющемся мире. В таких условиях способы саморазвития, которыми традиционно располагает человек, становятся недостаточно эффективными, требуется их обновление или даже открытие новых. Одним из таких способов, основанных на инновационных технологиях, является эстетическая хирургия. С одной стороны, это, безусловно, прогрессивное явление, с другой – клинико-психологический анализ влияния новейших технических и социокультурных достижений на процессы формирования и реализации самой личности человека выявляет зоны специфической «культурной патологии» [5].

Именно поэтому принципиально важным становится исследование позитивных аспектов объективно обусловленной творческой активности человека, а также описание и решение реальных проблем личностной идентификации. Требуется не только определить природу и характер происходящих изменений, но и выбрать точку отсчета и «шкалу измерений» разворачиваю-

щихся преобразований, связанных в том числе и с развитием телесной организации человека.

Несмотря на разнообразие психодиагностических методик, которыми пользуются исследователи для изучения самосознания [2, 3], их явно недостаточно для оценки физического образа «я» личности и отношения к себе с точки зрения физического благополучия организма, целостности и нормального телесного функционирования.

В этой связи возникает задача сформировать у студентов-психологов в курсе психодиагностики навыки освоения новых методов исследования личности (их стандартизации и валидизации), что соответствует современным требованиям к компетенции специалистов, которые способны оперативно и качественно выполнять профессиональные задания, исходя из потребностей конкретной области социальной практики. Один из способов решения этой задачи, основанный на понимании измерительно-статистической логики построения современных тестов, представлен в данной статье.

Цель данной статьи – описание методов адаптации и дальнейшей валидизации опросников Томаса Кэша (Thomas F. Cash), любезно предоставленных нам автором для проведения массовых исследований в прикладных целях [6], на основе клинической выборки пациентов с телесными дисфункциями (в том числе, дисморфоманией). Группа обследуемых состояла из пациентов, обратившихся в НПЦ «Бонум» Екатеринбурга исключительно с целью совершенствования собственного физического облика хирургическим путем. Всего в добровольном исследовании приняли участие 269 чел., из них – 246 женщин и 23 мужчины в возрасте от 18 до 64 лет.

Опросник *BIQL* (влияние образа тела на качество жизни) был разработан в 2002 г. для количественного определения положительного или отрицательного влияния образа тела на качество жизни. Преимущества данного опросника состоят в его относительной краткости и универсальности рассматриваемых категорий, а также в простоте обработки данных. *BIQL* внутренне согласован; стабильность результатов определяется 2–3 неделями. Данный опросник во многих аспектах пересекается с другими шкалами, измеряющими образ тела и вложения в собственную внешность. Он является ценным инструментом в определении влияния воспринимаемого индивидом образа тела на различные сферы жизнедеятельности, например: самоощущение, социальное функционирование, физическую активность и т. д. – всего 19 различных сфер.

Методика применения данного опросника стандартна. Испытуемым выдается бланк опросника с предложенной инструкцией для самостоятельного заполнения. Инструкция вполне понятна и доступна испытуемым, начиная со старшего подросткового возраста (16 лет): «У каждого человека есть свое представление о внешности. Некоторые люди довольны тем, как они выглядят, другие – нет. В тесте представлены варианты влияния образа тела или его отсутствия на вашу жизнь. В каждом пункте определите, как и в какой степени образ вашего тела влияет на тот или иной аспект вашей жизни... Пе-

ред тем как сделать выбор, подумайте, какой вариант ответа наиболее точно отражает ваше обычное ощущение».

Ответы по биполярной шкале из семи пунктов варьируют от -3 (крайне отрицательное влияние) до $+3$ (очень положительное влияние). Полученные баллы складываются, и вычисляется среднее арифметическое, которое преобразуется в производные показатели.

Как указывает Т. Кэш, при подсчете среднего арифметического следует учитывать нормативные результаты, полученные в ходе валидации методики:

- норма для мужчин – $1,24$ со средним квадратичным отклонением $0,99$ (σ),
- норма для женщин – $1,00$ со средним квадратичным отклонением $1,09$ (σ).

Низкий показатель по данному тесту коррелирует с высокой неудовлетворенностью собственным телом, показывает значительную зависимость самооценки от удовлетворенности собственной внешностью, большую склонность следовать культурно навязанным стандартам красоты и внутренний дискомфорт, связанный, например, с избыточной массой тела.

Опросник *SIBID* (ситуативная неудовлетворенность телом) разработан Т. Кэшем в 1994 г. для оценки негативного отношения к собственному телу в контексте определенных ситуаций (когда необходимо встать на весы, посмотреть на себя в зеркало, заниматься сексом, общаться с внешне привлекательными людьми и т. д.). Считается, что различные жизненные ситуации выявляют эмотивное, оценочное отношение к своей внешности, что, в свою очередь, запускает механизм регулятивных и установочных психологических процессов.

Высокая внутренняя согласованность для обоих полов и стабильность результатов на протяжении одного месяца делают данную методику одним из необходимых компонентов комплексного исследования сложного психологического конструкта – образа тела.

В клиническом использовании данный опросник может выявлять социальные контексты, которые представляют собой особый источник стресса для пациентов с проблемами и нарушениями в восприятии собственного тела. Также данная методика может применяться для оценки эффективности психотерапевтической работы с пациентами, имеющими негативное отношение к собственному телу.

Методика применения опросника *SIBID* аналогична предыдущему. Испытуемому выдается бланк для самостоятельного заполнения, инструкция включена в опросник: «В разное время, в различных жизненных ситуациях человек может испытывать отрицательные эмоции по отношению к собственной внешности. Эти эмоции могут включать в себя непривлекательность, чувство неловкости, застенчивость или вообще неудовлетворенность тем, как он сейчас выглядит. Данный опросник представляет различные ситуации и выявляет, насколько часто вы испытываете чувство неудовлетворенности по поводу собственной внешности в каждой из них. Вспомните о случаях, когда вы

находились в подобной ситуации и, пользуясь шкалой от 1 до 4, отметьте, насколько часто вы испытывали отрицательные эмоции, связанные с собственной внешностью.

Вам могут встретиться ситуации, в которых вы никогда не были или которых вы стремились избегать. В этом случае попытайтесь предположить, как часто вы могли бы испытывать отрицательные эмоции в такой ситуации.

Важнейшей психометрической характеристикой данного теста является его высокая надежность (внутренняя согласованность), которая составляет 0,96 для мужчин и 0,94 для женщин:

- норма для мужчин – 1,17 со средним квадратичным отклонением 0,76 (σ),
- норма для женщин – 1,80 со средним квадратичным отклонением 0,90 (σ).

При анализе результатов этих опросников были использованы следующие статистические методы: расчет средних арифметических значений, дисперсий и стандартных отклонений полученных показателей; ранжирование тестовых баллов в порядке их возрастания; критерий Манна – Уитни для оценки достоверности различий между группами.

1. Нами установлено, что шкалы двух тестовых методик имеют противоположную направленность:

а) по тесту BIQLI суммарный балл тем меньше, чем более негативное влияние оказывает образ тела на качество жизни, представленное в таких личностных характеристиках, как самооценка, оптимизм, социальная устойчивость, пищевое поведение;

б) по тесту SIBID, напротив, чем выше балл, тем более выражена неудовлетворенность образом тела.

Рассчитанный коэффициент корреляции между показателями обоих тестов составляет $-0,417$ при критическом значении $r = 0,36$.

Отрицательная корреляция доказывает, что методики действительно разнонаправлены и захватывают разные аспекты образа тела. Следовательно, однонаправленность показателей по тестам, которая выявлена у 17,6% испытуемых, можно трактовать как парадоксальное сочетание, свидетельствующее об аутохтонных перепадах в отношениях к телу, которые могут возникать с определенной периодичностью. По-видимому, в этом случае можно говорить о симптомах дисморфофобии / дисморфомании, что позволяет относить пациентов к «рисковой группе» по немедицинским показаниям. Для таких пациентов вероятность негативных психологических последствий эстетического хирургического вмешательства довольно высока, несмотря на объективно удовлетворительные результаты в соответствии с медицинскими стандартами.

Свойственное пациентам данной группы нарушенное восприятие реальности и самих себя вынуждает проецировать интрапсихические конфликты, требующие разрешения, на те или иные части тела. В результате внимание фиксируется на определенных, не нарушенных соматически телесных зонах, которые и становятся предметом хирургического вмешательства. Поэто-

му, несмотря на проведенную операцию, патологическая фиксация на данном участке тела не исчезает, побуждая пациентов к дальнейшему бесконечному поиску подходящего хирурга и клиники. Кроме того, оказание медицинским учреждением услуг таким пациентам создает определенные сложности и влечет непредвиденные расходы, связанные с высокой вероятностью подачи искового заявления, значительного увеличения сроков послеоперационной реабилитации, неоднократных повторных обращений.

2. Другим важным результатом, который мы получили в ходе адаптации методик, является уточнение нормативных результатов для женской выборки. Малочисленность группы пациентов-мужчин не дает права для пересмотра существующих нормативов (таблица).

Нормативы для женской выборки (среднее значение $X_{\text{ср}}$ и σ)

Методика	Существующие	Полученные
BIQLI	$X_{\text{ср}} = 1,00; \sigma = 1,09$	$X_{\text{ср}} = 1,85; \sigma = 0,73$
SIBID	$X_{\text{ср}} = 1,80; \sigma = 0,90$	$X_{\text{ср}} = 1,14; \sigma = 0,71$

Обнаруженные расхождения, на наш взгляд, можно объяснить тем, что нормативы, указанные автором в руководстве к тестам, были разработаны для «общей» выборки, в то время как мы применили их к гомогенной группе пациентов эстетической хирургии. В качестве гипотезы можно высказать предположение о том, что столь значительные различия свидетельствуют о характерном для данной выборки «смещении» смыслов – от внутреннего личностного преобразования себя к непродуктивному шаблонному изменению в соответствии с некими социальными стандартами. В то же время превалирование телесного пласта самосознания говорит о проявлении у пациентов эстетической хирургии специфических личностных синдромов, свойственных пограничной личностной организации [1, 3].

К этой группе пациентов относятся те, для кого желаемое хирургическое вмешательство – путь избавления от непереносимых внутренних переживаний дискомфорта, чувства внутренней пустоты, хронической самонедостаточности. Их стремление путем создания физической привлекательности (или ее реконструкции) облегчить социальное взаимодействие, обрести внутренний комфорт и уверенность в себе наряду с некоторыми позитивными изменениями приводит к непредсказуемым результатам.

Для пациентов с пограничной личностной организацией также характерны манипулятивные стратегии, которые они реализуют в общении со значимыми другими. Ярким способом манипулятивного поведения является нежелание подчиняться и следовать традиционно предписанной роли пациента, предполагающей подчинение, выполнение указаний врача и некоторое положение униженности. Таким образом, манипуляция для них – это возможность исследовать границы дозволенного в ситуации общения с хирургом и попытка договориться о некотором сдвиге социальных ролей, чтобы не чувствовать себя беспомощным существом, подвергнутым неприятным лечебным процеду-

рам. Их когнитивный стиль характеризуется «полезависимостью», повышенной реактивностью. Главными защитными механизмами выступают проекция и проективная идентификация, самоатрибуция и самооблажающая тактика. Отсюда, основной риск в работе с такими пациентами связан с возможными конфликтами, которые они провоцируют в общении с оперирующим хирургом и другим медицинским персоналом.

3. Анализ результатов, полученных при применении методик (BIQLI и SIBID), показал, что существует статистически значимая корреляция между возрастом и типом операции (лифтинг кожи лица и шеи, пластика век, абдоминопластика, маммопластика, ринопластика, макрогнатия и др.): $r_{экс} = 0,752$ при $r_{кр} = 0,36$. Для пациентов молодого возраста (средний возраст – 25 лет) наиболее подходящей является ринопластика (пластика носа), которая позволяет устранить врожденные анатомические дефекты, к тому же зачастую затрудняющие дыхание.

С высокой долей вероятности можно предположить, что нам удалось выявить «наиболее удачные» периоды для проведения соответствующего эстетического хирургического вмешательства, так называемые «декретированные сроки», соблюдение которых, по-видимому, приводит к минимизации рисков послеоперационной реабилитации пациентов, но не устраняет их совсем. В этом случае запросы пациентов, существенно отличающиеся от тех, с которыми они «могли бы обратиться», свидетельствуют о нецелесообразности операции и, скорее всего, отражают внутреннее неблагополучие, связанное с дискомфортом, вызванным нарушенными взаимоотношениями социально-профессионального или интимно-личностного плана.

4. Обращает на себя внимание полученная отрицательная корреляция между показателями теста BIQLI и типом операции ($r_{xy} = -475$). Другими словами, пациенты с низкими показателями по данной методике более склонны к эндопротезированию и ринопластике, в то время как пациенты с высокими показателями предпочитают пластику век и круговые подтяжки кожи лица и шеи. Выявленная тенденция соотносится с самооценкой пациентов и их эмоциональным состоянием. С одной стороны, ринопластика и маммопластика более востребованы в так называемый период «молодости» (от 24 до 33 лет), который характеризуется высокой активностью, профессиональным развитием, созданием семьи, новаторством. С другой стороны, по оценкам хирургов, данные операции являются наиболее травматичными и зачастую связаны с осложнениями в ближайшем и отдаленном послеоперационном периодах. Это противоречие позволяет говорить о том, что выбор таких операций отражает самоповреждающие тактики и депрессивные переживания собственной малоценности и незначительности для окружающих. Обращение их к эстетической хирургии становится своеобразным способом трансляции значимым другим чувства обиды, переживания несправедливости, ущербности и одновременно попыткой возложить на них ответственность за происходящее. У таких пациентов состояние депрессии не только не исчезает после оперативного вмешательства, но, как правило, нарастает, постепенно преобразуясь в вариант аффективного расстройства. Тяжесть ситуации обу-

слова еще и тем, что в большинстве случаев эти пациенты не обладают зрелыми способами совладания (coping) с трудными жизненными ситуациями.

Итак, как показало проведенное исследование, методики Т. Кэша имеют большой потенциал для объективной оценки качества жизни, связанного с образом тела, в особенности среди пациентов эстетической хирургии. Надежность и валидность данных методик делает их ценным инструментом психологической диагностики телесной составляющей самосознания. Указанные характеристики опросников Т. Кэша позволяют использовать их в работе с различными категориями населения, начиная со старшего подросткового возраста, широко применяя в качестве инструментов, измеряющих последствия хирургического вмешательства.

Литература

1. Баранская А. Т., Татаурова С. С., Ткаченко А. Е. Психологическая оценка результатов эффективности эстетической хирургии // Урал. мед. журн. – 2007. – № 4(32). – С. 20–27.
2. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
3. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
4. Татаурова С. С., Ткаченко А. Е., Цветова Е. Г. Пограничная личностная организация пациентов и ее учет в лечебно-реабилитационном процессе // Интеграция медицины и психологии в XXI веке / Под ред. С. И. Блохиной, Е. Т. Соколовой, А. Т. Баранской. – Екатеринбург: «СВ-96», 2007. – С. 244–253.
5. Тхостов А. Ш. Психология телесности. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.
6. Cash T. F., Winstead B. A., Janda L. H. Body image survey report: the great American shape-up / T. F. Cash et al. // Psychology today. – 1986. – Vol. 20. – № 4. – P. 30–44.

С. А. Минюрова

ПСИХОТЕХНОЛОГИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ПРОФЕССИОНАЛА

В статье представлена авторская психотехнология, направленная на актуализацию рефлексивной позиции человека по отношению к собственным мотивам, целям и ценностям, которая определяет выбор стратегии преобразования себя в профессии.

The article presents the author's psychotechnology directed to the actuation of a person reflex position's attitude to one's own motives, aims and spiritual values, that determines the choice in the strategy of a person's conversation in profession.

Динамизм современных социально-экономических преобразований обуславливает качественные изменения в системе «человек – профессия – обще-

ство», ставит вопрос о разработке психотехнологий, которые поддерживают личностно-профессиональное саморазвитие человека.

Анализ научной литературы позволяет выделить несколько основных групп технологий, направленных на сопровождение саморазвития:

- педагогические технологии, ориентированные на самопознание и саморазвитие личности учащихся и педагогов в условиях образовательного процесса (личностно-ориентированная технология К. Роджерса, технология педагогики ненасилия В. А. Ситарова, технология саморазвития личности Г. К. Селевко, технология обучения профессионально-творческому саморазвитию личности Л. Н. Макаровой, И. А. Шаршова и др.);

- акмеологические технологии, способствующие совершенствованию личностного и профессионального развития человека в зрелом возрасте (обучающие технологии В. В. Петрусинского, технологии игромоделирования О. С. Анисимова, психоконсультирования Г. И. Марасанова, ресурсосбережения О. И. Жданова, оптимизации эмоциональной устойчивости М. Ф. Секач, развития аутопсихологической компетентности Л. А. Степановой и др.);

- психологические технологии, направленные на актуализацию и сопровождение профессионального развития и саморазвития человека на разных стадиях профессионализации (технологическая модель конструктивного изменения поведения Л. М. Митиной, технологии профессионального самоопределения Н. С. Пряжникова, Е. А. Климова, технология психологического сопровождения и поддержки профессионального развития Н. С. Глуханюк и др.).

Принимая позитивный потенциал, накопленный в области разработки технологий сопровождения саморазвития, мы ставим задачу поиска новых путей актуализации внутренней активности человека, которая ведет к качественному изменению им самого себя не только как субъекта деятельности, но и как личности, индивидуальности.

Нами разработана психотехнология, ориентированная на актуализацию рефлексивной позиции человека по отношению к собственным мотивам, целям и ценностям, что определяет его выбор стратегии преобразования себя в профессии. В основе предлагаемой психотехнологии лежит концептуальное представление о рефлексии как способности постигать собственный внутренний мир, а также как о конкретном механизме выбора [5]. Рефлексия традиционно рассматривается в психологии как высший уровень развития сознания и в то же время как условие, обеспечивающее активность, целостность человека [2; 6]. Исследователи раскрывают различные аспекты «выхода» личности в рефлексивную позицию, подчеркивая при этом прямую связь ее активизации с ориентацией на саморазвитие [3; 4].

Предлагаемая психотехнология включает четыре этапа: подготовка; реконструкция опыта профессионализации; рефлексия опыта профессионализации; моделирование потенциальной стратегии преобразования себя в профессии. Психологическое содержание каждого этапа составляют процессы, направленные на последовательное осознание реального состояния и перспек-

тив личностно-профессионального саморазвития. При определении сущности этих процессов мы опирались на следующие представления.

Деятельность по выбору стратегий преобразования человеком себя в профессии возможна лишь во внутренне сложном мире, который порождают личностные смысловые предпочтения, а не внешние обстоятельства [1]. Альтернативы, между которыми осуществляется выбор, являются разными жизненными отношениями, представленными в повседневности через поток отдельных целей и задач поведения и деятельности, основанных на разнообразных мотивах, ценностях. Существует особая «задача на смысл» (А. Н. Леонтьев), состоящая в том, чтобы по отдельным аспектам восстановить реальный смысл воплотившегося в них жизненного отношения и определить его ценность для собственного личностно-профессионального саморазвития. Эта задача требует различения мотивов, ценностей, без которого человек не может точно определить, между чем и чем он должен выбирать. В ходе решения «задачи на смысл» происходит внутренняя работа по соотношению проявлений мотива в нескольких пересекающихся друг с другом плоскостях, а именно: в отношении мотива к внешним и внутренним преградам, преодолеваемым человеком ради его достижения; по сопоставлению мотива с другими возможными мотивами той же деятельности; по оцениванию мотива в его отношении к нормам, принятым человеком; по соотношению мотива с образом «Я» человека. Удержание такой сложности мира является результатом особого усилия, подкрепляемого специальными психотехническими действиями, сводящими субъективно разбегающиеся жизненные отношения в единое пространство [1].

В соответствии с этим структуру предлагаемой психотехнологии составили методы и приемы, направленные именно на актуализацию действий человека по поддержанию внутренне сложного мира. Такие действия, на наш взгляд, связаны с организацией внутреннего диалога, в котором порождается «двуголосовое слово» (М. М. Бахтин), отражающее несовпадение человека с самим собой и выводящее его в рефлексивную позицию. Осмысление этого несовпадения помогает, с одной стороны, осознать противоречивость внутреннего мира развивающегося профессионала, а с другой стороны, активизирует процессы осмысления им собственных ценностей и выбора стратегии преобразования себя в профессии.

При опоре на психотехнику выбора [1] нами выделены психотехнические действия, нацеленные на создание и поддержание внутренне сложного мира: совместная презентация сознанию сопровождающих профессионализацию многообразных жизненных отношений, основанных на различных мотивах и ценностях; выявление факта пересечения жизненных отношений; структурирование как действие, направленное на обнаружение или установление разного рода связей между жизненными отношениями. Дополнительно нами выделено также действие стратегического ориентирования как определение человеком перспектив профессионализации на основе осмысленных

мотивов и ценностей для построения потенциальной стратегии преобразования себя в профессии в конкретных условиях жизнедеятельности. Актуализация этих психотехнических действий происходит в процессе поэтапной реализации разработанной психотехнологии (табл. 1).

Таблица 1

Структура психотехнологии актуализации рефлексивной позиции профессионала

Этап технологии	Психологическое содержание этапа	Психотехника
Подготовка	Определение готовности человека к выбору стратегий преобразования себя в профессии	Психодиагностика
Реконструкция опыта профессионализации	Представленность сознанию многообразных жизненных отношений профессионализации, основанных на различных мотивах и ценностях	Совместная презентация
Рефлексивный анализ опыта профессионализации	Установление взаимосвязей между жизненными отношениями профессионализации	Структурирование
Моделирование потенциальных вариантов стратегий преобразования себя в профессии	Определение перспектив профессионализации в конкретных условиях жизнедеятельности на основе осмысления мотивов и ценностей	Стратегическое ориентирование

Разделяя мнение о том, что способом существования рефлексии является культурно-обогащенная, насыщенная «пытливой мыслью» среда, опираясь на методологические положения синергетической парадигмы (И. Пригожин), гуманистической психологии (К. Роджерс), мы сформулировали два основных принципа организационно-процессуального аспекта технологии. Это принцип организации комплексной, гетерогенной, актуализирующей творческий потенциал человека среды и принцип развития партнерских взаимодействий, коактивности участников.

Нами разработаны индивидуальная и групповая формы реализации психотехнологии. Индивидуальная форма предполагает осуществление психотехнологии посредством индивидуальной консультативной работы с отдельным человеком. Групповая работа реализуется в виде психологического практикума. При проектировании обеих форм учитывались следующие требования: наличие входной диагностики и предоставление участникам систематической обратной связи для обеспечения психологической поддержки; возможность документирования процесса и результата деятельности; наличие блоков контроля утомления и релаксации участников.

Программа консультативной работы включает в себя серию сессий, в ходе которых в удобном для обратившегося за психологической поддержкой человека темпе реализуются все этапы психотехнологии. Программа практи-

кума рассчитана на шесть занятий по пять часов. Последовательность предъявления заданий направлена на актуализацию рефлексии ценностных оснований профессионализации и основана на переходе от методических приемов, которые стимулируют выражение отношения участников к своему личностно-профессиональному пути в символической форме, к приемам, базирующимся на вербальных самоотчетах, дискуссии, деловой игре.

Достижению поставленной цели способствуют разработанные нами авторские методические приемы и модификации ряда методик. Их ключевой особенностью является опора на принцип диалогичности. Методики сконструированы так, что ход их выполнения вызывает внутренний диалог участников, содержание которого предполагает сопоставление жизненных отношений в единстве трех аспектов: пространственного (сферы жизнедеятельности), временного (прошлое, настоящее, будущее), эмоционального (позитивное, негативное). При этом каждый методический прием позволяет выявить выраженность мотивов и ценностей, на которых основывается представление человека о себе как профессионале.

Входная диагностика включала изучение мотивации личностно-профессионального развития и саморазвития; ценностных ориентаций работников; личностных и субъектных характеристик; личностной саморегуляции. Были использованы методики: «Ценностные ориентации персонала» (Е. Б. Фанталова), «Якоря карьеры» (Э. Шейн в адаптации В. Э. Винокурова, В. А. Чикер), «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц в адаптации А. А. Рукавишниковой), «Шкала контроля за действием» (Ю. Куля в адаптации С. А. Шапкиной).

Задача реконструкции опыта профессионализации решается с помощью двух приемов. Методический прием «Коллаж» направлен на запуск внутреннего диалога человека, определение смысловых позиций «личное Я» и «профессиональное Я» посредством создания творческой работы на тему «Я в профессии» и заполнение специально разработанных регистрационных листов. Методический прием «Ценностная сфера профессионала» (авторская модификация методики изучения ценностно-смысловой сферы Е. Б. Фанталовой) способствует выявлению и осознанию человеком иерархической системы его ценностных ориентаций, лежащих в основе профессионализации.

Осуществить рефлексивный анализ опыта профессионализации позволяет методический прием «Субъективная картина профессионального пути» (авторская модификация методики «Каузометрия» Е. И. Головахи, А. А. Кроника). Этот прием дает возможность определить представленность в субъективной картине жизненного пути человека реализованности, актуальности и потенциальности событий личностного и профессионального развития, которые основываются на тех или иных мотивах и ценностях, а также формируют определенные жизненные отношения.

Выполнение задачи моделирования участниками потенциальных вариантов стратегий преобразования себя в профессии происходит путем организации групповой дискуссии на тему «Мой профессиональный путь». Во время дискуссии обсуждаются результаты диагностики, что актуализирует процесс

осознания участниками психологического содержания стратегий собственно-личностно-профессионального саморазвития. Решению названной задачи способствует также организация презентации проектов на тему «Я как профессионал: реальное и потенциальное». В ходе презентации участники представляют (в образной или вербальной форме) и обсуждают варианты возможных стратегий личностно-профессионального саморазвития.

Разработанная психотехнология апробирована нами в групповой работе с сотрудниками медико-психолого-педагогического центра г. Лесной Свердловской области (30 чел.). Согласно результатам входной психодиагностики, в группе преобладали участники, для которых характерна выраженность признаков стратегии жизненного благополучия. В ходе реализации следующих этапов психотехнологии были выполнены замеры показателей ценностно-ориентационной активности, выявлены происшедшие в них значимые сдвиги (табл. 2).

Таблица 2

Ценностно-ориентационная активность участников практикума
(G – критерий знаков)

Этапы психотехнологии, по завершении которых проводились замеры показателей	Показатель	Уровень значимости сдвига	Характер сдвига
Реконструкция опыта профессионализации	Ценности личного благополучия	0,005	Положительный
	Ценности материального благополучия	0,021	Положительный
	Ценности комфорта	0,0001	Отрицательный
Рефлексивный анализ опыта профессионализации	Ценности личного благополучия	0,001	Отрицательный
	Ценности авторитета	0,001	Положительный
	Ценности материального благополучия	0,03	Положительный
	Ценности комфорта	0,02	Отрицательный
Моделирование потенциальных вариантов стратегий преобразования себя в профессии	Ценности комфорта	0,005	Отрицательный
	Ценности материального благополучия	0,0002	Отрицательный
	Ценности авторитета	0,002	Положительный
	Ценности комфорта	0,002	Отрицательный

Анализ полученных результатов указывает на последовательное изменение осознания участниками практикума ценностей собственной жизнедеятельности. По завершении этапа реконструкции были выявлены сдвиги в сторону повышения значимости ценностей личного и материального благополучия, но при этом обнаружено снижение уровня направленности на поддержание стабильности и комфорта в собственной жизни. Такая динамика сви-

детельствует в пользу постепенного осознания участниками как преимуществ, так и ограничений стратегии жизненного благополучия.

После прохождения этапа рефлексивного анализа данная тенденция также проявилась. Вместе с тем стал очевидным значимый сдвиг в осознании ценностей авторитета, признания со стороны других людей. Эта группа ценностей характеризует признаки стратегии жизненного успеха, к пониманию преимуществ которой постепенно пришли участники. Названные признаки были отчетливо представлены во время презентации потенциальных стратегий преобразования себя в профессии. В ходе обратной связи участники практикума отметили в качестве важнейшей задачи личностно-профессионального саморазвития повышение уровня профессиональной компетентности путем освоения новых форм деятельности (прежде всего, научно-методической), что позволило им качественно изменить представления о собственном статусе как профессионала, так и субъекта жизнедеятельности.

Полученные результаты дают возможность сделать вывод о позитивном эффекте разработанной нами психотехнологии. Она позволяет объективировать для человека значимые составляющие его профессионального развития, направляет его на осознание целей, мотивов, ценностей профессионализации, ориентирует на обдуманый выбор стратегии преобразования себя в профессии.

Литература

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М., 1984. – 200 с.
2. Зинченко В. П. Посох Осипа Мандельштама и трубка М. Мамардашвили. К началам органической психологии. – М.: Новая школа, 1997. – 336 с.
3. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
4. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
5. Лефевр В. А. Рефлексия. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.
6. Мамардашвили М. К. Философия и личность // Общая психология: Сб. текстов / Под ред. В. В. Петухова. – М, 1988. – С. 262–269.

Н. Н. Савина

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются эффективные зарубежные социально-педагогические и социально-психологические технологии по предупреждению и преодолению делинквентного и криминального поведения. Предполагается, что зарубежный опыт профилактики подростковой делинквентности может быть переосмыслен и адаптирован для применения в отечественной практике.

In clause effective foreign socially-pedagogical and socially-psychological technologies under the prevention and overcoming juvenile delinquency and criminal behaviour are considered. It is supposed, that foreign experience of prevention of juvenile delinquency can be rethought and adapted for application in a domestic practice.

Преступность несовершеннолетних и молодежи во всем мире является одной из самых актуальных социальных проблем. Рост такой преступности характерен для всех развитых стран мира. К основным причинам этого явления ученые относят распад семей, неуверенность молодых людей в будущем, нарушение неотъемлемых прав детей на получение воспитания и образования. Из западной науки в 70-е гг. прошлого столетия был заимствован термин «делинквентное поведение» – цепь проступков, провинностей, за которые несовершеннолетние не подвергаются уголовному преследованию. Такое поведение при отсутствии социального контроля обычно переходит в криминальное.

Изучение зарубежного опыта работы с делинквентными подростками позволяет провести сравнительный анализ, увидеть просчеты и недостатки отечественной профилактической деятельности в этой области, выявить возможности применения на практике эффективных зарубежных методик и технологий при условии их адаптации.

В этой связи очень интересен опыт поиска новых методов воспитания правосознания у подростков в зарубежных странах.

Наибольший интерес у ученых и практиков вызвала программа Престона и Карнеги [2] (Бирмингем, Великобритания), которая предоставляет возможности для работы с делинквентами в их естественном окружении. В ней применяется жетонная система Скиннера, индивидуальная постановка целей и заключение контрактов; кроме того, она помогает развить трудовые навыки тем делинквентам, которые заканчивают школу. Последующее наблюдение показало, что спустя год большая часть группы имела работу и лишь несколько человек совершили преступление.

Жетонная система, предложенная основоположником теории оперантного научения (Operant conditioning) американским ученым Б. Ф. Скиннером, используется во многих зарубежных программах [10]. Вместо аверсивного (неприятного, болевого, карательного) контроля поведения Скиннер рекомендовал позитивное подкрепление как наиболее эффективный метод устранения нежелательных действий. Он доказывал, что поскольку позитивные подкрепляющие стимулы не дают негативных побочных явлений, связанных с аверсивными стимулами, они более пригодны для формирования человека. Для поощрения различной желаемой деятельности вводится жетон – символический заменитель, который делает доступным некоторое количество желаемых вещей (предметов или действий), вроде пластиковой карточки или оценки. Таким образом, индивиды могут быть награждены за участие в такой позитивной деятельности, как уборка, завершение рабочего задания или проявление инициативы, участие в художественной самодеятельности, прикладном

творчестве и т. д. В некоторых программах подростки могут лишаться жетонов за негативное поведение, такое, как провоцирование драк, эксцентричные действия или уклонение от обязанностей. Следует отметить, что жетонная система вознаграждений интенсивно использовалась в различных ситуациях в классе с «нормальными» детьми, делинквентными подростками, людьми, склонными злоупотреблять наркотиками, и умственно отсталыми. Ее назначение заключалось в том, чтобы устранить страх, гиперактивность, агрессивное поведение у детей и подростков [2].

Наиболее эффективными оказались программы, ориентированные на более ранний возраст – для детей, еще не совершивших правонарушений. В западной системе предупреждения делинквентного и криминального поведения подростков существуют три этапа: первичной, вторичной и третичной профилактики. Последняя направлена на ресоциализацию бывших преступников. Вторичная профилактика представляет собой замену уголовной ответственности альтернативными видами исправительного воздействия с целью остановить развитие преступности путем минимизации юридического вмешательства. Первичная профилактика адресована детям и подросткам группы риска, которые не совершили правонарушений, но в силу ряда причин могут их совершить. Она ориентирована на те специфические факторы, причины, условия, недостатки, личностные конструкты, которые в большей мере коррелируют с делинквентностью в данной возрастной группе. Таким образом, профилактическое вмешательство зависит от того, какая стадия развития является мишенью, и от того, на чем оно фокусируется: на референтной группе, школе или семье.

Первичная профилактика делинквентности чаще всего проводится на базе школ. Положительные результаты имели далеко не все программы. Классическая попытка предотвращения делинквентности – проведенное в 40-х гг. Кебриджско-Соммервильское исследование молодежи – потерпело неудачу. Свыше 500 мальчиков в возрасте от 5 до 13 лет были задействованы в этой программе. Их разделили на две группы – контрольную и экспериментальную, с которой проводили работу социальные работники, психологи, медики в течение 5 лет. Последующее тридцатилетнее наблюдение показало, что различий между этими двумя группами в отношении совершения преступлений во взрослом возрасте нет [8].

Широко разрекламированный проект PREP (Preparation through Responsive Educational Programmes) [7] по улучшению успеваемости и формированию просоциального поведения делинквентных подростков на базе школ штата Мэриленд в начале 70-х гг. также оказался unsuccessful. Массовые проекты последующих лет не приводили к изменениям, и лишь кропотливая индивидуальная работа на базе отдельно взятой школы давала ожидаемый эффект. Например, профилактическая программа Брая [3], направленная на улучшение успеваемости, просоциального поведения, принесла положительные результаты. Контрольная и экспериментальная группы имели существен-

ные различия. Через 5 лет после окончания двухлетней программы обследования показало, что мальчики из экспериментальной группы демонстрировали более низкий уровень хронической преступности по сравнению с контрольной группой – 9 против 27%.

По данным американских исследователей [1], ранняя профилактика (для детей дошкольного возраста из семей высокого риска) дает лучший и более стойкий результат. Дошкольный проект Перри (Perry Preschool Project), разработанный в Мичигане в начале 60-х гг., имел последствие в течение 19 лет. В проекте принимали участие 123 чернокожих ребенка в возрасте от 3 до 4 лет с низким уровнем IQ (коэффициента умственного развития), происходящие из семей с низким социальным статусом и высоким уровнем риска асоциального поведения. Все дети случайным образом были разбиты на две группы: экспериментальную и контрольную. Дети экспериментальной группы занимались по специальной программе подготовки дошкольников, которая включала ежедневные занятия и ежедневные встречи с семьей в домашней обстановке, что контролировало и саму семью. Цель проекта состояла в содействии умственному развитию, развитию мотивации к учебе, научению просоциальному поведению и коррекции внутрисемейных отношений. Хотя рост IQ носил временный характер, члены группы дошкольного обучения впоследствии лучше учились, большее их число, по сравнению с контрольной группой, поступило в высшие учебные заведения, они заняли более престижные должности и реже подвергались аресту – 31 против 51% [9].

В пенитенциарных учреждениях США особое внимание уделяется формированию доброты и гуманности. В частности, в ряде штатов при женских воспитательных колониях для девушек созданы кинологические школы, где проходит подготовка собак-сиделок и собак-поводырей для больных сахарным диабетом и слепых. Общение с животным, любовь и преданность собаки человеку вызывают у заключенных девушек адекватные эмоции. Но более всего они испытывают катарсические переживания, когда чувствуют свою нужность больным людям, искренне благодарящим их за помощь. При тюрьмах существуют питомники животных, фермы экзотических животных (страусов), приюты для брошенных и больных животных, которых выхаживают осужденные. Уроки доброты помогают в деле перевоспитания оступившихся людей. Некоторые из них уже после освобождения остаются работать в качестве вольнонаемных на этих фермах или в приютах для животных.

Поскольку среди несовершеннолетних правонарушителей нередко встречаются одаренные подростки, в США организованы федеральные интернаты для талантливых преступников. Там содержатся фальшивомонетчики, создававшие с помощью компьютера и цветного принтера долларовые купюры, которые трудно отличить от подлинных; хакеры, которые смогли взломать сложные системы защиты американских и международных банков; искусные изготовители пластиковых карт для банкоматов и т. д. В федеральных интернатах для талантливых преступников обучение ведут лучшие про-

фессора Америки. В частности, подросткам, совершившим «компьютерные» преступления, лекции читает глава корпорации «Майкрософт» Билл Гейтс. По окончании трехлетнего обучения в интернате выпускникам предлагается работа на Пентагон по контракту. Таким образом, делинквентные одаренные подростки переориентированы на службу интересам государства, а не на подрыв его устоев.

Прообразы трудовых коммун, созданных А. С. Макаренко в первые годы Советской власти, существуют сейчас в США и Великобритании. Коммуны имеют своей целью выработку у оступившихся подростков и молодежи навыков «выживания» в обществе. Коммуны предполагают совместное ведение хозяйства и проживания, а потому для их функционирования требуется сотрудничать со многими службами и решать такие задачи, как сбор средств, поиск территории, налаживание контактов с полицией и местными колледжами и университетами, а также одобрение местных жителей. Особенно важным на этапе ресоциализации и проживания в коммуне является поиск работы. Как правило, юношей, отбывших наказание, не хотят принимать на работу. Поэтому формируются группы для обучения поиску работы и устройству на нее, а также поведению во время собеседования, включая моменты обхождения «сложных вопросов» и контакт глаз, внимательность, компетентность. При обучении используются дискуссии, фильмы, ролевые игры и обратная связь с видеозаписью. Прошедшие обучение делинквенты в 80% случаев находят работу в течение двух недель. Не прошедшие обучение, как правило, не могут трудоустроиться [4].

Эффективными являются программы, в которых участвуют специально обученные парапрофессионалы. Такие программы предупреждения делинквентного поведения получили название «триадической модели». Они обеспечивают опосредованное воздействие на делинквента через обученного должным образом посредника, который манипулирует условиями положительного подкрепления просоциального поведения подростка. К программе под руководством Фо и О'Доннел [6] для роли «приятелей» делинквентов были привлечены взрослые добровольцы, которые обучили их позитивно влиять на формирование просоциального поведения. Были отобраны две группы делинквентов: контрольная и экспериментальная, уровень арестов оценивался в течение года. Из тех, кто ранее совершил серьезное преступление, были повторно арестованы за аналогичное преступление 38%. Из тех, кто был в контрольной группе и не участвовал в программе, были арестованы 64%. Триадическая модель профилактики наиболее эффективна для пробации (условное наказание). Обучение сотрудников службы пробации методам положительного влияния и подкрепления конкретных видов поведения повышает эффективность профилактической работы.

Повсеместно в США, Великобритании, Канаде, ряде стран Европы в целях профилактики используется заключение контрактов, которые регулируют обмен подкрепляющими стимулами между двумя и более сторонами и уста-

навливают четкие нормы взаимодействия на стадии предделинквентного поведения. Это могут быть контракты между родителем и ребенком, учителем и ребенком. Однако заключение контрактов наиболее эффективно, если они включены в многокомпонентную программу профилактики [5]. Такой способ предотвращения делинквентности совершенно не дает результатов, если родители утратили функции контроля над ребенком, а также если учитель не пользуется авторитетом у подростка.

Наиболее эффективны программы, которые встраиваются в содержание школьного образования и охватывают не только предделинквентов, но и детей обычного адаптивного поведения. В частности, в программе американских школ предусмотрено изучение основ системы правосудия.

В штате Аризона занятия проводятся в форме учебного суда. Созданы методические рекомендации, в которых обозначены функции сотрудника полиции, работающего в школе, воспитателя и самих учащихся. Между школьниками распределены роли полицейских, адвокатов, прокурора, свидетелей, присяжных заседателей, судей, журналистов, секретаря суда. Обвиняемый – это обычно сотрудник полиции, которого школьники никогда не видели. Ролью игрой руководит школьный полицейский. На ее подготовку уходит от 3 до 5 недель, но затраты себя оправдывают. Школьники, изучающие основы системы правосудия по этому методу, гораздо глубже усваивают материал, чем те, которые осваивают этот предмет по учебнику [10].

В Лос-Анджелесе существует программа посещения исправительных учреждений подростками предделинквентного поведения. Подростки посещают полицейский участок, камеры предварительного заключения, тюрьму для несовершеннолетних преступников, морг. Впечатления, полученные от такого рода «экскурсий», вызывают сдерживающее воздействие, желание не оказаться там никогда. Родители подростков дают письменное согласие на участие ребенка в такой программе [11].

В Объединенном Королевстве развернута общегосударственная кампания за укрепление сотрудничества между школой и полицией. Полицейские организуют в школах проведение бесед, уроков права, дискуссий, ответов на вопросы. Силами работников полиции подготовлены публикации для школ, несущие информацию о безопасности. В каждой школе есть учитель, ответственный за связь с полицией, а в полицейском участке – полицейский, осуществляющий связь со школой. В рамках этой кампании проходит добровольное дактилоскопирование детей и подростков с согласия их родителей. Необходимо отметить, что в Германии и Великобритании отношение к полиции весьма уважительное, что облегчает работу по налаживанию сотрудничества полицейских, учителей, психологов, родителей в предупреждении делинквентного и преступного поведения.

В Японии созданы и успешно работают с 1980 г. локальные центры по делам несовершеннолетних в небольших городах и деревнях, всего их насчитывается около шестисот. Каждый центр оказывает помощь подросткам, ока-

завшимся в трудной жизненной ситуации, предостерегая от неправильных импульсивных сиюминутных решений. Деятельность сотрудников этих центров направлена на выявление детей и подростков, уклоняющихся от учебы. Поэтому сотрудники выходят на дежурство в гражданской одежде и проводят наблюдение за подростками на улицах, в залах игровых автоматов, кинотеатрах, супермаркетах и т. д. Особенное подозрение вызывает у работников центра появление на улице ребят школьного возраста в утренние часы, когда они должны учиться. Выясняя в разговоре с такими подростками причину их отсутствия в школе, сотрудник принимает решение, как поступить: вернуть на занятия, привести к родителям, задержать до выяснения обстоятельств. В функции сотрудников центра входит и оказание необходимой помощи родителям в виде рекомендаций по воспитанию подростков. К такому патрулированию по городу, другому населенному пункту привлекаются добровольные помощники полиции. Соединение усилий полиции, школы и общественности дает положительные результаты.

Одной из наиболее популярных форм предотвращения преступлений, распространенной в США и странах Западной Европы, является контролирование окрестностей силами местных жителей (*neighborhood watch*) [11]. Местные жители при поддержке полиции организуют патрулирование местности, охрану домов, оказывают взаимную помощь. Их деятельность способствует уменьшению возможностей для преступной активности и усилению неформального социального контроля. Они могут выступать и как группа давления на полицию, если та попустительствует совершению преступлений, например не борется с наркоторговцами и проституцией или не оказывает должного воздействия на родителей за ненадлежащее воспитание детей. Такие группы в США существуют уже более 30 лет и корнями уходят в социальные политические традиции коллективной самопомощи. Для них характерна повышенная бдительность, хорошее знание местных условий, обычаев и людей. Большое значение они имеют в плане предотвращения подростковых правонарушений. Группы самопомощи эффективны как для снижения количества преступлений, так и уменьшения страха перед ними у местного населения.

Западные ученые Эндрюс, Бонта, Ходж [5] провели анализ существующих программ по предотвращению делинквентного поведения подростков. Три фактора, которые могут оказаться решающими для получения успешного результата, – это место проведения профилактического вмешательства, мишени и модели изменения. Первый фактор – места – связан с успешной деятельностью в школе, где проходит систематическая работа, а не проведение очередной кампании. Именно в школе, где внедряются социально-педагогические технологии, ориентированные на индивидуальность делинквента, профилактическая работа с подростками очень результативна.

Второй фактор эффективности – правильно выбранная мишень профилактического воздействия – требует вмешательства профессионалов в области психологии, педагогики, медицины. Установить эндогенные причины делин-

квентности сотрудникам правоохранительных органов, как правило, не удается, поэтому в профилактике учитываются в основном внешние, социально-экономические факторы, связь которых с совершением определенного вида преступления может быть очень слабой.

Проблемой первостепенной важности является модель изменений – третий фактор успешности превентивной работы. Модель изменений должна лежать в основе такой работы и опираться на теорию криминального поведения. Она должна быть нацелена на характеристики, предположительно опосредующие криминальное поведение, например личностные черты.

Подытоживая анализ зарубежного опыта по предупреждению делинквентного поведения, необходимо выделить несколько перспективных направлений, которые могут быть адаптированы и использованы в отечественной практике работы с делинквентными подростками.

Первое направление – это внедрение новых социально-педагогических и социально-психологических технологий, которые за многие десятилетия доказали свою состоятельность и эффективность.

Второе – выявление одаренных делинквентов, развитие их способностей и переориентирование личностных смыслов.

Третье – ранняя социально-педагогическая профилактика делинквентного поведения детей из неблагополучных семей.

Четвертое – образование специальных субъектов системы профилактики как в структуре полицейских органов, так и вне ее, но при участии полиции.

Пятое – привлечение общественности к профилактической работе.

В последние годы небывалый рост преступности среди несовершеннолетних регистрируется во всем мире. Но темпы этого роста в России носят угрожающий характер. Использование зарубежной практики предупреждения преступности среди несовершеннолетних, координация усилий в этом направлении отечественных и зарубежных ученых, обмен опытом практических работников позволят изменить сложившуюся ситуацию в стране и мире.

Литература

1. Brier N. Predicting antisocial behavior in youngsters displaying poor academic achievement: A review of risk factors // *Developmental and Behavioral Pediatrics*. – 1995. – № 16. – P. 271–276.
2. Blackburn R. *The psychology of criminal conduct*. – N. Y.: John Wiley & sons, 2002. – P. 187–199.
3. Binder A., Bry L. Juvenile delinquency // *Annual review of Psychology*. – 1982. – № 39. – P. 82–89.
4. Farrington D. P. The development of offending and antisocial behaviour from childhood: key findings from the Cambridge study in delinquent development. The twelfth Jack Tizard Memorial Lecture // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 1995. – № 3. – P. 929–964.

5. Farrington D. P., Loeber R., Van Kammen W. B.. Long-term criminal outcomes of hyperactivity-impulsivity-attention-deficit and conduct problems in childhood // *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* / Eds. Robins L. N., M. Rutter. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – P. 62–81.

6. Fo D., O'Donnell H. *Criminal behavior: a psychological analysis*. – Chichester: John Wiley, 1975. – P. 114–119.

7. Lytton H. Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation // *Developmental Psychology*. – 1990. – № 268. – P. 683–697.

8. Moffitt T. E. Juvenile delinquency and attention deficit disorder: boys' developmental trajectories from age 3 to age 15 // *Child Development*. – 1990. – № 61.

9. Moffitt T. E. Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy // *Psychological Review*. – 1993. – № 100. – P. 674–701.

10. Skinner B. F. *A matter of consequences*. – N. Y., 1983.

11. Tremblay R. E., Craig W. M. *Developmental crime prevention // Building a safer society: Strategic approaches to crime prevention* / Eds. Tonry M., Farrington D. P. – Chicago: The University of Chicago Press, 1995. – P. 151–236.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Н. Н. Васягина

ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЙОНАХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УРБАНИЗАЦИИ

В статье анализируются современные направления исследований семейного воспитания, выявляются факторы его эффективности. Приведены данные относительно специфики условий семейного воспитания в районном и областном центрах. На основании экспериментальной проверки гипотезы доказывается, что на средства и методы воспитания ребенка влияет уровень урбанизации места жительства семьи. Приводится интегрированное определение понятия «условия семейного воспитания».

In this article the modern directions of researches of family education are analyzed, factors of its efficiency come to light. The data concerning specificity of conditions of family education in the district and regional centers are given. On the basis of experimental check of a hypothesis it is proved, that means and methods of education of the child are influenced with an urban saturation of a residence of family. The integrated definition of the concept of a «condition of family education» is resulted.

Семья является важнейшим из феноменов, сопровождающих человека в течение всей его жизни, поэтому в развитии личности ребенка семейному воспитанию отводится основополагающая роль (Б. Беттельхейм, Ж. Ванден Брук, С. Выготский, И. С. Кон, Д. Майерс, А. С. Макаренко, К. Роджерс, С. Я. Рубинштейн, С. А. Соловейчик, А. Фромм, Э. Эриксон и др.). Наиболее ярко воспитательный потенциал семьи и эффективность его реализации прослеживается в работах, посвященных изучению:

- типов воспитания в семье (Н. Аккерман, Дж. Александер, Т. Гордон, Н. В. Дружинин, К. Роджерс, В. Сатир, Р. С. А. Соловейчик, А. Элис, Э. Эриксон и др). При этом чаще всего под типом семейного воспитания понимаются установки родителей, обусловленные их воспитательными предпочтениями, взглядами на родительскую любовь, предпочтением той или иной системы наказаний и поощрений, гибкостью в общении, взглядами на инициативность ребенка [5];

- стилей родительского отношения, или стилей воспитания (А. Я. Варга, В. И. Гарбузов, И. С. Кон, Р. В. Овчарова, А. С. Спиваковская, Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.). Под стилем семейного воспитания понимается совокупность родительских стереотипов, воздействующих на ребенка. Стили родительского отношения, или стили семейного воспитания, характеризуются по параметрам эмоциональной близости, уровню требований и ограничений,

степени и формам контроля, особенностям общения. Единой классификации стилей семейного воспитания не создано, однако ученые сходятся во мнении о том, что существуют «проблемные» и позитивные типы воспитания [6; 9];

- удовлетворенности членов семьи семейной ролью (А. Н. Александрова, Н. В. Дружинин, И. С. Кон, Р. В. Овчарова и др.), которая обнаруживает себя в супружеских паттернах отношения. К ним относят: эмоциональное восприятие брака и партнера по браку, форму общения, отношение к супружеским обязанностям. При позитивном паттерне общество супруга доставляет удовольствие, а жизнь без семьи является непривлекательной. При невротических паттернах супружеского отношения супруги считают, что в семье притупляются творческие возможности человека, теряется взаимопонимание и любовь [5];

- личностных качеств родителей (Н. Н. Васягина, А. И. Захаров, Е. Н. Спирева, А. Г. Лидерс). В исследованиях указанных авторов было установлено, что особенности семейного воспитания являются своеобразной реализацией личности самого родителя. При оптимальном сочетании личностных особенностей родители обладают важнейшей способностью к рефлексии индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, готовностью к сознательному поиску наиболее эффективного стиля его индивидуального воспитания. При неоптимальном сочетании родители склонны решать личностные проблемы за счет ребенка, что выражается в таких эффектах, как расширение сферы родительских чувств; предпочтение в ребенке детских качеств; воспитательная неуверенность родителя; фобия утраты ребенка; проецирование на него собственных нежелательных качеств и т. д. Все перечисленные выше особенности, являясь личностными образованиями взрослых, приводят к искажению образа ребенка, что, в свою очередь, проявляется в инвалидизации, негативном приписывании, исключительности, беззащитности, делегировании своих проблем ребенку [1; 3; 7].

Не следует забывать, что воспитательный потенциал семьи и эффективность его реализации обусловлены не только собственно психологическими, но и социальными (политическими, экономическими, демографическими) факторами объективного и субъективного характера (О. И. Зотова, В. В. Новиков, Е. В. Шорохова, А. Адлер, С. Л. Рубинштейн и др.). К ним относят структуру семьи (нуклеарная или многопоколенная, полная или неполная, многодетная или малодетная); материальные условия ее жизнедеятельности (уровень доходов, жилищные условия, благоустроенность быта и др.); социальный статус родителей (возраст, уровень образования, общая и психолого-педагогическая культура и др.). Однако исследований, раскрывающих специфику воспитания в семьях с различным социально-экономическим статусом, в отечественной психологии пока недостаточно [2; 8]. В отличие от собственно психологических параметров, этот аспект изучения семьи является относительно новым (первые работы на эту тему появились в российской психологии лишь в 90-е гг. XX в., в то время как в зарубежной дифференциальной психологии эта проблематика была актуальной начиная с XIX в.).

Теоретический анализ проблемы семейного воспитания позволяет нам рассматривать понятие «условия семейного воспитания» как интегральное, включающее не только психологические (стили семейного воспитания, родительское отношение, типы воспитания, удовлетворенность семейной ролью, личностные особенности родителей), но и социально-экономические параметры функционирования семьи (состав и структура семьи, образование родителей, возраст, уровень доходов, жилищные условия).

В значительной мере на семейное воспитание, его средства и методы влияет, по нашему мнению, и фактор принадлежности семьи к городскому или сельскому поселению (заметим, что данный аспект практически не представлен ни в психологической науке, ни в социологии образования). Образом жизни семьи обусловлены множество возможностей воздействия на воспитание ребенка. Так, типичная городская семья по сравнению с сельской обычно обладает более широким кругом интересов, более высокой культурой, а главное, большими возможностями использования в целях воспитания детей культурных учреждений (детские театры и кинотеатры, музеи), представленных в больших городах более полно и разнообразно, чем в сельской местности (В. И. Гарбузов, А. Г. Харчев).

Неодинакова и продолжительность контактов между родителями и детьми в районах с разным уровнем урбанизации. При этом в малых городах родители нередко работают в непосредственной близости от дома, что позволяет им в течение рабочего дня в той или иной форме общаться с детьми. В крупных городах такого рода контакты оказываются невозможными из-за особых режимов городских предприятий, их территориальной отдаленности от места проживания семьи и некоторых других причин (В. Г. Алексеева, Т. А. Левитская). Таким образом, проживание семьи в городских условиях означает более существенное, чем в районных центрах, сокращение времени родительского общения с детьми [4].

Все это определяет известное разнообразие условий и методов воспитания в семьях, проживающих в районах с разным уровнем урбанизации, делает необходимым выделение общих и специфических для таких семей моментов. Это положение и явилось основной целью нашего исследования.

Исследование осуществлялось на основании корреляции показателей шкал методик, выявляющих особенности условий семейного воспитания (психологические и социально-экономические параметры функционирования семьи). В нем приняли участие 60 семей, одна половина которых проживают в районе с низким уровнем урбанизации (Талицкий район Свердловской области), а вторая – с высоким (г. Екатеринбург).

После первичной обработки данных к математико-статистическому анализу было представлено по 60 шкал в каждой выборке. С целью сжатия исходной информации и извлечения наиболее значимых и скрытых связей между представленными переменными нами был проведен дополнительно факторный анализ по методу Кеттелла «Каменистая осьпь». Анализ проводил-

ся для переменных, коррелирующих с показателями условий семейного воспитания в выборках с различным типом поселения.

В результате факторного анализа в выборке 1 проживающих в районе с низким уровнем урбанизации, было выявлено 5 факторов.

I фактор «Авторитарный контроль» (13,8% общей дисперсии) представлен такими переменными, как *строгость санкций* (0,793026), *неустойчивость стиля воспитания* (0,809321), *проекция на ребенка собственных нежелательных качеств* (0,783668), *вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания* (0,794550), *авторитарная гиперсоциализация* (0,725639).

Выраженность данного фактора свидетельствует о наличии установки родителей на авторитарность при воспитании ребенка, что проявляется в навязывании ребенку своей воли, неспособности принять его точку зрения, требовании от него безоговорочного послушания и дисциплины, суровых наказаниях за проявление своеволия. Дисгармоничное воспитание сопровождается конфликтами между супругами, которые, как правило, выражают недовольство друг другом, руководствуясь «заботой о благе ребенка». Такое противостояние обуславливает противоречивый тип воспитания.

II фактор «Участие родителя в жизни ребенка – безучастность родителя» (7,6% общей дисперсии) представлен двумя полюсами: положительный полюс определяется яркой выраженностью таких переменных, как *власть матери* (0,734537), *ускорение развития ребенка* (0,815455), и слабой выраженностью переменной *социальная желательность поведения* (-0,733750). Отрицательному полюсу фактора соответствует лояльность матери, задержка развития ребенка и отсутствие интереса к его делам.

III фактор «Принятие – отвержение» (5% общей дисперсии) включает в себя родительские паттерны отношения, представленные *отношением к ребенку опытного родителя* (0,802744) и *невротическими паттернами родительского отношения* (-0,7433698). Анализируя содержательную наполненность данного фактора, можно говорить об эмоциональной значимости ребенка для родителей, что выражается в преобладании таких стратегий воспитания, как сотрудничество и симбиоз. Они позитивно относятся к родительским обязанностям, имея при этом достаточно высокую осведомленность по вопросам детского воспитания.

IV фактор «Потворствование» (6,3% общей дисперсии) представлен такими показателями, как *потворствование* (0,702206) и *симбиоз* (0,766649). Оба показателя семейного воспитания отражают стремление родителя оградить ребенка от трудностей и неприятностей жизни и максимально, но при этом не критически удовлетворить любые его потребности.

V фактор «Семейная неудовлетворенность» (5,9% общей дисперсии) включает компоненты, отражающие преимущественно отношение родителя к семейной роли: *ограничение матери ролью хозяйки дома* (0,863078) и *«мученичество» родителей* (0,733929). Наличие семейной неудовлетворен-

ности сопровождается раздражительностью, чувством обременительности и безысходности при выполнении родительских обязанностей.

В результате факторного анализа в выборке 2 проживающих в районе с высоким уровнем урбанизации, также было выявлено 5 факторов.

I фактор «Авторитарная гиперопека» (14,9% общей дисперсии) включает такие компоненты, как *подавление воли ребенка* (0,819571); *строгость родителей* (0,705285); *поощрение активности ребенка* (0,890854); *подавление сексуальности ребенка* (0,701655); *навязчивость родителей* (0,719483); *ускорение развития ребенка* (0,700222). Содержание данного фактора отражает сочетание в условиях семейного воспитания показателей родительской гиперопеки с показателями авторитарного контроля. Родители в данном случае стремятся знать о ребенке все, ограждать его от жизненных сложностей и забот, ограничить постороннее влияние на него, подчеркивая при этом собственную роль.

II фактор «Потребность в помощи» (6% общей дисперсии) содержит следующие составляющие: *избегание общения с ребенком* (0,806126); *необходимость посторонней помощи в воспитании ребенка* (0,737495). Сокращение контактов с ребенком в таких семьях обусловлено, с одной стороны, особым режимом трудовой деятельности родителей, а с другой – желанием переложить ответственность за воспитание на дошкольные образовательные учреждения или третьих лиц.

III фактор «Нарушения супружеских отношений» (4,4% общей дисперсии) представлен такими компонентами, как *расширение сферы родительских чувств* (0,711149) и *невротические паттерны супружеского отношения* (0,788859). Данный фактор свидетельствует о том, что нарушения в супружеских отношениях (супружеские конфликты, неудовлетворенность браком, развод и т. д.) проецируются на сферу детско-родительских отношений, где родитель пытается удовлетворить свои потребности во взаимной привязанности, принятии и любви, которые при нормальном функционировании семьи должны быть удовлетворены в отношениях супругов.

IV фактор «Неустойчивость стиля воспитания» (4% общей дисперсии) включает в себя два компонента: *неустойчивость стиля воспитания* (0,892561) и *жилищные условия* (0,731214). Содержательный анализ данного фактора показывает, что жилищно-бытовые проблемы, отсутствие собственного жилья, неустроенность лежат в основе неустойчивого стиля воспитания и провоцируют непоследовательность, стихийность родительских действий при воспитании ребенка.

V фактор (5,9% общей дисперсии) идентичен фактору III «Принятие – отвержение» в выборке 1 и включает компоненты: *отношение к ребенку опытного родителя* (-0,825323) и *невротические паттерны родительского отношения* (0,889104).

Сопоставив факторные структуры условий воспитания в изученных выборках, мы обнаружили следующее.

• В семьях, проживающих в районе с низким уровнем урбанизации, наиболее явно представлены такие стратегии воспитания, как авторитарный контроль в сочетании с потворствующим отношением к ребенку и стремлением к максимальному удовлетворению любых его потребностей. Имеющая место неудовлетворенность родительской позицией проявляется в раздражительности и чувстве обременительности при выполнении родительских обязанностей из-за несовпадения взглядов супругов на проблему воспитания детей, что, как правило, является основной причиной конфликтов между ними.

• В семьях, проживающих в районе с высоким уровнем урбанизации, авторитарность и желание родителей контролировать ребенка сочетаются с высокими требованиями, предъявляемыми к нему. Объективно нуждаясь в посторонней помощи, родители стремятся ограничить влияние на ребенка третьих лиц, подчеркивая при этом собственную роль. Значительное воздействие на условия семейного воспитания в мегаполисе оказывают супружеские отношения. Их нарушения (супружеские конфликты, неудовлетворенность браком, развод и т. д.) проецируются в сферу детско-родительских отношений, где родитель пытается удовлетворить свои потребности во взаимной привязанности, принятии и любви.

• Сходство факторных структур условий семейного воспитания в обеих выборках проявляется в совпадении содержания фактора III в выборке 1 и фактора V в выборке 2, которые свидетельствуют об эмоциональной заряженности детско-родительских отношений, независимо от уровня урбанизации места жительства семьи, что, с одной стороны, выражается в полном принятии ребенка, а с другой – отсутствии толерантности к его недостаткам. Данная тенденция свидетельствует о противоречивости и амбивалентности детско-родительских отношений.

Таким образом, результаты нашего исследования раскрывают специфику условий семейного воспитания в зависимости от уровня урбанизации района, в котором проживает семья, и указывают на необходимость включения в понятие «условия семейного воспитания» данного фактора как одного из социально-экономических параметров функционирования семьи. Такое понимание позволит учесть весь спектр переменных, определяющих воспитательный потенциал семьи.

Литература

1. Васягина Н. Н., Глуханюк Н. С. Феноменология симбиотической зависимости в диаде мать – ребенок // *Образование и наука*. – 2004. – № 2. – С. 49–57.
2. Дементьева И. Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // *Социс*. – 2001. – № 1. – С. 108–113.
3. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1986. – 317 с.

4. Левицкая Т. А. Урбанизация и воспитание. – М.: Политиздат, 1989. – 103 с.
5. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
6. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – Т. 2.– 464 с.
7. Спирева Е. Н., Лидерс А. Г. Стили семейного воспитания и личностные особенности родителя // Семейная психология и семейная терапия. – 2001. – № 4.
8. Ушакова Е. Достаток – это еще не гарантия правильного воспитания // Директор школы. – 2002. – № 6. – С. 94–97.
9. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – 2-е изд., расш. и доп. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.

ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Л. В. Лебедева

ИССЛЕДОВАНИЕ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЧЕЛОВЕКА

Статья посвящена анализу подходов к изучению жизненного пути человека. Обозначается место профессионального продвижения в контексте жизненной траектории. Обосновывается релевантность биографического метода в изучении профессионального развития.

This article is devoted to the analysis of approaches of studying a vital way of the person. The place of professional promotion in a context of a vital trajectory is designated. Relevance of a biographic method in studying professional development is proved.

Человек, по словам Д. Бьюдженталя, интенционален: он обращен в будущее, в его жизни есть цель, ценности и смысл, определяющие его путь. Вопрос «Что есть жизненный путь человека?» является сколь древним, столь же и философским. Вероятный ответ кроется в словах Х. Ортега-и-Гассета: это «жизненная драма, происходящая в определенных обстоятельствах и проявляющаяся во времени» [2].

«Драма» жизненного пути человека включает в себя различные этапы его личной истории: детство, отрочество, юность, зрелость и старость. Частью этой истории является время жизни, проживаемое в профессии. Нередко его называют профессиональным путем, а профессию – делом жизни. Возможно, поэтому профессиональное продвижение человека во многом совпадает с его жизненной траекторией.

Жизненный путь человека мы определяем как ряд важных для него, имеющих продолжительность, периодичность, этапность, сюжетность событий, в ходе которых человек ставит цели, стремится к результатам, получает личный опыт, содержание и смысл которого может быть предметом субъективной рефлексии.

Профессиональный путь – это часть личной истории, связанная с профессиональной деятельностью, разворачивающаяся в определенных социокультурных и исторических условиях.

Описание человеком жизненного и профессионального пути носит ретроспективный характер, оно чаще всего происходит в середине или во второй половине жизни, когда подводятся первые итоги, осмысливается жизненный и профессиональный опыт.

В справочной литературе, например «Философской энциклопедии» (1962), «Философском энциклопедическом словаре» (1983), «Кратком психологическом

словаре» (1985), «Энциклопедическом социологическом словаре» (1995), «Психологическом словаре» (1997), «Энциклопедическом словаре по культурологии» (1997), понятие «жизненный путь» отсутствует. Только в словаре «Психология» (1990) под общей редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского есть соответствующая статья. В «Энциклопедическом социологическом словаре» под общей редакцией Г. В. Осипова есть такие статьи, как «жизнь», «жизненные планы», «жизненный мир», «образ жизни», «стиль жизни», «стиль жизни личности», «выбор профессии», «время социальное», «социология личности» и другие, затрагивающие тему жизненного и профессионального пути человека.

Изучение этой темы требует комплексного подхода, включающего философскую, культурно-антропологическую, субъектцентристско-антропологическую, социологическую, психологическую, педагогическую парадигмы.

Проблема жизненного пути человека в философском дискурсе представлена размышлениями о человеке и его назначении, содержащимися в трудах таких философов, как Платон, Сократ, Плутарх, Пифагор и др. Во все эпохи важным являлся поиск человеком смысла жизни, и различные аспекты опыта его постижения мы находим в трудах Блаженного Августина, М. Монтеня, Б. Спинозы, Г.-Ф. Гегеля, В. Дильтея, Ж.-П. Сартра, А. Камю, В. Франкла, С. Франка, П. Флоренского, Н. Бердяева, В. Соловьева, М. Мамардашвили и др.

Исследованию проблем идентичности и потери смысла существования человека в культуре постмодерна посвящены работы Э. Эриксона, З. Баумана, Д. Бьюдженталя, Х. Ортега-и-Гассета, Н. Н. Федотовой и др.

Антропологические аспекты жизненного пути человека содержатся в субъектцентристской антропологической концепции Ю. М. Федорова об иерархических уровнях человеческой экзистенции. Представители культурной антропологии в России размышляют о трансцендентных пределах человеческого существования: пути к Богу, символическом вобретении пути и его смысле (С. Франк, С. Соловьев, Н. Бердяев, П. Флоренский и др.). Ценностный и онтологический уровни человеческой экзистенции являются предметом внимания как отечественных, так и западных философов (С. Франк, М. Мамардашвили, А. Лосев, М. Хайдеггер и др.).

Жизненный путь человека как социологическая проблема предполагает изучение воздействия социума на профессиональное становление личности и влияния личности на процессы в обществе. Наиболее плодотворно эта проблема изучается в контексте профессиональной биографии, или профессионального пути (Г. С. Батыгин, Б. З. Докторов, В. Голофаст, В. И. Бакштановский и др.). Для социологических исследований характерно внимание к вопросам биографической мобильности, социальных статусов и ролей, когортной принадлежности, социальной и профессиональной идентификации, ценностных ориентаций, социализации, социально-возрастных процессов.

Анализом проблем жизненного пути, выбора жизненных стратегий личности занимались отечественные и зарубежные психологи. В отечественной науке к теме жизненного пути первыми обратились Н. А. Рыбников, С. А. Ру-

бинштейн, Б. Г. Ананьев в 20–30-х гг. XX в. В дальнейшем различные аспекты этой темы разрабатывались в трудах отечественных ученых, посвященных природе человека, его развитию, социальному и психологическому времени личности, образу и стилю жизни, анализу биографий, нарративному анализу, жизненным планам, жизненным стратегиям, выбору жизненного пути (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Е. И. Головаха и А. А. Кроник, О. Н. Ежов и П. С. Кузнецов, И. С. Кон, Н. А. Логинова, А. А. Матуленис, Н. Ф. Наумова, Т. Е. Резник и Ю. М. Резник, С. Л. Рубинштейн, Н. Шубкин и др.). В зарубежной науке проблемы жизненного пути личности, возрастной периодизации, анализа жизненных событий, биографических повествований разрабатывали такие ученые, как Ж. П. Альмодовар, П. Балтес., А. Бандура, Р. Бенедикт, М. Бургос, Ш. Бюллер, Ж. Годфруа, У. Деннис, П. Жане, Г. Крайг, М. Мид, Б. Ньюгартен, Г. Олпорт, У. Томас, Ф. Знанецкий, Г. Элдер, Э. Эриксон, Д. Эрнандес, К.-Г. Юнг и др.

Педагогика изучает различные аспекты профессиональной деятельности: методологию процесса образования (Ш. А. Амонашвили, М. Н. Берулава, В. И. Загвязинский, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.); методические проблемы преподавания, например личностно-ориентированное образование (Н. А. Алексеев, Д. А. Белухин, Е. В. Бондаревская, Э. Н. Гусинский, Э. Ф. Зеер, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, Ю. И. Турчанинова, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.); профессиональный опыт преподавания в высшей и средней школе (В. Г. Афанасьев, Н. И. Новиков и др.); технологии профессиональной подготовки молодых специалистов, в том числе и преподавателей высшей школы (Ю. Г. Фокин и др.); проблемы профессиональной деформации (С. П. Безносков, Р. М. Грановская, А. В. Дулов, В. П. Подвойский, А. Р. Ратинов, Е. И. Рогов и др.).

Значительную роль в прикладных исследованиях жизненного пути человека в различных социокультурных и исторических условиях сыграли биографические изыскания У. И. Томаса и Ф. Знанецкого, Ш. Бюлер, У. Денниса, Б. Ньюгартен. Предметом интереса отечественных ученых являются различные аспекты жизненного и профессионального пути: работы К. А. Абульхановой-Славской, Н. Ф. Наумовой, Ю. М. Резник посвящены изучению жизненных стратегий личности, М. И. Бобневой, И. Ю. Истопан, Н. И. Лапина и др. – формированию жизненных ценностей; концепция целенаправленного поведения личности представлена в трудах Н. Ф. Наумовой, Э. М. Коржевой; диспозиционная теория личности разработана В. А. Ядовым. Об актуальности жизненных планов в выборе профессионального развития говорится в работах А. А. Матулениса, М. Н. Руткевича, М. Х. Титмы, Э. А. Саар, Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкина. Практические методы исследования жизненного пути личности предложены О. Н. Ежовым, А. А. Кроником, Ю. М. Резником, А. Соломиным.

Определенный интерес представляют материалы проведенных сотрудниками Научно-исследовательского института прикладной этики ТГНГУ (г. Тюмень) исследований «Городские профессионалы: Ценности и правила игры среднего класса. 20 рефлексивных биографий» и «Жизнь в профессии»,

представляющие собой рефлексивные профессиональные биографии преподавателей Тюменского нефтегазового университета.

Однако, несмотря на определенный интерес ученых к данной проблематике, целостной концепции жизненного пути, а также места профессионального пути в контексте жизненной траектории в отечественной науке в настоящее время не существует. Поэтому принципиально важным представляется определение теоретико-методологических оснований изучения автобиографического опыта профессионального и жизненного пути человека. Для этого следует рассмотреть такие понятия, как «путь», «жизненный путь человека», «рефлексивный автобиографический опыт». Анализ проблемы жизненного пути в различные периоды жизни позволит показать актуальность поиска смысла жизненного и профессионального продвижения, выявить роль рефлексии в осознании жизненного и делового опыта, определить место профбиографического дискурса в контексте жизненного развития. Изучение феноменологии опыта автобиографического описания жизненного и профессионального пути даст возможность типологизировать профессиональные биографии, составить концепты рефлексивного опыта, этапы профессионального пути: начало (корни), роль родителей и значимых других, влияние социокультурных условий на жизненный опыт, «ты помнишь, как все начиналось», «на ярмарку», «дороги, которые мы выбираем», вступление во взрослую жизнь, значимые события, ситуации выбора, ситуации препятствий и кризисов, переживание потерь, переживание успехов; плоды, или «с ярмарки»; понимание ценностей и смыслов происшедшего на каждом этапе, задачи и уроки жизни, субъективное отношение к профессиональным и жизненным успехам и неудачам.

Анализ проявления субъектности в биографической рефлексии позволит уточнить понятия «субъект» и «субъектность», их место в исследовании рефлексивного опыта, определить роль субъекта в осмыслении жизненных процессов, описать значение проблемы идентичности на каждом этапе жизненного и профессионального пути.

Отдельным вопросом в исследовании автобиографического дискурса является изучение содержания метафор, с помощью которых человек описывает свой путь – жизненный и профессиональный. Решение данной задачи потребует изучения роли метафоры в описании жизненного опыта человека, специфики и типологии метафор в профбиографической и жизненной рефлексии, например метафор жизненного пути: дорога, колея, проселок, остановка, река; метафор идентичности: странник, путешественник, паломник, алхимик, турист, камень у дороги, лодка с парусом, парус и т. д.

Обоснование уровней семантического пространства человеческой экзистенции, содержащееся в концепции субъектцентристской антропологии Ю. М. Федорова, позволяет определить место духовного опыта, проблемы смысла жизни и дела жизни в жизненном развитии, изучить индивидуальный опыт ее решения.

Для исследования дискурса автобиографической рефлексии профессионального пути в контексте жизненной траектории необходима операционализация предмета – определение единиц анализа, т. е. концептов, в которых субъект склонен опи-

связать свое профессиональное продвижение. Рассмотрим подробнее основные тематические группы автобиографических описаний профессионального пути.

Первая группа включает понятия, с помощью которых *описывается путь*: «профессиональный путь», «жизнь в профессии», «семья как корни, истоки, фактор влияния на все жизненные события», «своя собственная история» и т. д. Как отмечал классик отечественной психологии, «человек лишь постольку и является личностью, поскольку он имеет свою историю» [1, с. 684].

Во второй группе перечисляются *направления, векторы или траектории пути*, которые описываются метафорами: «вверх» (лестница, гора, дерево: корни, ствол, крона); «вниз» (склон, по наклонной); «по горизонтали» (дорога, проселок, колея, тропинка, река, по течению, листик по течению, лодка с парусом, по краю, у края пропасти, «по канату, натянутому как нерв» (В. Высоцкий); «полет» (взлеты и падения)) и т. д.

Третья группа описывает *способ продвижения*: пешком; на автомобиле; сидя на обочине; подъем по кручам; «как все» (иду как все или живу как все); везет, везут другие; подвигают трудности; толкают (другие люди, обстоятельства); заставляют (обстоятельства, другие люди, ситуация); подталкивает что-то внутреннее или внешнее, например долг, совесть; чтобы не хуже других; плыву по течению (реки или жизни), за компанию с кем-то; как мастер жизни; бегом; тащусь; ползу; по острию и т. д.

Четвертую группу составляют так называемые *помощники* – те, кто оказал какое-то влияние на человека, на выбор профессии: учителя школьные; Учителя жизни (люди, у которых человек научился чему-то важному для себя); родители; друзья; ситуация и т. д.

Пятая группа – это *события жизни, ситуации, значимые для человека*: поворотные события; перекресток; поворот судьбы, ситуация; удар (травма, потеря); разговор с отцом и т. д.

Шестая группа включает концепты, обозначающие *влияние кого-либо, чего-либо на дальнейшее развитие событий, жизни, ситуацию выбора*: события в истории страны; события в истории семьи; историческое времена; социокультурные условия; окружение; учителя; товарищи; прочитанные книги или герои любимых книг и т. д.

Седьмая группа описывает *способы обретения или постановки и достижения цели*: понимание целей еще в раннем возрасте; отсутствие какой-либо цели в начале профессионального пути; потеря цели в какой-то момент деятельности; сам нашел; другие люди подсказали; в самом начале профессионального пути уже знал, чего хочу; потом понял, к какой цели следует стремиться; до сих пор не знаю, чего хочу; уже достиг своей цели; на каждом этапе профессионального пути своя цель; интуиция вела, а не понимание цели; как-то само получилось; результат совпал с целью; получил (достиг) больше, чем рассчитывал, и т. д.

Восьмая группа включает концепты, которыми описывается *ощущение пути*: свой путь; чужой путь; могло быть по-другому; беспутность («Нас невозможно сбить с пути: нам по фигу, куда идти» – рекламный слоган); свое де-

ло; дело жизни; успех; профессия как творчество: творчество жизни, «самоценность, достойно прожитых лет» (Винокур).

Девятая группа – это *встречи и их влияние на последующие события и поступки*: встреча с Учителем; встреча с Богом; встреча с собой, «встречи с замечательными людьми» (Г. Гюрджиев) и т. д.

Десятую группу составляют концепты, описывающие *представления о жизни в терминах «на ярмарку – с ярмарки»*. «На ярмарку» – дело; успех; трудности; помощники; идентичность; учителя, материальный успех; социальный успех; личный успех и т. д. «С ярмарки» – итоги; середина жизни; успехи; удовлетворенность; ценность полученного благодаря делу или профессии; ценность прожитой жизни; метафоры полученного опыта, прожитой жизни; идентичность; «что еще можно успеть»; ученики; достижения и т. д.

Для исследования феномена профессионального или жизненного пути, который априори динамичен, процессуален, необходимо, на наш взгляд, обратиться к текстам уже отрефлексированного человеком собственного жизненного или профессионального опыта. Такой опыт чаще всего называют автобиографическим, и получить его можно с помощью интервью. Это тексты, содержание которых уже устойчиво и посвящено прожитым и продуманным событиям, переживаниям, встречам и отношениям. Это рассказы о своей жизни в профессии, науке, каком-либо важном для жизни человека деле.

Выбор методов обусловлен целями, которые мы ставим перед собой. В нашей работе мы стремимся найти ответы на вопросы, связанные не столько с описанием жизненной линии, сколько со смыслами, трудностями, способами их преодоления и последствиями полученного при этом опыта. Наша задача – узнать способ реконструкции событий, основные категории, в которых человек рассказывает о своем жизненном пути, его представления о своей роли на этом пути и на каждом этапе, его понимание идентичности; определить характер системы его ценностей, происходившие в процессе ее формирования трансформации и повлиявшие на них факторы (люди, события, переживания, смыслы или еще что-либо), а также изучить другие проблемы описания и интерпретации человеком своей жизни.

Эта работа может осуществляться как в проективном варианте, так и ретроспективном. В любом случае для нее необходимы респонденты, склонные к рефлексии, способные охватить воображением и памятью прошедшие события. Для этих целей наиболее релевантными являются качественные методы: биографический, нарративный, контент-анализ текстов интервью. Обращение к этим методам позволит выявить как сходные, так и различные способы организации и содержания индивидуальной рефлексии автобиографического опыта человека.

Литература

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – 2-е изд. – М., 1946.
2. Яковлева Л. Е. Предисловие к публикации // *Вопр. философии*. – 1996. – № 6. – С. 36, 78.

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

А. А. Наумов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, СТРАДАЮЩИМИ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

В статье приводятся данные исследования особенностей выбора профессии подростками, страдающими спастическими формами церебрального паралича легкой и средней степени тяжести, а также результаты проведенной с этими детьми профориентационной работы.

This article is supplied with the results of the following investigations: the abilities to choose the profession of the disabled teenagers with spasmodic forms of cerebral palsy in its initial and advanced levels; the results of the work, aimed at defining the disabled teenagers's professional orientation.

Выбор профессии – важный этап в жизни каждого человека. Ведь недаром говорится: «Выбирая профессию – выбираешь судьбу». Это весьма непростой и порой долгий мотивационный процесс. И особенно трудно он дается людям с ограниченными возможностями. Причем выбор профессии оказывается достаточно сложным и напряженным этапом не только для самих молодых людей, но и для их родных и близких, в частности родителей. Эта тема весьма интересна и для науки. Проблемой профориентации молодых инвалидов в разное время занимались такие ученые, как М. В. Аргба, А. А. Дыскин, В. В. Коркунов, И. И. Мамайчук, С. А. Мирский, Е. М. Старобина, А. В. Тюрин, А. М. Щербакова, Л. М. Шипицина и др. В данной статье представлены некоторые особенности профориентационной работы с подростками и молодыми людьми, страдающими спастическими формами детского церебрального паралича (ДЦП).

Профориентация представляет собой комплекс мероприятий, направленных на профессиональное самоопределение индивида с учетом его склонностей, интересов, возможностей и потребностей рынка труда (Е. М. Старобина). Следовательно, это длительный процесс, который начинается в дошкольном возрасте и продолжается до момента сознательного выбора профессии в юности. Данной точки зрения придерживались в своих исследованиях Ш. Бюлер, Э. Гинсберг, Д. Сьюпер, Х. Хейвигхерст.

Э Гинсберг выделил следующие стадии процесса профессионального выбора: стадию фантазии (до 11-летнего возраста), гипотетическую стадию (от 11 до 17 лет), реалистическую стадию (от 17 лет и старше). Е. М. Старобина с соавторами определяет следующие этапы профориентации: предварительный, диагностический, формирующий.

Итак, согласно мнению психологов, существуют предшествующий профессиональной ориентации период, направленный на формирование у ребенка общетрудовых умений, позитивного отношения к труду, интереса к профессиональной деятельности; период непосредственного выбора профессии, предполагающий примерное определение вида профессиональной деятельности; и наконец, период профессионального самоопределения и коррекции профессиональных планов. Некоторые авторы (Д. Сьюпер, Х. Хейвигхерст) выделяют также этап профессионального становления, когда работники стараются занять прочное положение в выбранной ими профессиональной сфере и совершенствовать свои профессиональные навыки; этап сохранения достигнутого – стремление сохранить завоеванные на профессиональном поприще позиции; этап спада, предшествующий окончанию профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что возрастные границы этапов профессионального выбора, согласно Э. Гинсбергу, условны и могут меняться в зависимости от социальной ситуации.

Проанализировав различные точки зрения относительно этапов периодизации профессионального выбора, мы опираемся на позиции Э. Гинсберга и Е. М. Старобиной как наиболее приемлемые для нашего исследования.

Рассмотрим этапы профориентации, выделяемые Е. М. Старобиной и соавторами.

На первом этапе – предварительном – решаются следующие задачи:

- формирование установок на труд и позитивного отношения к труду;
- развитие общетрудовых качеств и навыков;
- определение базовых ценностей, норм и правил поведения;
- выработка адекватной самоидентификации, адекватного уровня притязаний и самооценки.

Данный этап начинается в дошкольном возрасте и заканчивается в подростковом, когда ребенок обретает способность к рефлексии.

Второй этап – диагностический – предусматривает выявление индивидуальных особенностей, склонностей к освоению определенных видов трудовой или профессиональной деятельности. Результатом данного этапа должен быть оптимальный профессиональный отбор, который осуществляется на основании объективных диагностических данных.

Третий этап – формирующий – предполагает:

- развитие установок и мотиваций на соответствующие индивидуальным особенностям виды трудовой деятельности;
- формирование качеств, способствующих успешности в предпочитаемых видах труда;

- сглаживание и ликвидация неадекватных установок к предпочтительным видам трудовой деятельности;
- содействие в осуществлении адекватного профессионального выбора.

Наряду с этапами исследователи выделяют также подходы к профориентации, которые выбираются в зависимости от условий и характерологических особенностей контингента. Н. С. Пряжников (1996) предлагает следующие подходы: справочно-просветительский; текстологический; «глубинный» психологический, или психоаналитический; гуманистический; организационно-управленческий; рационалистический; воспитательный; подход «частичных услуг»; активизирующий.

Проведение профориентации на всех этапах учитывает и охватывает следующие направления: клиническое, психофизиологическое, психологическое, педагогическое и социальное. Работа по этим направлениям должна проводиться особенно тщательно, если речь идет о профориентации людей с ограниченными возможностями здоровья.

На протяжении 2001–2005 гг. нами проводилась профориентационная работа среди подростков 15–17 лет, имеющих спастические формы церебрального паралича (спастическая дисплазия и гемипаретическая форма) легкой и средней степени тяжести. Всего был обследован 31 чел. Уровень развития интеллекта был различен: от сохранного (15 чел.) до легкой степени интеллектуальной недостаточности (16 чел.). Исследование проводилось на базе муниципального учреждения социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями и психоневрологическими отклонениями «Прометей» и Центра научно-технического творчества, находящихся в г. Березники Пермского края.

На первом этапе – предварительном – в соответствии с вышеобозначенными задачи данного этапа мы выясняли уровень осведомленности о мире профессий, существование будущего профессионального плана у детей и их родителей, мотивацию к тому или иному профессиональному выбору, а также наличие установок на труд.

Согласно полученным результатам, большинство детей (25 чел., или 80,6%) имеют поверхностные знания о профессиях, их целях и предназначении. Их ответы звучали примерно так: «Шофер далеко ездит на машине» или «Программист долго играет на компьютере» и т. д. Причем подобным образом отвечали как дети с нарушениями интеллекта (16 чел.), так и дети с сохранным интеллектом (5 чел.). Представление о будущем профессиональном плане у большинства детей достаточно неопределенное. Так, 20 чел. (64,5%), из них 12 имеющих нарушения интеллекта и 8 – с сохранным интеллектом, не имеют никакого мнения о выборе и плане получения будущей профессии. Это беспокоит прежде всего родителей подростков. Однако некоторые из них предпочитают как можно дальше отодвинуть момент определения профессионального пути: «Вырастет – сам разберется», «Он еще для этого не созрел», «Пусть не работает, мы сами его прокормим». В ходе бесед выяснилось, что у многих де-

тей (18 чел. / 58,1%) отмечается низкая мотивация к тому или иному профессиональному выбору. Зачастую их родители, понимая вероятные трудности профориентации, старались уйти от предстоящего разговора. Сами дети говорили, что профессиональный выбор они не сделали, или с трудом называли предпочитаемые профессии, не давая никаких обоснований. Остальные (10 чел. / 32,3%) были мотивированы на профессии, недоступные для них по медицинским показаниям (милиционер, пожарный, водитель и т. д.). На вопрос «Как ты думаешь, у тебя это получится?» дети отвечали утвердительно. При детальном разборе функционала избранной профессии и сравнении его с индивидуальными возможностями начинали сомневаться и дети, и их родители. Следовательно, и те и другие до конца не осознают тяжести двигательного дефекта – это касается всех детей с нарушением интеллекта и 8 детей с сохранным интеллектом. Впрочем, встречались и родители, которые принимают способности детей, не верят в их силы.

По данным психологического обследования, у детей слабо выражены установки на труд. По нашему мнению, это связано с нарушениями семейного воспитания, которое в большинстве своем протекает по типу гиперпротекции.

Вторым этапом нашего исследования был диагностический. Все участники были протестированы по дифференциально-диагностическому опроснику Е. А. Климова и методике «Исследование познавательных интересов в связи с задачами профессиональной ориентации» (автор А. Е. Голомшток). Применение опросника выявило слабовыраженную мотивацию к тому или иному типу профессии, что может свидетельствовать о несформированности профессиональных интересов. Так, только 5 детей (16,1%) четко обозначили мотивы своего выбора, у остальных разница между баллами, набранными по каждому типу профессий, составляет 1–2 балла. Результаты тестирования по методике А. Е. Голомштока показали, что в большинстве случаев (20 чел. / 64,5%) набиралась очень низкая сумма баллов по каждой сфере профессиональной деятельности, что свидетельствует о несформированном предпочтении профессионального выбора. Дети, в основном имеющие нарушения интеллекта, выбирали разные по характеру труда сферы профессиональной деятельности, например историю и химию и т. д. Кроме того, в большинстве случаев (17 чел. / 54,8%) они не могли бы овладеть названной профессией по медицинским показаниям. Мы попросили участников тестирования объяснить свой профессиональный выбор. Выяснилось, что 11 чел. (35,5%) недостаточно ясно представляют характер труда в отмеченной области. Их ответы звучали примерно так: «Хочу быть таксистом, потому что он целый день ездит на машине», «Хочу быть ветеринаром, потому что люблю играть с кошками и собаками» и т. д. 8 детей (25,8%) затруднялись определить мотивы профессионального выбора. Остальные 12 чел. (38,7%) аргументировали его достаточно четко и обоснованно. Вместе с тем 8 чел. не смогут осуществить свое решение из-за медицинских противопоказаний.

Результаты первых двух этапов исследования позволяют утверждать, что дети с ДЦП недостаточно информированы о мире профессий, неясно представляют себе тот или иной вид профессиональной деятельности. Согласно диагностическим данным, профессиональный выбор у большинства детей либо не сформирован, либо неадекватен по медицинским показаниям. Следовательно, *в программу необходимо* включить следующие направления: профинформирование, способствующее расширению знаний о мире профессий; профконсультирование и коррекцию профессионального выбора, помогающие ребенку осуществить адекватное профессиональное самоопределение. Подобные подходы к выбору профессии представлены в работах Н. С. Пряжникова, Е. М. Старобиной, А. П. Чернявской.

На третьем этапе мы формировали у детей профессиональный выбор, адекватный их возможностям, и повышали уровень мотивации к показанным видам деятельности. Мы столкнулись с трудностями следующего характера:

- из-за слабого познания окружающего мира дети плохо представляют тот или иной вид профессиональной деятельности;

- зачастую дети и родители убеждены в необходимости получения престижной профессии, например бухгалтера, экономиста или юриста, что, напротив, в будущем может значительно усложнить трудоустройство из-за перенасыщения рынка труда этими специалистами;

- дети и родители затрудняются в составлении профпланов, так как в городе и области отсутствует сеть специализированных учебных заведений, позволяющих получить избранную профессию;

- дети и родители болезненно воспринимают предложение коррекции их профпланов, поскольку не знакомы с особенностями заболевания.

Учитывая все эти трудности, мы считаем необходимым активное включение родителей в процесс профессионального выбора.

В профориентационной работе мы руководствовались следующими принципами:

- принцип сознательности в выборе профессии, который выражался в стремлении ребенка осуществить выбор профессии самостоятельно, опираясь на свои личностные потребности и мотивы;

- принцип соответствия выбираемой профессии интересам, склонностям, способностям и возможностям ребенка; в этом случае он осознает реальное состояние своего здоровья, имеющиеся ограничения, трезво оценивает свои возможности в данной профессиональной деятельности;

- принцип активности: ребенок активен в профессиональном выборе, стремится больше узнать о профессиях, но при этом прислушивается к советам окружающих (друзей, родителей, педагогов);

- принцип развития: ребенок осознает свои перспективы, а также требования, трудности и условия труда в этом виде профессиональной деятельности, однако смотрит на профессиональное будущее с оптимизмом;

- принцип взаимодействия с ближайшим окружением: родители и педагоги помогают ребенку осуществить адекватный профессиональный выбор, поддерживают его в процессе профориентации, помогают в написании и коррекции профессионального плана;

- принцип комплексного подхода в профориентации, который заключается в привлечении к данному процессу различных специалистов (врачей, психологов, педагогов и т. д.).

Профориентационная работа, к которой были подключены социальный педагог, педагог-психолог, врач-специалист, педагог-дефектолог, проводилась на базе Центра научно-технического творчества г. Березники Пермского края и включала в себя следующие направления:

1. Профинформирование: профессиональное просвещение детей и родителей, деловые игры для детей и родителей («Что вы знаете о профессиях?», «Карьера!!!» и др.) при использовании методики А. П. Чернявской; знакомство с судьбами инвалидов, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата и успешно работающих по избранной специальности; организация экскурсий на некоторые предприятия города, использующие труд инвалидов;

2. Консультирование: привлечение специалистов, принимающих участие в процессе комплексной реабилитации ребенка; проведение игр «Отдел кадров», «А я могу???»; использование психологических техник «Мои цели», «Мои способности», «Мои ценности» по А. П. Чернявской; составление профессиограмм будущей профессии по Е. А. Климову; составление жизненного и в его контексте профессионального сценария (по концепции Э. Берна); тестирование по методикам А. Е. Голомштока, Е. А. Климова, А. С. Толпыкина.

3. Корректирование: коррекция мотивов выбора профессии и профессиональных планов, подключение к этому процессу родителей; выбор пути получения образования и профессии; ориентация некоторых детей на заочное обучение в обычном вузе, что позволит не уезжать далеко от дома и избавит от необходимости ежедневного посещения занятий; проведение для старшеклассников мероприятий по повышению самостоятельности, самодисциплины и самоорганизации в учебной деятельности (по рекомендациям В. Н. Касаткина), так как эти качества необходимы для заочного обучения в профессиональном учебном заведении.

В течение трех лет (2002–2005 гг.) сознательный адекватный выбор профессии был сформирован у 21 чел. (67,7%), из них 12 интеллектуально сохранных и 9 – с нарушениями интеллекта. Остальные 10 чел. (32,3%), из них 7 с нарушением интеллекта и 3 интеллектуально сохранных, либо не выбрали профессию, либо отрицательно относятся к дальнейшему профессиональному обучению и трудоустройству. Из 21 ребенка поступили: в обычный вуз на заочное отделение – 3 чел.; в специализированный институт-интернат для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 2 чел.; в обычные средние профессиональные учебные заведения – 3 чел.; в специализированный техникум-интернат – 1 чел.; в обычные учреждения начального профес-

сионального образования – 5 чел.; в специализированное профтехучилище – 5 чел. (поступление по окончании школы VIII вида).

К настоящему времени из 19 детей трудоустроились 5 чел., 3 чел. не смогли трудоустроиться, но являются активистами местного отделения Всероссийского общества инвалидов, 3 чел. заканчивают вуз, 5 чел. не могут трудоустроиться, но активно ищут работу, 1 чел. временно не работает по семейным обстоятельствам, 2 чел. не желают работать по различным причинам.

Результаты нашего исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. К особенностям профессиональной мотивации подростков, страдающих спастическими формами церебрального паралича, относятся неопределенность в выборе профессии, неспособность аргументировать свой выбор, инфантильность в профессиональном самоопределении и т. д.

2. Из-за несколько ограниченных знаний об окружающем мире дети имеют достаточно неопределенное представление о мире профессий, что негативно сказывается на их способности к профессиональному самоопределению.

3. Профориентационная работа с молодыми инвалидами, страдающими ДЦП и имеющими сохранный интеллект, должна существенно отличаться от профориентации здоровых детей, а также детей, имеющих только нарушения интеллекта (по данным Е. М. Старобиной).

4. Целенаправленную профориентационную работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, следует проводить начиная со старшего дошкольного или младшего школьного возраста. Эта деятельность должна включать в себя более широкое профессиональное информирование. Особое внимание, на наш взгляд, необходимо уделить сюжетно-ролевым играм в профессии, которые в будущем могут быть оптимальны для профессионального выбора ребенка.

5. Профессиональное ориентирование детей с ограниченными возможностями необходимо осуществлять комплексно, вовлекая в этот процесс и различных специалистов, и родителей.

6. Родители ребенка должны быть активными участниками процесса профориентации.

7. Необходимо на протяжении всего периода профориентации корректировать профессиональные планы каждого ребенка в соответствии с его возможностями.

8. На основе корректировки профессиональных планов целесообразно проводить психолого-педагогическую работу по воспитанию качеств, необходимых для овладения той или иной профессией.

9. Целесообразно введение в учебный процесс старшеклассников элементов самостоятельной подготовки и самостоятельного изучения некоторых тем, что в будущем сделает получение профессионального образования более эффективным, особенно при заочном обучении.

10. В старших классах общеобразовательной школы для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, находящихся на индивидуальном

обучении, на основе данных профориентации рекомендуется введение элементов профильного обучения.

Литература

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
2. Коркунов В. В. Социально-трудовая адаптация учащихся и выпускников вспомогательных школ. – Свердловск, 1990.
3. Коркунов В. В. Организация и содержание трудового воспитания во вспомогательной школе: Метод. рекомендации. – Свердловск, 1986.
4. Методические указания по профессионально-трудовому обучению во вспомогательной школе / Под ред. С. А. Мирского. – М., 1980.
5. Методика профориентации при умственной отсталости: Метод. рекомендации / Под ред. Е. М. Старобиной. – СПб.: ЭКСПЕРТ, 2005.
6. Платонов К. К. Вопросы психологии труда. – М.: Медиздат, 1962.
7. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.; Воронеж, 1996.
8. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д, 2000.
9. Формы профессиональной ориентации детей-инвалидов: Метод. рекомендации / Сост. С. А. Стеценко, А. Г. Рябоконт, Е. М. Старобина, А. В. Матвеева. – М., 1997.
10. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1996.
11. Чернявская А. П. Психологическое консультирование при профессиональной ориентации. – М.: Владос-Пресс, 2001.
12. Шипицина Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.

ДИСКУССИИ

Б. А. Мукушев

СИНЕРГЕТИКА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья является продолжением ведущейся на страницах журнала в течение нескольких лет дискуссии о применении синергетики в образовании.

This article is a continuation conducted on pages of magazine within several years of discussion about the application of synergy in education.

Статья М. Г. и В. А. Гапонцевых и В. А. Федорова «Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественнонаучного образования» несомненно актуальна и затрагивает проблемы модернизации содержания естественнонаучного образования в средней и высшей школе [5]. Поскольку диапазон применения синергетики в образовании ограничивается не только теми вопросами, которые рассмотрены авторами, мы постарались систематизировать результаты теории и практики внедрения закономерностей и принципов синергетики в систему образования в целом.

Введение. Одним из фундаментальных достижений человеческого ума современности является осмысление феномена самоорганизации, появление и успешное развитие синергетики как междисциплинарного направления в науке. Синергетика, имея естественнонаучную основу, стала качественно новой методологией современного научного познания. Вместе с ней пришло понимание того, что бифуркационный механизм эволюции живой и неживой природы и общества, в основе которого лежит процесс самоорганизации, является универсальным принципом мироустройства.

Классическое определение синергетики как теории о самоорганизации окружающего нас материального, живого и духовного мира расширяется до проблемы согласованного развития системы «человек – общество – природа», приобретая тем самым высокий уровень интеграции философии, науки, искусства и практической деятельности человека. В настоящее время синергетика понимается как комплекс наук о закономерностях устойчивого развития планеты и принципах взаимодействия человека с социоприродой. Сегодня под учением о самоорганизации во многом подразумевается наука, дающая человечеству шанс на выживание [23]. Синергетика уже воспринимается как предупредительный вызов окружающей действительности к мировому сообществу.

Теория самоорганизации (синергетика), сформировавшаяся в области исследования неравновесных физико-химических процессов, дает возможность по-новому взглянуть на сложные объекты, в том числе и на развитие окружающей нас социоприродной среды. Это новое междисциплинарное научное направление о закономерностях сложной самоорганизующейся системы

стало во втором десятилетии своего развития качественно новой методологией не только естественных наук, но также общественных наук, в частности педагогики.

«Синергетика (гр. *synergetikos* – совместный, согласованно действующий) – область научных исследований, целью которых является выявление общих закономерностей в процессах образования, устойчивости и разрушения упорядоченных временных и простейших структур в сложных неравновесных системах различной природы (физической, химической, биологической и др.)» [25].

Бельгийский ученый И. Пригожин, специалист в области теоретической химии и физики, на основе анализа кинетических явлений сформулировал принцип минимума производства энтропии в стационарных неравновесных явлениях, указав тем самым возможность появления порядка из хаоса при наличии внешних воздействий, всегда имеющих место в реальном мире. Образуемый порядок в виде структур пространственно-временных и функциональных характеристик описывается не только внешними факторами, но и в большей степени свойствами самого сложного объекта. Процесс образования такого рода порядка стал называться самоорганизацией. Позже многочисленные исследования различных ученых показали универсальность этого явления. За создание теории самоорганизации материи И. Пригожин был удостоен Нобелевской премии.

Западногерманский физик Г. Хакен, исследуя некоторые физические явления, установил ряд новых свойств самоорганизующихся систем (иерархичность, обмен энергией, веществом и информацией между иерархическими уровнями и т. д.). Он предложил называть это новое научное направление синергетикой, означающей коллективное действие многих элементов.

Основной постулат теории самоорганизации заключается в том, что только диссипативные системы, обменивающиеся с окружающей средой веществом, энергией и информацией, могут развиваться и самоорганизовываться. Основными необходимыми условиями процесса самоорганизации являются *нелинейность, незамкнутость и неравновесность*.

У истоков нового междисциплинарного научного направления стоят такие ученые, как А. Пуанкаре, Л. Фон Бергаланфи, Л. Онзагер, Л. И. Мандельштам, М. А. Леонтьевич, М. Эйген, Р. Тома, сформулировавшие своими идеями синергетику в нечто целое. По поводу вклада А. Пуанкаре пишут: «Качественная теория дифференциальных уравнений, начало которой было положено в трудах Пуанкаре, и выросшая из нее современная общая теория динамических систем вооружила синергетику значительной частью математического аппарата» [8].

Теоретические результаты М. Мандельброта и М. Фейгенбаума о фрактальной и самоподобной структуре хаоса дали толчок различным исследованиям нелинейных явлений в области физики, химии, биологии и других наук.

По мнению Е. Н. Князева и С. П. Курдюмова синергетику в педагогике следует рассматривать двояко – в контексте метода и в контексте содержания

образования. В первом случае речь идет о синергетическом подходе к образованию, то есть о синергетическом анализе учебно-педагогического процесса, синергетическом способе организации и управлении процессом обучения и воспитания.

Второй аспект проблемы причастности теории самоорганизации к образованию предполагает обучение школьников и студентов синергетическим знаниям и формирование у обучаемых синергетического взгляда на окружающий мир [15].

Обобщая различные взгляды на проблему внедрения учения самоорганизации в систему образования, мы пришли к выводу, что идеи синергетики должны найти воплощение в следующих его сферах:

- в процессе обучения как метод управления учебно-воспитательным процессом и как метод познания и исследования педагогического процесса;
- в проектировании содержания дисциплины в качестве учебного материала, необходимого для формирования мировоззренческих, методологических и синергетических знаний и умений;
- в модернизации образования как методологическое средство реализации идей гуманитаризации, экологизации и интеграции и как педагогическое средство развития личности и формирования у нее культурных ценностей и синергетического стиля мышления.

Синергетика как метод управления и познания педагогического процесса. Синергетика в настоящее время стала качественно новым методологическим подходом в познании и механизмом оптимального управления педагогическими процессами. Теория самоорганизации (синергетика), возникшая в области исследований неравновесных природных систем, дает возможность по-новому взглянуть на сложные системы, например, на образование. Синергетика не опровергает основные принципы и закономерности образования в целом. Основываясь на результатах педагогики, она «дописывает» эволюцию развития образовательных процессов и рассматривает их узловые идеи шире, с позиции теории сложноорганизованных систем.

Педагогическая система представляет собой целостную систему, включающую в себя структурные элементы: ученики, педагоги, коллектив, класс и т. д. выступают как подсистемы целостного педагогического процесса. Из теории системы и теории управления известно, что всякая система состоит из управляющей и управляемой подсистем, следовательно, подсистема «педагоги» является управляющей, а «ученики» – управляемой подсистемой. Проявление динамичности и стохастичности в педагогическом процессе нашло отражение в закономерностях, сформулированных М. А. Даниловым, которые раскрывают особенности изменения состояний системы «педагоги – ученики»:

- педагогический процесс не одномоментен, длителен во времени;
- компоненты педагогического процесса не равнозначны по отношению друг к другу, существует их определенная соподчиненность (от цели к задачам и т. д.);

- сложные взаимосвязи компонентов педагогического процесса по отношению друг к другу и во времени функционирования в каждый данный момент обуславливают необходимость учета не одного показателя, а их совокупностей, факторов;

- в педагогическом процессе школы с возрастом учащихся растет усиление влияния коллектива на личность;

- педагогический процесс отличается постоянным взаимодействием воспитателя с воспитанниками и учащихся между собой, характеризующимся деятельностью обеих сторон (двусторонний характер педагогического процесса) [7].

Из вышеизложенного вытекает, что предметом педагогики выступают закономерности педагогического процесса как сложноорганизованной системы. Естественно ожидать, что знание закономерностей наиболее сложной системы позволяет более глубоко осмыслить известные педагогические принципы и установить новые закономерности при анализе различных ситуаций педагогического процесса.

На основе анализа теории и практики педагогической деятельности был сделан вывод о необходимости рассмотрения ее как целостной системы в виде единого педагогического процесса и установлены его свойства и закономерности [9, 26].

Элементарной структурной единицей педагогического процесса является «момент становления» личности школьника. Следующие подсистемы – «педагог – ученик», «педагог класса – первичный коллектив учащихся», «педагоги – учащиеся» и т. д. Педагогическая система в силу сложности имеет характерные признаки:

- является социальной, состоит из взаимодействующих объектов;
- функционирует только при обмене деятельностью;
- существует в окружении, несущем ограничения системы;
- обладает определенными ресурсами, которые обеспечивают ее функционирование;
- внутренняя структура отражает иерархию уровней и связи системы со средой;
- система способна к развитию за счет внутренних противоречий;
- система управляема через управляющий центр посредством информации;
- педагогический процесс как система внутренне связанных элементов зависит от их состояния и напряженности, возникающих между ними [26].

В закономерностях любого социоприродного процесса отражаются объективные, необходимые, существенные и повторяющиеся элементы и связи. Поскольку педагогическая система относится к сложной, многоуровневой, динамичной и информационной системе, проявляется большое количество разнообразных связей, отношений и закономерностей. В целом однозначными (детерминированными) законами подобные системы не описываются. По этой причине некоторые догматические принципы советской педагогики (комму-

нистическое и атеистическое воспитание, материалистическое мировоззрение и т. д.) не выдержали требований современного динамически развивающегося общества.

Характерные черты педагогической системы – неоднозначность и неопределенность динамики протекания в ней педагогических процессов. Результаты обучения, воспитания и развития зависят от одновременного воздействия очень многих прямых или косвенных причин. При изменении влияния одного, двух факторов на педагогический процесс могут быть получены совершенно другие результаты, отличающиеся от ожидаемых. Статистический характер педагогических процессов ограничивает возможности применения известных в науке методов исследования, характерных для точных наук. Поэтому при исследовании педагогических процессов результаты, полученные на основе применения неадекватных методов науки, не всегда отражают истинные состояния обучения, воспитания и развития обучаемых. Наличие неопределенностей «вынуждает педагогов прибегать к различным ухищрениям для извлечения правдивой информации»[20].

На протекание и результаты педагогического процесса влияет большое количество разнообразных причин и факторов, обусловленных внутренними противоречиями, хаотическим поведением самой педагогической системы, взаимоперекрещивающимся воздействием подсистем и внешними непредсказуемыми воздействиями окружающей среды. Причины настолько многообразны и часто завуалированы сопутствующими факторами, что при этом невольно возникает сомнение, а можно ли вообще разобраться в этом невообразимо сложном переплетении влияний и связей. Тем не менее формируются конечные педагогические результаты (сформированность знаний, воспитанность и др.), определяются линии траектории вероятного развития образовательного процесса, которые могут охарактеризовать динамику педагогической системы.

Педагогические процессы характеризуются своей неповторимостью. При изучении природных явлений (физика или химия) исследователь может многократно повторять эксперимент, используя одни те же материалы, при этом не ограничиваясь во времени. В педагогике такой подход невозможен. При повторном исследовании он уже имеет дело с другими «материалами», и с течением времени прежние условия никогда не повторяются. Все эти факты являются доказательством того, что педагогические процессы имеют свойства неравновесности (зависимость характеристики процесса от времени и пространства), нелинейности (неоднозначная зависимость педагогических характеристик от других факторов) и открытости (обмен информацией между подсистемами и окружающей средой).

Результаты изучения педагогического процесса получаются в усредненной форме. Выводы, сформулированные на основе средних результатов, всегда имеют обобщенный характер. При анализе этих выводов выясняются порядок, регулярность интересующего педагогического фактора в исследуемом

процессе, то есть устанавливаются закономерности, которые имеют вероятностный характер. Случайно выбранный исследуемый фактор отдельного индивидуума может не согласоваться с общепринятой установленной закономерностью. Таким образом, педагогические закономерности, описывающие поведение большого количества людей, имеют статистический характер.

Прежде предметом научного анализа процессов в педагогической системе выступали в основном устойчивые, повторяющиеся педагогические факторы. Теперь педагогическая наука стала включить в сферу своего внимания факторы случайности и непредсказуемости, что дало возможность развития прогностической ее составляющей. С опорой на эти свойства образовательного процесса в педагогике стали развиваться прогностика целей и содержания образования и диагностика его результатов [21]. Налицо все признаки свершившегося мировоззренческого сдвига, который основан на понимании развития общества и образования как сложного процесса, в котором содержится значительный вероятностный элемент. Очевидным становится системообразующий характер идей теории самоорганизации: образование предстает органической частью общества, т. е. мира, развивающегося по единому сценарию.

Поскольку педагогическая система является продуктом эволюции сложной социальной системы, она обладает всеми известными свойствами самоорганизующихся объектов. Чтобы система образования решила вышесказанные цели и задачи, должны выполняться основные три условия: нелинейность, неравновесность, незамкнутость. «Система образования должна гибко и динамично адаптироваться к социально-экономическим изменениям в государстве. В то же время она должна быть по возможности стабильной в своей психолого-педагогической основе, не подвластной конъюнктуре. Система образования, с одной стороны, должна расти из образовательных парадигм и доктрин, которые традиционно сменяют друг друга исторически, а с другой – она должна быть естественно-прогностической, «работать» на будущее, поскольку выпускники учебных заведений любого типа должны будут жить и работать во времени и пространстве, существенно отличных от условий периода их учебы» [28]. Педагогическая система должна рассматриваться как открытая сложная нелинейная динамическая система.

Перечисленные условия выступают наиболее значимыми факторами для осуществления процесса саморазвития, саморегуляции системы образования, которые являются главной проблемой педагогики, решение которой состоит в росте профессиональной активности и мастерства учителя. Действительно, выживание и дальнейшее развитие современной высшей и средней школы зависят от роста профессиональной квалификации преподавателя в психологическом, педагогическом и методическом планах.

С позиции синергетики активным началом в педагогической системе выступают подсистемы «педагог – ученик» (ученик – элементарная структурная единица педагогической системы), «педагог – учащиеся» и т. п. Перечис-

ленные подсистемы составляют иерархию педагогической системы. Для этих подсистем должны быть характерны все вышеназванные условия – открытость, свободный обмен информацией, диалогичность, свобода самовыражения, самоуправляемость коллектива и т. д. Эти условия учитель должен формировать у обучаемого и постоянно поддерживать. Данное состояние педагогических подсистем в литературе называют положительной психологической атмосферой или демократичностью. Указанные условия должны распространяться на всю систему образовательной структуры (школа, вуз). Нельзя осуществить самоорганизацию в отдельно взятой подсистеме (например, в одном классе или студенческой группе), не охватив всю иерархию педагогической системы

Система образования в своей сущности является динамической системой: она демонстрирует взаимодействие многочисленных противоборствующих сил. «С одной стороны, образование пропитано духом вековых традиций, с другой – оно должно следовать за ритмом изменений, происходящих в окружающем мире. С одной стороны, жесткая структурированная (детерминированная) система, а с другой – многочисленные попытки осуществления образовательных реформ» [22].

Осознание необходимости внедрения учения самоорганизации в управленческий арсенал педагогической системы, адекватное понимание принципов и закономерностей данной теории и наличие самоорганизующегося свойства в образовательных объектах являются главной объективной и субъективной причиной применения синергетического подхода в познании педагогических процессов.

Приведем доказательство адекватности сущностей закономерностей синергетики и педагогического процесса.

Нелинейность системы предполагает наличие взаимодействия между ее частями, зависимость ее свойств от характера процессов, происходящих в ней. Нелинейная динамическая (первоначально детерминированная) система при росте управляющего параметра (некоторого основного фактора) становится хаотической из-за неоднозначности реализации ее состояния, происходит стохастизация процесса. Но динамический хаос имеет структуру в виде самоорганизации материи, т. е. хаос содержит в себе порядок. Напомним, что самоорганизация возможна при наличии трех основных условий: нелинейность, неравновесность (зависимость характеристики процесса от времени и пространства), открытость системы. Возникшие структуры не являются статическими, они всегда в движении, взаимодействуют коллективным образом. Структуры объединяются, распадаются на части. При этом наблюдается самоподобие: при подборе соответствующих пространственно-временных масштабов поведение целого описывается поведением его части, имеет место толерантность подсистем. Этапы самоподобного процесса связаны между собой вероятностным образом, происходит передача информации по иерархии. Самоорганизующаяся система в целом квазистационарна (виртуальна): рож-

дения и уничтожения структур сбалансированы, в любой момент времени возможен спонтанный всплеск, но его величина и характер взаимосвязаны с основным состоянием, так как система самосогласована. Многочисленные теоретические и экспериментальные исследования показали возможность процесса самоорганизации только при совместном выполнении трех условий – нелинейности, неравновесности, незамкнутости. Относительно педагогической системы эти условия предполагают, соответственно, наличие взаимодействия ее компонентов, их индивидуальных особенностей и обмена информацией между ними. Само утверждение о необходимости совместного рассмотрения указанных условий и их детальное осмысление дают новые результаты в педагогическом анализе.

Таким образом, синергетический подход к управлению и анализу педагогических процессов продиктован вызовом будущего состояния общества и образования, ибо благополучие страны и нации будут зависеть во многом от действенности педагогических усилий, предпринимаемых именно сегодня. Осознание того факта, что целостная педагогическая система может эволюционировать в силу общих законов самоорганизации, дает надежду и уверенность в том, что при согласованном действии компонентов образовательной структуры можно достигнуть устойчивого развития в сфере образования страны.

Итак, учебно-воспитательный процесс в целом следует рассматривать, как самоорганизующуюся систему, что позволяет глубже раскрыть внутренние закономерности и механизмы обучения. Это требует, в свою очередь, от педагога высокого профессионализма, овладения гибкими способами управления и научной организацией учебного процесса, и также вероятностно-прогностического подхода к педагогическим результатам обучения. Неоднозначные и динамичные процессы, происходящие в педагогической системе, а также невообразимо сложное переплетение всевозможных влияний, отношений и связей его компонентов в итоге выступают источником управления и организации учебно-воспитательного процесса.

Синергетика как цель обучения. Одной из целей среднего образования является формирование современного научного мировоззрения у учащихся, что понимается как совокупность убеждений и система взглядов человека на окружающий его мир, в которых выражается его отношение к действительности, социальной среде, явлениям природы, а также к новому пониманию природы человека и общества и к самому себе.

Л. Я. Зорина подчеркивает, что существует проблема в формировании мировоззренческих знаний в условиях среднего образования. Она полагает, что мировоззренческие знания описывают действительность в терминах, понятиях, категориях, отличающихся от терминов конкретных наук. Поэтому прямого перехода от конкретных знаний, выраженных в одной системе понятий, к мировоззренческим представлениям, выраженным в другой системе, осуществить невозможно, как бы ни был высок уровень обобщения конкрет-

ных знаний [10]. Чтобы этот «переход» осуществлялся без ущерба цели учебного процесса, следует пользоваться элементами и фрагментами самоорганизации, которыми располагает содержание школьных учебных предметов. «Мировоззренческое значение теории самоорганизации в сущности не подлежит обсуждению: его нельзя переоценить. Никакое возможное изобилие точек зрения на проблему не будет нуждаться в компромиссах, которые могли бы искусственно тормозить процесс освоения нового мировосприятия» [19].

Наличие элементов теории самоорганизации в содержании школьных предметов может служить средством осуществления мировоззренческой функции обучения. «Человечество, как никогда ранее, нуждается в новом миропонимании и новом мировоззрении, которые могут стать основой формирования новой цивилизации, способной противостоять глобальным разрушительным процессам, которые ведут человечество к самоуничтожению. Ядром такого миропонимания, безусловно, должна стать новая парадигма. Причем эта парадигма уже формируется» [16]. На основе последнего достижения естественных наук было установлено свойство нелинейности природных и общественных систем. Возникло новое научное направление – теория самоорганизации (или синергетика), изучающая поведение нелинейных открытых систем, которая является новой научной парадигмой миропонимания.

Теория самоорганизации, позволившая выявить единый механизм эволюции систем различной природы, принцип материального единства мира в науке наших дней раскрывается в плане выявления общих закономерностей согласованного взаимодействия элементов систем в живой и неживой природе и в обществе. В этом плане синергетика выступает интегрирующим фактором естественнонаучного и гуманитарного знания: «Коренное преобразование научной картины мира на основе достижений термодинамики неравновесных процессов и концепции самоорганизации вносит существенные новые моменты в основания научного поиска и оказывает воздействие на всю современную культуру. Возникают контуры грандиозного научного синтеза знаний о неорганической природе, жизни и человеке, философско-мировоззренческое значение которого, быть может, сопоставимо с последствиями крупнейших научных революций» [14].

Для успешного внедрения идей синергетики в образование нужно формировать у учащихся систему знаний из теории самоорганизации, включающую в себя явления и понятия из учебного материала с синергетическим содержанием. По этому поводу А. Я. Зорина сказала: «Идеи самоорганизации могут быть воплощены в школьных курсах естественнонаучных дисциплин и с осторожностью – в гуманитарных, например, в интегрированном курсе для старших классов. При этом необязательно включать отдельные темы по теории самоорганизации. Предпочтительнее во многих случаях ориентация на смещение акцентов при объяснении программных вопросов классической науки» [11]. Таким образом, синергетика может выступать целью обучения.

Основными проблемами внедрения основ синергетики в содержание предметов средней школы являются следующие:

- отсутствие действующей методики и образовательных технологий обучения синергетике, а также соответствующего содержания;
- ограниченность объема учебных часов в средней школе, выделенных для изучения основ классической науки;
- интегральный характер содержания самой теории самоорганизации.

Предлагаются различные способы включения основ синергетики в учебный процесс, чтобы ее идеи заняли достойное место в содержании среднего образования. Например, В. А. Игнатова видит решение этой общедидактической проблемы в новом построении содержания школьных учебников, где идеи всеединства, системности и самоорганизации будут стержневыми и вокруг них станут группироваться разнопредметные знания. При этом она подчеркивает, что в первую очередь следует обновлять физическое образование, поскольку физика есть фундамент современного естествознания [12]. Но сделать это в короткий срок практически невозможно, поэтому следует пойти по другому пути – по пути создания элективного курса. В. Г. Виненко предложил изучать самоорганизацию общественных и природных явлений в специальном курсе для учащихся старших классов [4].

Нами был внедрен в школьную практику элективный курс «Синергетическая картина мира», ориентированный на формирование научного мировоззрения [17] и предназначенный для 10–11-х классов с естественнонаучным уклоном. Курс изучается по усмотрению администрации школы и учителя физики два учебных года или в течение только одного года в одном из этих классов.

Содержание факультативного курса состоит из двух частей: теоретической и практической. Первая рассчитана на 18 час., вторая – на 16 час. Теоретической частью курса охвачены философские, мировоззренческие, экологические, естественнонаучные и общественно-научные вопросы теории самоорганизации. Вначале ученики знакомятся с основными положениями, принципами и закономерностями теории самоорганизации, понятийным аппаратом синергетики, которые составляют ее общенаучную и философскую основу. Далее рассматриваются автоколебательные процессы в природных и общественных системах, а также физические, химические, биологические и экологические аспекты теории самоорганизации. Анализируется структура динамического хаоса и подробно изучается второе начало термодинамики в качестве универсального учения. В этой части подробно изложен математический аппарат синергетики, то есть элементы теории вероятностей и устойчивости, фазовая плоскость и некоторые вопросы теории информации. Курс заканчивается рассмотрением учебного материала, предназначенного для осмысливания современного научного мировоззрения, важным компонентом которого выступает синергетическая картина мира.

В практическую часть факультатива введены следующие вопросы: а) решение задач на возникновение нелинейности в физических объектах, принцип минимума потенциальной энергии, нахождение фазовой плоскости, изучение вольтамперной характеристики проводников и др.; б) экспериментальное изучение вольтамперной характеристики различных проводников; конвекция жидкостей и газов при подогревании снизу и различные модификации демонстрации ячеек Бенара; формирование пространственно упорядоченной структуры плавающих магнитов; демонстрация химических часов, автоколебательные процессы в различных нелинейных системах и др.; в) компьютерное моделирование: выращивание кристаллов; явление флуктуации; деление биологических клеток; популяция в экосистеме «хищник – жертва», эволюция Вселенной и др.

Другой выход из вышеупомянутых трудностей заключается в актуализации и генерализации элементов и идей самоорганизации при изучении природных и общественных процессов на уроках предметов естественнонаучного и гуманитарного цикла. В настоящее время содержание школьных предметов располагает крайне скудными разрозненными фрагментами из теории самоорганизации. В этом отношении физика, химия и биология как дисциплины, изучающие природные явления, находятся в лучшем положении. Основные понятия синергетики: хаос, порядок, II закон термодинамики, флуктуация, неравновесный процесс, энтропия, эволюция, популяция, биогеоценоз, морфогенез и т. п. – изучаются именно в этих дисциплинах. Но и здесь изучение этих факторов пока ограничивается описанием линейных, однозначных процессов и рассмотрением замкнутых динамических систем, отличающихся жесткими детерминистическими связями.

Актуализация и генерализация учебных материалов с синергетическим содержанием создают благоприятные условия для *гуманитаризации* и *экологизации* современного образования и *интеграции* естественнонаучных и гуманитарных предметов [2].

Синергетика как средство интеграции предметов. Очевидно, что на сегодняшний день интеграция предметов находится на стадии становления. Проводится поиск конструирования структуры и содержания интегрированных курсов, а также отбор адекватных этому содержанию методов, технологий и средств обучения. Слабая обеспеченность интегрированного обучения учебно-методическими компонентами является основной причиной того, что этот вид обучения в данное время находится в состоянии поддержания межпредметных связей, которые не могут формировать у учащихся обобщенно-научный взгляд на окружающий мир. Интеграцию предметов необходимо реализовывать по совершенно другим принципам:

- комплексные проблемы окружающего мира следует изучать с единой точки зрения, с позиции общей методологии;
- исследование конкретного объекта или явления с позиции различных дисциплин должно сводиться к выявлению свойств обобщенного характера;

- школьников нужно обучать многомерному видению изучаемых объектов и явлений;
- надо внедрять основные принципы и идеи «опережающего» обучения в структуру современного образования, которое является главным условием устойчивого развития общества и природы.

На сегодня учение самоорганизации может претендовать на статус общей методологии исследования окружающего мира: оно позволяет реализовать междисциплинарный подход к изучению сложных объектов и процессов, обеспечивает формирование у учащихся многомерного и вероятностного их видения, что является важным условием реализации «опережающего» образования. Таким образом, синергетический подход к образованию дает возможность более продуктивно осуществить интеграцию предметов. «Если до синергетики не было теории, которая позволяла бы свести воедино результаты, полученные в различных областях знания, то с ее возникновением открылись принципиально новые возможности синтеза научного знания» [3].

Синергетика сама по себе – интегральная, междисциплинарная теория. Благодаря ей окружающий мир (человек, общество, цивилизация, культура, Разум, живая и неживая природа, экология и Вселенная) изучается не по частям, а как одна целостная глобальная самоорганизующаяся система. На основе интеграции знаний формируется новая система обобщенных понятий – понятийный аппарат синергетики, развивается теория самоорганизации, устанавливаются принципы синергетики. «Интеграция знания ведет к формированию универсальной, по сути синтетической системы основных понятий, принципов и теорий, обуславливающих создание универсального научного мировоззрения» [6].

Одной из основных задач обучения выступает формирование интеллектуально развитой и функционально грамотной личности, обладающей интегративными способностями, которые проявляются у тех, кто обладает синергетическим подходом к окружающей действительности. Данный подход предполагает

- познание объектов вокруг нас не фрагментарно, а целостно;
- овладение вероятностным подходом к анализу социальных и природных явлений;
- отказ от укоренившегося понятия о «всемогуществе» человечества;
- понимание безальтернативности коэволюции общества и природы;
- осознание ограниченности земных ресурсов и угрозы экологического кризиса;
- необходимость изменения моральных и ценностных установок в сторону преодоления издержек эволюции цивилизации;
- понимание того, что технократический подход к окружающему нас миру малоэффективен и губителен.

Важными функциями интеграции предметов является систематизация и обобщение знаний и умений в процессе обучения интегрированным курсам

или при проведении интегрированного урока и освещении темы: «Эффективным способом погружения школьника в мир идей синергетики является изучение специального курса, отличающего ярко выраженным межпредметным характером» [3].

Нами разработана система интегрированных уроков, где социоприродные объекты или процессы из окружающего нас мира изучаются в обобщенном виде с позиции различных наук. Например, интегрированный урок на тему «Второй закон термодинамики и его приложение к изучению природных и общественных явлений» был апробирован в учебном процессе средней школы. Цели урока заключались

- в раскрытии фундаментального и статистического характера второго закона термодинамики;
- в усвоении учащимися естественнонаучных обобщенных знаний, имеющих интегральный характер;
- в формировании у школьников представления об обобщенной целостной научной картине мира;
- в ознакомлении учащихся с теорией самоорганизации, которая является теоретической основой эволюции природных и общественных явлений;
- в ознакомлении учащихся с принципами синергетики и демонстрации им методологического, мировоззренческого и экологического потенциала данной теории;
- в воспитании бережного отношения к окружающему миру.

На одном научно-методическом уровне были раскрыты физические, химические, биологические и экологические аспекты (в частности, социальные) таких вопросов, как общность закономерностей эволюции природы и общества, энтропия как мера беспорядка в природе и ее социальная интерпретация, самоорганизация в открытых диссипативных системах, синергетическое объяснение возникновения жизни, бифуркационный характер развития сложных систем, эколого-синергетический взгляд на развитие современной цивилизации и т. д. [18].

Специально составленные курсы, посвященные раскрытию феномена теории самоорганизации, могут быть действенным средством реализации интеграции естественнонаучного образования: «... на наш взгляд, в выпускном классе школы необходим обобщающий интегрированный учебный предмет, содержание которого базируется на принципах синергетики и представляет взору учащихся мир как иерархию развивающихся систем, как единство природы и людей, общества, способствуя при этом формированию экологической культуры. Использование идей синергетики в содержании учебного предмета открывает путь к интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания, а также гуманитаризации знаний естественнонаучных и несет в себе огромный развивающий потенциал» [13]. Одной из важных задач вышеупомянутого элективного курса «Синергетическая картина мира» выступает реа-

лизация интеграции естественнонаучного и гуманитарного предметов. Таким образом, создаются условия для формирования у учащихся целостного представления об окружающем нас мире, где не только природные, но и социальные явления исследуются с единой позиции, с позиции положений теории самоорганизации. При этом синергетика объединяет разрозненные научные факты, раздробленные в различных дисциплинах и вместо фрагментного изучения научной картины мира предлагает качественно новую обобщенную научную картину мира – синергетическую.

Синергетика как методология модернизации образования. Сегодня остро стоит вопрос модернизации существующего образования. Ученые-педагоги предлагают различные методологические подходы, которые могут выступать средством обновления системы образования в целом.

В условиях современного динамически развивающегося мира и системной глобализации мирового сообщества образование должно быть ориентировано на формирование личности, способной к разностороннему, целостному видению, анализу сложных проблем жизни общества и природы, готовой к решению различных проблем антропогенного характера. Сегодняшние реалии убеждают, что существующая система образования нуждается в качественно новом подходе, определяющем дальнейшую стратегию его развития. В обществе формируется системное понимание приоритетности человеческой культуры перед технологией в прогрессе цивилизации, принципиальной бесперспективности попыток решения глобальных экологических и духовных проблем чисто технократическими методами, безальтернативности коэволюции общества и природы, ограниченности земных ресурсов и угрозы экологического кризиса, несостоятельности воззрения о «всемогуществе» человечества. Но, с другой стороны, в условиях экономоцентризма общества, обуславливающего потребительскую ориентацию человека, становится проблематичным формирование его личности в русле *природосообразности* и *культуросообразности*, которые выступают необходимым условием устойчивого развития цивилизации.

Детерминированное образование, выстроенное в соответствии с идеалами и нормами классической педагогики, оказалось не в состоянии решить эти проблемы и нормально функционировать в нынешнем непредсказуемом быстро меняющемся мире. Новым методологическим подходом в модернизации образования может выступить синергетика, призванная решать психологические, дидактические, культурологические и мировоззренческие проблемы образования, возникшие в результате усложнения окружающего духовного, социального и природного мира.

Основу модели модернизированного образования может составить теория самоорганизации в качестве концепции, выполняющей прогностическую и стратегическую функции образования, и методологии, определяющей основные принципы обновления его содержания и структуры. Синергетическая

концепция образования базируется на системе идей, способствующих становлению паритетного отношения к окружающему миру человека, определяющего свое место в нем:

- холистической идее, которая признает единство мира природы и мира личности, вписанность человека в целостную социоприродную систему;
- идее экологизации, предлагающей сохранение равновесия в социоприродной системе, что является главным условием коэволюции человека, общества и природы;
- ноосферной идее, отражающей органическую взаимосвязь и взаимодействие Разума и биосферы; «здесь Разум на любом уровне своего проявления может использоваться для оптимального управления социоэкоразвитием, формированием и поддержанием гармонии между личностью, обществом и природой» [24];
- идее толерантности, предлагающей установление терпимости по отношению к другим индивидам и социумам в общественной системе;
- идее самоорганизации, представляющей мир как динамическую открытую систему, в которой все взаимодействуют со всем, все проявляется во всем и его самоорганизацией управляют фундаментальные законы природы и общества;
- валеологической идее, раскрывающей прямую связь безопасной жизнедеятельности человека с экологической безопасностью природы;
- акмеологической идее, которая подходит к проблеме устойчивого развития с позиции духовного мира человека: чистая душа гарант устойчивого мира [2].

Синергетическая концепция образования может служить предпосылкой для реализации переструктурирования существующего образования на качественно новом уровне. Это предполагает реализацию синергетического подхода в учебно-воспитательном процессе, отражение идей самоорганизации в существующих образовательных программах и введение специальных дисциплин в образовательные программы, раскрывающих основные положения синергетики и ее мировоззренческую, воспитательную и развивающую функции. Одним из важных условий реализации синергетического образования является обновление содержания предметов естественнонаучного цикла, так как фундаментальной базой синергетики служат именно естественные науки.

Синергетическое образование нацелено на повышение роли фундаментальной базы образования, которая опирается на идеи целостности окружающего живого и неживого мира с учетом парадигмальных изменений науки, перехода ее в междисциплинарную стадию.

Синергетическое образование не следует выделять как самостоятельную часть непрерывного образования, его можно реализовывать, актуализируя учебные материалы синергетическим содержанием и интегрируя естественнонаучные и гуманитарные предметы. Данное образование является органической частью современного образования.

Синергетика «предполагает переход от линейного мышления, характеризующегося пониманием развития как предзаданного, жестко детерминированного, не имеющего альтернативы, наличием прямой зависимости между внешним воздействием на систему и ее поведением, к *нелинейному*, допускающему множественность путей ее развития» [1]. Итак, обучение основам синергетики повышает качество мышления и формирует нелинейный стиль мышления, то есть способствует развитию личности, что является главной целью модернизированного образования. Таким образом, наметился поворот в человеческой деятельности, науке и ее методологии от одномерного, линейного мышления, характерного для привычной жизни и классической науки, к мышлению многомерному, творческому, нестандартному и вероятностному, то есть нелинейному. Овладение нелинейными способами (или синергетическими подходами) действий приводит к пониманию того, как умело и рационально поступить со сложными системами, как оптимизировать свою деятельность в условиях неустойчивого развития различных событий в окружающем мире. Теория самоорганизации и достижения современной науки убедительно доказали ограниченность использования линейных (динамических) закономерностей в описании сложных природных и общественных процессов, происходящих в окружающем нас мире. «Здравый смысл говорит об ограниченности науки, которая изучает упорядоченные движения и результатам которой посвящены все учебники. Эта наука не всемогуща, при анализе сложных систем результаты использования теоретических знаний науки и практическая мудрость, опирающаяся на результаты вероятностного анализа, дополняют друг друга, т. е. существует несколько языков описания будущего (причинное, детерминированное и вероятностное), и это важный результат «нелинейного» мышления, основанного на анализе возможного поведения нелинейных систем» [27].

Конечным этапом развития нелинейного мышления можно считать формирование синергетического стиля мышления, который призван анализировать и воспринимать социоприродные явления во взаимосвязи, кооперативном развитии и вероятностной интерпретации. Под синергетическим стилем мышления следует понимать мыслительный процесс, ориентированный на выявление всеобщих связей и отношений всего сущего, осознание мироустройства, основанного на чередовании устойчивости и неустойчивости, и осмысление многомерности и неоднозначности параметров окружающей нас действительности. Мыслительные процессы в данном стиле не опровергают достоинства различной формы мышления, они их развивают, раздвигают рамки их сферы действия и придают процессу мышления гибкость, динамичность, мобильность и интегративность. Итак, синергетический стиль мышления есть гармоническое сочетание различных подходов и стилей мышления.

Личность с синергетическим стилем мышления наделена прогностическим даром и способностью к опережающим действиям. Она, опираясь на нелинейный характер эволюции социоприродного мира, сможет указать на воз-

возможные траектории его развития и вероятностно описать будущее состояние окружающей нас действительности. Личность с таким интеллектуальным качеством не только может предвидеть возможное развитие событий, также она способна предотвратить возможные рецидивы нежелательных событий, что и означает обладать опережающей деятельностью.

В заключение отметим, что синергетика, ставшая триумфом человеческой мысли XX века, должна найти достойное место в современном образовании. Воплощение идей синергетики в учебно-воспитательном процессе не очередной «модный» подход в образовании, а важное условие обновления содержания современного образования с учетом реалий сегодняшнего, непредсказуемо стремительно развивающегося мира. В настоящее время происходит становление новой, адекватно отражающей в учебном познании весь спектр состояния окружающей нас действительности модели образования, методологической основой которой служит теория самоорганизации.

Литература

1. Абасов З. Инновация в образовании и синергетика // *Alma mater.* – 2007. – № 4. – С. 3–12.
2. Абдыкаримов Б., Жанабаев З., Мукушев Б. Синергетическая концепция образования для устойчивого развития // *Вестн. высш. шк. (Alma mater).* – 2005. – № 11. – С. 56–57.
3. Виненко В. Г. Последипломное образование педагога в свете постнеклассической науки // *Педагогика.* – 1999. – № 3. – С. 73–79.
4. Виненко В. Г. Синергетика в школе // *Педагогика,* 1997. – № 2. – С. 55–60.
5. Гапонцев В. А., Гапонцева М. Г., Федоров В. А. Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественнонаучного образования // *Образование и наука. Изв. УрО РАН.* – 2004. – № 6(30).
6. Гельман З. Е. История науки и культуры в общеобразовательной школе // *Педагогика.* – 1993. – № 5. – С. 25–32.
7. Данилов М. А. Педагогический процесс как объект педагогической теории. / В кн.: *Вопросы обучения и воспитания.* М.: 1972. – 362 с.
8. Данилов Ю. А. Роль и место синергетики в современной науке // – [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www/ns/ras/ru:8110/-m/rusdan2.htm>.
9. Жанабаев З. Хмель Н. Синергетическая сущность педагогического процесса // *Поиск (Алматы)* – 1996. – № 1. – С. 61–64.
10. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М.: Педагогика, 1980. – 128 с.
11. Зорина Л. Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // *Педагогика.* – 1996. – № 4. – С. 105–109.
12. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики // *Педагогика.* – 2001. – № 8. – С. 26–31.

13. Игнатова В. А. Синергетика как метод познания природы и общества // Экология и жизнь. – 1999. – № 2. – С. 29–32.
14. Казютинский В. В., Степин В. С. Междисциплинарный синтез и развитие современной научной картины мира // Вопр. философии. – 1988. – № 4 – С. 31–42.
15. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. – М.: Алетея, 2002. – 414 с.
16. Колин К. Будущее науки: методология познания и образовательные технологии // Alma mater – Вестн. высш. шк. – 2000. – № 11. – С. 33–39.
17. Мукушев Б. А. Синергетическая картина мира. – Семипалатинск. – 2005. – 124 с.
18. Мукушев Б. А. Интегрированный урок по синергетике // Естествознание в школе. – 2006. – № 6. – С. 34–39.
19. Назарова Т. С., Шаповаленко В. С. «Синергетический синдром» в педагогике // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 25–33.
20. Подласый И. П. Педагогика. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
21. Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И. Я. Лернера и И. К. Журавлева. – М.: ИТПИМНО, 1994. – 352 с.
22. Пугачева А. Синергетический подход к системе высшего образования // Высш. образование в России. – 1998. – № 2 – С. 41–45.
23. Токарев Д. И. Синергетика о природе и человеке // Экология и жизнь. – 2007. – № 12. – С. 4–7.
24. Урсул А. Д. Глобализация через устойчивое развитие // Безопасность Евразия. – 2004. – № 1. – С. 25–28.
25. Физический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1984. – 940 с.
26. Хмель Н. Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. – Алматы: Мектеп, 1984. – 134 с.
27. Хотунцев Ю. Л., Хотунцев А. Ю. Научный метод, реальные системы и элементы синергетики // Пед. образование и наука, 2001. – № 2. – С. 9–16.
28. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: Юнити, 2002. – 438 с.

КОНСУЛЬТАЦИИ

Л. Ф. Зиангирова

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье раскрываются педагогические условия организации проектной деятельности, которые предполагают педагогическое стимулирование учебно-познавательной активности старшеклассников, кооперативное взаимодействие участников проекта и коррекционно-педагогическое сопровождение работы над проектом.

The article reveals pedagogical conditions under which project activity can be successfully organized. These conditions include pedagogical encouragement of developing senior students' cognitive activity, cooperative interaction of the project participants and pedagogical facilitation of project work.

Проблема проектной деятельности учащихся не является абсолютно новой в педагогической теории и практике. В трудах отечественных и зарубежных педагогов конца XIX – начала XX в. (П. П. Блонский, Дж. Дьюи, В. Х. Килпатрик и др.) раскрыты философско-методологические основы организации этого вида деятельности. В настоящее время проектная деятельность школьников является предметом историко-педагогических исследований (А. Э. Коробова, Е. Ю. Рогачева и др.), рассматривается со стороны педагогических закономерностей (В. В. Гузеев, Н. Ю. Пахомова, И. Д. Чечель и др.), психологических (Н. В. Матяш и др.) и методических особенностей (П. А. Петряков, Н. Г. Чанилова и др.). Однако в изученных нами источниках не в полной мере отражены педагогические условия ее организации.

Наши исследования показали, что для успешной организации проектной деятельности необходимы определенные педагогические условия: педагогическое стимулирование учебно-познавательной активности старшеклассников, кооперативное взаимодействие участников проекта и коррекционно-педагогическое сопровождение работы над проектом.

Рассмотрим первое условие – педагогическое стимулирование. Ш. А. Амонашвили отмечает, что «процесс обучения следует организовать так, чтобы учение, познание стало для школьника смыслом жизни, одной из ведущих личностных потребностей, определяющим мотивом; нужно, чтобы ученик был увлечен учением, а трудности его принимал как осознанную необходимость» [1, с. 136]. Включение личности в ту или иную деятельность происходит не иначе как через внутреннюю предрасположенность к предстоящим учебным действиям. Подобная предрасположенность возникает не спонтанно, ее нужно целенаправленно формировать как учителю, так и самому ученику. Таким образом, важны не только мотивы, но и стимулы активной учебно-познавательной деятельности.

В нашем исследовании под стимулом будем понимать «внешнее воздействие на личность, коллектив, группу людей, активизирующее их мотивационную сферу, а через нее определенную деятельность» [3, с. 143]. Педагогическое стимулирование предполагает создание соответствующей ситуации включения ученика в познавательный процесс, называемой «ситуацией напряженности» [4; 7]. Ситуация «направленной напряженности» означает конкретный пространственно-временной участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и «запускающего» механизма проектирования, «ввергая человека в состояние неопределенности, толкает его на активный поиск способа решения возникшей проблемы, которым он изначально не располагает» [9].

По мнению М. В. Зверевой и В. В. Репкина, «стремление к поиску может возникнуть только в ситуации, обнаруживающей недостаточность, непригодность ранее усвоенных способов действия и требующей либо их модификации, либо конструирования принципиально нового способа» [5, с. 323]. Иными словами, необходим начальный этап развертывания поисковой активности в рамках проектной деятельности, требующей, «с одной стороны, от учителя фиксации или создания образовательной «напряженности», формулировки проблемы, связанной с объектом; а с другой стороны, от ученика – осознание возникшей ситуации, постановки цели деятельности по отношению к познанию объекта или решения проблемы» [10]. Этапами данной ситуации затруднения являются мотивация деятельности, ее проблематизация, создание образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом и рефлексия результатов.

Следующее педагогическое условие организации проектной деятельности старшекласников – кооперативное взаимодействие участников проекта. По мнению В. В. Рубцова, кооперация – это тип перераспределения деятельности [8]. Необходимость перераспределения возникает при появлении противоречия между способами организации совместной деятельности и ее продуктом, не соответствующим требованиям задачи. Перераспределение вынуждает искать новые способы совместной работы.

Кооперативное взаимодействие предполагает организацию совместно-распределенной деятельности старшекласников по работе над проектом, имеющую тенденцию к развитию, так как с каждым этапом проектного цикла при усложнении функций всех участников возрастает потребность в объединении совместных усилий по достижению результата.

М. В. Кларин отмечает, что «на протяжении последних десятилетий выделение в классе малых групп стало общим приемом, основой для активизации взаимодействия между учащимися» [2]. Этот прием ориентирован на выдвижение идей и их последующую разработку. Его отличает важная организационная черта: последовательное сочетание индивидуальной активности (первичное выдвижение идеи), работы в малых группах и общего классного обсуждения. В результате, идеи каждого ученика напрямую или в преобразо-

ванном виде включаются сначала в обсуждение в малой группе, затем в общую дискуссию.

Таким образом, проектная деятельность организуется как деятельность коллективно-распределенная, развернутая в атмосфере сотрудничества, совместных поисков, готовности к обсуждению различных вариантов решения.

Следующее педагогическое условие организации проектного труда определяется нами как коррекционно-педагогическое сопровождение работы над проектом. Успешное создание проекта возможно при умелом руководстве со стороны учителя, которое должно носить сугубо индивидуальный характер. Важность коррективного этапа обусловлена тем, что заранее «запрограммировать» пути поисков учащихся трудно, равно как и предусмотреть возможные препятствия и ошибки. Чтобы направлять действия школьников в соответствии с целью, стимулировать их интерес, педагогу необходимо знать, как продвигается класс в работе.

Как любой управляемый процесс, учебная деятельность предполагает наличие контроля. Из двух его видов (по результату и по процессу [6]) в проектной деятельности наиболее приемлем последний, предусматривающий выяснение операций и способов действий, с помощью которых получен результат. Именно такой контроль в наибольшей степени отвечает задачам проектной деятельности, так как позволяет выявить ошибочные приемы и своевременно скорректировать соответствующие поисковые процедуры.

Формирование у учащихся полноценного самоконтроля возможно только на основе контроля по процессу [6]. Этой цели служит промежуточная рефлексия, проводимая на каждом этапе проектного цикла. Систематическое инициирование и активизация рефлексии позволяет выявить различные затруднения учащихся задолго их появления.

Контроль и коррекция учителя должны быть направлены на получение информации, которая характеризует состояние процесса деятельности: 1) способы выполнения учеником задания (их целесообразность, адекватность, быстрота); 2) затруднения, возникающие в процессе работы, и причины, их порождающие; 3) самостоятельность ученика (в освоении задачи, выборе способа решения); 4) самоконтроль ученика (его направленность, приемы, эффективность).

Коррекционно-педагогическое сопровождение можно разделить на три этапа: диагностика затруднений учащихся; постановка совместно с ними коррекционных целей, достижение которых можно осуществить за сравнительно короткий период; создание системы мер по актуализации потребности в самостоятельном овладении способами деятельности, обеспечивающими самосовершенствование личности. Коррекционно-педагогическое сопровождение предполагает оперативное выявление и ранжирование трудностей («барьеров»), возникающих у учащихся в процессе создания проекта, установление возможных причин их появления, определение системы мер по их предупреждению и, соответственно, реализацию этих мер.

Реализация этих функций в рамках проектной деятельности возможна, если, во-первых, учитель станет реальным участником совместного поиска, а не его руководителем, во-вторых, если он включится в реальный, фактически осуществляемый учениками поиск.

Рассмотрим методические аспекты апробации названных педагогических условий. Экспериментальное исследование было проведено в Башкирском лицее № 2, СОШ № 68, № 125 г.Уфы Республики Башкортостан на уроках изучения информационных технологий с элементами межпредметности. Проверка эффективности педагогических условий организации проектной деятельности старшеклассников осуществлялось в ходе выполнения проектов «Универсальные платы для уроков физики», «Школьные годы» и др.

На начальном этапе проектной деятельности особое внимание уделялось созданию ситуации «направленной напряженности», требовавшей своего разрешения посредством продуктивной (творческой) активности ее участников. На мотивационном этапе реализации проекта экспертами фиксировалась «напряженность», которая выражалась, прежде всего, во включении старшеклассников в активный мыслительный процесс и создании определенного эмоционального настроя и позитивных отношений между учениками и учителем.

Для создания особой, побуждающей к творчеству обстановки нами предусматривались следующие действия: предоставление условий для свободного размышления; воздержание от критических замечаний, позитивная оценка каждого высказанного мнения и предложения; поддержка проявления фантазии, свободы воображения. Мы учитывали тот факт, что внешне заданной обстановкой учебного диалога учитель может побуждать ученика в случае необходимости отстоять оригинальность своей идеи. В связи с этим предпринимались попытки помочь учащимся увидеть смысл, общую направленность их творческой деятельности, развитие собственных возможностей для решения творческой задачи.

Кооперативное взаимодействие участников проекта было организовано с помощью специальных методов: ориентированных на коллективное взаимодействие на всех этапах проектирования; предполагавших равное соотношение индивидуальной и коллективной работы; направленных на самостоятельную активность.

Метод «кооперативного взаимообучения» заключается в постоянной взаимопомощи и взаимоподдержке учащихся посредством взаимопроверок и взаимоконтроля, совместной подготовки к проекту, его защите и представлению.

Метод «американской мозаики» реализуется по следующей схеме: коллективное проектное задание делится на фрагменты (соответственно количеству участников), которые распределяются между членами команды для самостоятельного изучения. Затем члены разных команд, изучившие одинаковый фрагмент проектного задания, собираются вместе для обсуждения. После этого они возвращаются в свои команды и каждый из них поочередно (со-

гласно логике проекта) докладывает остальным членам команды содержание проделанной работы.

Среди методов коррективного контроля как наиболее значимый и приемлемый был выбран метод непосредственного наблюдения за процессом выполнения проекта. Учитель использовал следующие приемы: 1) уточнение сути задания; 2) предупреждение о сложном моменте в процессе выполнения проекта; 3) показ и обсуждение промежуточных результатов работы; 4) ориентирование учащихся на контроль своих действий. Применение этих приемов предполагало не столько подсказку, сколько одобрение избранного учеником пути («Правильно начали, продолжайте», «Попробуйте сделать иначе» и т. п.). Такое поведение позволяло реагировать на процесс деятельности всей группы.

Проведенное экспериментальное исследование показало, что вышеперечисленные педагогические условия действительно способствуют успешной организации проектной деятельности старшеклассников.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
2. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 222 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
4. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Под ред. С. А. Смирнова. – М.: Академия, 1998. – 512 с.
6. Познавательные процессы и способности в обучении: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1999. – 142 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.
8. Рубцов В. В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психол. журн. – 1989. – № 3 – С. 7–16.
9. Саутина Е. В. Формирование основ проблемного мышления у младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 1999. – 173 с.
10. Хуторской А. В. Технология эвристического обучения // Школьные технологии. – 1998. – № 4. – С. 55–75.

ИНФОРМАЦИЯ

Дальневосточный государственный университет
Дальневосточный государственный университет путей сообщения
Российское философское общество

**Международная научно-практическая
конференция
СОВРЕМЕННАЯ ФИЛОСОФИЯ В КОНТЕКСТЕ
МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

8–11 августа 2008 г.

*Конференция проходит при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) № 08-03-14007-г и в рамках программы «Инновационный научно-образовательный транспортный комплекс на Дальнем Востоке России»
Владивосток-Хабаровск, 2008*

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в работе Международной научно-практической конференции «Современная философия в контексте межкультурных коммуникаций», которая состоится 8–11 августа 2008 года в Дальневосточном государственном университете (г. Владивосток) и Дальневосточном государственном университете путей сообщения (г. Хабаровск). Конференция пройдет непосредственно после завершения XII Всемирного философского конгресса (г. Сеул, Республика Корея, 30 июля – 5 августа 2008 г.) в рамках научно-культурного проекта Российского философского общества «Философский поезд». Конференция задумывается как коммуникативная площадка для первичного осмысления итогов конгресса, как пространство встречи и профессионального общения философов России, ближнего и дальнего зарубежья.

Тематика конференции

1. Возможность, необходимость и перспективы философии в современном мире и в России;
2. Диалогичность и коммуникативный потенциал современной философии;
3. Культурное многообразие современного человечества и интегративная функция философии;
4. Философия и современные цивилизационные вызовы: глобализация, экологизм, информационное общество;
5. Перспективы развития системы образования и подготовки кадров высшей квалификации.

Представление материалов

Для участия в работе конференции необходимо до **20 июня 2008 года** направить в Оргкомитет:

1. Заявку на участие в конференции по прилагаемой форме.
2. Доклад, оформленный в соответствии с изложенными требованиями.
3. Электронную версию заявки и доклада (в одном файле).

Материалы направлять по адресу:

690950, г. Владивосток, ул. Алеутская, 56, Дальневосточный государственный университет (ДВГУ), Институт истории, философии и культуры, кафедра философии.

Электронные документы направлять **А. Ю. Москвитину**. В письме указывать тему: Конференция

E-mail: caspar@hist.dvgu.ru

Материалы конференции предполагается опубликовать в авторской редакции на русском языке **с аннотацией на английском языке** (ФИО, название, 3–5 предложений).

Образец оформления докладов

А. А. Иванов <i>Дальневосточный госуниверситет</i> <i>(г. Владивосток, Россия)</i>
Проблема межкультурных коммуникаций
Проблема диалога культур чрезвычайно популярна в наше время. Ее рассматривают на конференциях, круглых столах и симпозиумах [2, 67; 5, 183], однако зачастую вопрос о том, что мы собственно имеем в виду под «диалогом культур» остается не проясненным. Задача

Требования к оформлению докладов

- Объем доклада – не более 0,5 п.л. (до 20 000 знаков).
- Текст – редактор MS Word, шрифт «Times New Roman», кегль 14, интервал – одинарный; абзац – 1 см; все поля – 2,5 см.
- Страницы – без нумерации.
- Примечания – нумерованным списком в конце доклада, ссылки на примечания тексте имеют вид: [номер источника, страница источника].
- Рисунки и схемы в формате jpg или bmp размещены в соответствующих частях текста с указанием: **Рис. 1**. Нумерация сквозная.

Расходы на проезд, проживание и питание участников конференции – за счет командирующей организации.

С целью возмещения организационных затрат и расходов на издание сборника авторам публикаций необходимо сделать денежное перечисление

из расчета 60 р. за одну страницу текста, оформленного в соответствии с требованиями.

Денежные средства направлять электронным или почтовым переводом на имя **Ажимова Феликса Евгеньевича** по адресу: 690003 Приморский край, г. Владивосток, ул. Авраменко, д. 6., кв. 21.

E-mail: sophos@wl.dvgu.ru

Заявка на участие в Международной научно-практической конференции «Современная философия в контексте межкультурных коммуникаций» 8–11 августа 2008 г.

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Место работы _____

Должность _____

Ученая степень, ученое звание _____

Адрес _____

Контактный телефон _____

Факс _____

E-mail _____

Название доклада, статьи _____

Форма участия в конференции (выступление с докладом, выступление с докладом и публикация, публикация статьи без выступления) _____

Необходимость в гостинице _____

Подпись участника _____

Дата _____

Сопредседатели конференции:

Ректор ДВГУ В. И. Курилов

Ректор ДВГУПС Б. Е. Дынькин

Президент РФО В. С. Степин

Программный комитет:

Б. А. Резник (ДВГУ), Ю. А. Давыдов (ДВГУПС), А. Н. Чумаков (РФО)

Оргкомитет:

С. В. Пишун (председатель), Ю. М. Сердюков (зам. председателя), В. П. Дурин, А. Н. Зубрицкий, Г. П. Куликов, О. А. Рудых, Р. М. Самигулин, В. С. Фунтусов,

Координаторы:

Москва: А. Д. Королев,

Владивосток: Ф. Е. Ажимов, А. Ю. Москвитин, А. Ю. Старичков, Л. И. Чуб

Хабаровск: Н. Ф. Варламова, Г. П. Прокофьева, С. Е. Туркулец

Адреса Оргкомитета:

Владивосток: 690950, г. Владивосток, ул. Алеутская, 56. Институт истории, философии и культуры ДВГУ, *Кафедра философии:*

ауд. 302; Тел. (4232) 457748;

E-mail: caspar@hist.dvgu.ru,

sophos@wl.dvgu.ru,

socmar@online.vladivostok.ru

Хабаровск: 680021, г. Хабаровск, ул. Серышева, 47, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, *Управление подготовки научных кадров:*

ауд. 421, тел.: (4212) 647276,

E-mail: aspir@festu.khv.ru

Кафедра философии:

ауд. 3415, тел.: (4212) 647392,

E-mail: editor@festu.khv.ru

Федеральное агентство по физической культуре и спорту
Уральский государственный университет физической культуры
Челябинский государственный научно-образовательный центр
Уральского отделения Российской академии образования

Информационное сообщение

**Всероссийская заочная научно-методическая конференция
и дискуссионный клуб
ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**

19 сентября 2008 года

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас к участию в работе дискуссионного клуба **«Образование в сфере физической культуры и спорта»**, Челябинск – 2008

Всероссийская заочная научно-методическая конференция и дискуссионный клуб «Образование в сфере физической культуры и здоровья» проводятся в соответствии с Комплексной программой «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» и Планом научно-исследовательских работ Челябинского государственного научно-образовательного центра Уральского отделения Российской академии образования.

Цель конференции и дискуссионного клуба – обобщение и распространение современного научного знания и практического опыта модернизации системы профессионального образования в сфере физической культуры и спорта.

Задачи:

- 1) обсуждение результатов научных исследований, проводимых специалистами научно-исследовательских институтов, высших учебных заведений и факультетов физической культуры по проблеме «Образование в сфере физической культуры и спорта»;
- 2) расширение и укрепление межвузовских связей в сфере науки, образования и инноватики;
- 3) обмен идеями и опытом осуществления научной, образовательной и инновационной деятельности на базе образовательных учреждений различного типа;
- 4) определение направлений, путей и подходов к дальнейшему развитию научно-исследовательской и образовательной деятельности по проблеме «Образование в сфере физической культуры и спорта».

Направления работы

1. Современное высшее профессиональное образование в сфере физической культуры и спорта: состояние, проблемы и тенденции развития в контексте вхождения России в Болонский процесс.

2. Система подготовки специалистов по физической культуре и спорту в условиях модернизации высшего профессионального образования.

3. Научно-методическое обеспечение и психолого-педагогическое сопровождение процесса подготовки специалистов по физической культуре и спорту.

4. Инновационный вектор развития системы подготовки специалистов по физической культуре и спорту.

5. Интеграция науки и образования в сфере физической культуры и спорта.

Участники: руководители органов управления образованием, руководители методических объединений, преподаватели и научные сотрудники вузов и факультетов физической культуры, аспиранты и соискатели.

Требования к оформлению статей

Статьи объемом до 5 страниц, оформленных в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ротационным работам (шрифт – Times New Roman, размер – 14, межстрочный интервал – полуторный, все поля – 25 мм), необходимо представить в организационный комитет вместе с дискетой в срок до **20 июня 2008 г.**

Материалы излагаются по академической форме с выделением таких положений, как **ключевые слова, актуальность проблемы, методика и организация исследования, результаты исследования и их обсуждение, выводы, список литературы.**

Материалы должны отражать результаты собственного исследования автора или коллектива авторов. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Материалы и организационный взнос

Материалы исследования, организационный взнос – **400 рублей** – и авторскую справку необходимо до **20 июня 2008 г.** передать в Челябинский государственный научно-образовательный центр Уральского отделения Российской академии образования, который находится по адресу:

454091, Россия, Челябинск, ул. Российская, 258–509,
8–(351)–237–07–00, e-mail: **sportscience@mail.ru**

Примечание: материалы рекомендуется пересылать в виде рукописи на листах формата А4 в одном экземпляре, на дискете (3,5 дюйма) или компакт-диске (CD-R), по электронной почте (e-mail: **sportscience@mail.ru**).

Авторская справка

Представляется обязательно по форме:

1. Фамилия, имя, отчество.
2. Место работы (полное и краткое название учреждения).
3. Должность, ученая степень, ученое звание.

4. Адрес для пересылки материалов (с указанием индекса и адреса).
5. Контактные телефоны (служебный, домашний, мобильный).
6. Электронный адрес (e-mail).

Правила оформления статей

1. Статьи принимаются в одном из следующих форматов: текстовый файл в формате ASCII (*.txt); документ Word for Windows (*.doc); текстовый файл в формате *.rtf.

2. Рекомендуется соблюдать следующие **требования**:

- материалы представляются на листах бумаги формата А4 с соблюдением полей (все поля – 25 мм);
- название статьи – прописными буквами, по центру;
- инициалы и фамилия автора (авторов), учреждение (полностью), город;
- ключевые слова (3–5 слов);
- текст статьи (тип шрифта – Times New Roman; размер шрифта – 14 point; межстрочный интервал – полуторный (на листе формата А4 – 29–30 строк, включая номер страницы);
- для повышения наглядности и информационной емкости материалов исследований рекомендуется использовать таблицы, рисунки и т. п. (рисунки представляются в виде отдельного файла в формате *.tiff, *.bmp, *.psx);
- ссылки на литературные источники в квадратных скобках [1, 3]; список литературы оформляется в алфавитном порядке;
- математические и/или химические формулы, специальные символы должны быть четко написаны и размечены;
- объем статьи – 5 страниц.

Статьи обзорного или дискуссионного характера могут быть подготовлены в произвольной форме. Статья должна быть обязательно подписана автором.

Адрес для пересылки материалов

454091, Россия, Челябинск, ул. Российская, 258–509,
ЧГНОЦ УрО РАО, Федорову Александру Ивановичу.

Адрес для пересылки организационного взноса

(для иногородних участников)

454112, Россия, Челябинск, пр. Победы, 314–4,
Федорову Александру Ивановичу.

Ключевые даты

1 мая 2008 года – рассылка информационных сообщений

20 июня 2008 года – окончание приема материалов

19 сентября 2008 года – начало работы дискуссионного клуба

Российская академия образования
Ассоциация образовательных учреждений
«Содружество университетов Санкт-Петербурга»
Санкт-петербургский гуманитарный университет профсоюзов

**XIII Международная научно-методическая конференция
ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ
В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ**

24 октября 2008 года

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в работе XIII Международной научно-методической конференции

Проблематика конференции:

Психолого-педагогическое взаимодействие преподавателя и студента как фактор повышения качества подготовки специалистов

Предполагается работа секций по следующим направлениям:

- Система управления качеством образования в гуманитарном вузе.
- Теоретико-методологические проблемы обеспечения качества образования в гуманитарном вузе.
- Организационно-правовое обеспечение качества управления образовательным процессом.
- Учебно-методическое обеспечение качества современного образовательного процесса.
- Социально-психологическое обеспечение качества гуманитарного образования.
- Профессиональные компетенции преподавателя как первостепенное условие обеспечения качества образования в гуманитарном вузе.
- Информационная образовательная среда современного гуманитарного вуза как фактор повышения качества образования.
- Художественно-эстетическое воспитание в гуманитарном вузе.
- Проблемы управления качеством воспитательной деятельности в гуманитарном вузе.

Правила оформления материалов

- Компьютерный текст в формате Word на дискете 3,5 дюйма
- 14-й кегль
- Полуторный интервал
- Поля 2,5 см со всех сторон
- Объем не более 2 страниц формата А4 (по желанию автора объем публикации можно увеличить до 4 страниц, при этом необходимо произвести доплату к организационному взносу в размере 120 р.)

- Сноски внизу страницы
- Рисунки и схемы должны быть размещены в тексте и входить в общий объем статьи

Возможна пересылка материалов по электронной почте.

Заявки на технические средства, презентации, видео показы работ представить как дополнение к тезисам.

Материалы, выполненные с нарушением требований, не соответствующие теме конференции или присланные позже указанного срока, не рецензируются и не возвращаются.

ЗАЯВКИ НА УЧАСТИЕ В КОНФЕРЕНЦИИ И МАТЕРИАЛЫ ПРОСИМ ПРЕДОСТАВИТЬ В ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ ДО 10 ИЮНЯ 2008 ГОДА

Сборник материалов конференции участникам будет вручаться при регистрации

ОБРАЗЕЦ ЗАЯВКИ

На участие в работе XIII Международной научно-методической конференции «Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе»
Фамилия, имя, отчество (полностью)
Место работы, должность (в полном объеме)
Ученая степень, ученое звание
Тема доклада
Секция
Адрес, телефон, факс
E-mail
Необходимость гостиницы
Дата, подпись

Заявки и тексты отправляются по адресу:

192238, Санкт-Петербург, ул. Фучика, 15, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, оргкомитет конференции.

Тел.: 269-60-00 (доб. 248), 268-81-72 – ответственный секретарь оргкомитета Викторенкова Светлана Владимировна

Факс: (812)269-59-66

Электронная почта: kuhss@uhss.spb.ru

Web-сайт: www.gup.ru

Проезд:

- от станции метро «Электросила» – тр. 43; маршрутные такси 134, 250
- от станции метро «Площадь Восстания» (Московский вокзал) авт. 54; 74; 76; 91
- от станции метро «Лиговский проспект» – авт. 54; 74; 76; 91, тр. 25, 49
- от станции метро «Владимирская» – маршрутное такси 139

Организационный взнос 450 р. (обеспечение публикации тезисов) можно перечислить на расчетный счет СПбГУП или оплатить в кассе Университета одновременно с подачей тезисов в оргкомитет конференции.

Реквизиты СПбГУП:

ИНН 7816002340 КПП 781601001

Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов,
Р\с 40703810200000000146

ОАО «Балтинвестбанк»

к\с 30101810500000000705

БИК 044030705, ОКОНХ 92110, ОКПО 02595612

• Просим учесть, что проезд и проживание осуществляется за счет командирующей стороны. Проживание может быть организовано по желанию участников конференции в гостинице Университета. Питание – за наличный расчет в столовой Университета.

• Об обратном билете необходимо позаботиться самостоятельно.

ОРГКОМИТЕТ

АВТОРЫ НОМЕРА

Баранская Людмила Тимофеевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой клинической психологии факультета психологии Уральского государственного университета им. А. М. Горького, медицинский психолог высшей категории, Екатеринбург.

Васягина Наталия Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Виноградова Анастасия Алексеевна – аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, преподаватель кафедры математики Тюменской государственной сельскохозяйственной академии, Тюмень.

Емельянова Ирина Никитична – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, Тюмень.

Загвязинский Владимир Ильич – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюмень.

Зиангирова Линеза Фаатовна – соискатель Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа.

Лебедева Людмила Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Тюменского государственного университета, Тюмень.

Минюрова Светлана Алигарьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития факультета психологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Мукушев Базарбек Агзашулы – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и информатики Семипалатинского государственного педагогического института, Республика Казахстан.

Наумов Александр Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной дошкольной педагогики и психологии Пермского государственного педагогического университета, Пермь.

Никулина Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры технологии и предпринимательства Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», Орск.

Савина Надежда Николаевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры технологий обучения, педагогики и психологии Новосибирского государственного аграрного университета, Новосибирск.

Смирнов Игорь Павлович – директор НИИ развития профессионального образования, член-корреспондент РАО, Москва.

Снопко Наталья Михайловна – директор технологического колледжа № 28, Москва.

Татаурова Светлана Сергеевна – ассистент кафедры иностранных языков факультета международных отношений Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург.

Ткаченко Алексей Евгеньевич – кандидат медицинских наук, заведующий отделением пластической и реконструктивной хирургии ГУЗ НПЦ «Бонум», Екатеринбург.

Фельдштейн Давид Иосифович – доктор психологических наук, профессор, Первый вице-президент РАО, Москва.

Фоменко Светлана Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой высшего педагогического образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

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

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

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

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

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

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

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

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

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

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

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

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

ПОДПИСКА – 2008

Подписка на журнал осуществляется во всех отделениях почтовой связи России по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы – 2008». Подписной индекс издания № 20462.

Подписку также можно оформить через редакцию журнала, прислав заявку. В заявке необходимо указать **обратный почтовый адрес, ИНН и КПП** подписчика, а также **количество экземпляров журнала**.

ПОДПИСКА НА ГОДОВОЙ КОМПЛЕКТ

Журнал «Образование и науки» на 2008 г.

В платежном поручении необходимо указать:

1. Полное наименование получателя.
2. Наименование товара в соответствии со счетом.

Уважаемые подписчики, обратите внимание!

Изменились реквизиты нашего журнала

Журнал «Образование и наука»

Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11

Образец заполнения платежного поручения

ИНН 6663080273	КПП 667301001	Сч. №	40503810400001000060
Получатель УФК по Свердловской области (ГУ УРО РАО, л/сч 06573057320)			
Банк получателя ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛ. Г. ЕКАТЕРИНБУРГ		БИК Сч. №	046577001

СЧЕТ № ___ от _____ г.

Плательщик: Грузополучатель:

№	Наименование товара	Единица измерения	Количество	Цена	Сумма
1	5733020201001000440 За подписку на журнал «Образование и наука» 2008 г.	Шт.	6	870,00	870,00

Итого: 870,00

Итого НДС: 79,09

Всего к оплате: 870,00

Всего наименований 1 на сумму 870.00 **Восемьсот семьдесят рублей 00 копеек**

Руководитель предприятия (Шевченко В.Я.)

Главный бухгалтер (Шлеханова О.М.)

Квитанция для оплаты публикаций с ускоренной подготовкой рукописи

Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердл. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	Назначение платежа	Сумма (руб., коп.)
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	6000-00
	Кассир	
<i>Плательщик (подпись)</i>		
Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердл. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	Назначение платежа	Сумма (руб., коп.)
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	6000-00
	Кассир	
<i>Плательщик (подпись)</i>		

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

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

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

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

4. Объем статьи не более 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

5. К статье прилагается аннотация на русском и английском языках (не более ¼ страницы).

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

7. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора, аннотация на русском и английском языках, индекс УДК, список ключевых слов (3–5 слов), основной текст, список использованной литературы.

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

9. На отдельном листе указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний адрес.

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

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.

2. Гарнитура – Times New Roman.

3. Размер шрифта (кегель) – 14.

4. Межстрочный интервал – 1,5.

5. Межбуквенный интервал – обычный.

6. Абзацный отступ – 0,7.

7. Поля – все по 2 см.

8. Выравнивание текста по ширине.

9. Переносы обязательны.

10. Межсловный пробел – один знак.

11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.

12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.

13. Дефис должен отличаться от тире.
14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
16. Не допускаются пробелы между абзацами.
17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio вместе с исходным файлом.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 3(51)**

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

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

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-51; e-mail: editor@urorao.ru; <http://oin.urorao.ru>

Подписано в печать 05.06.2008 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная