

ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Кафедра управления образованием

Образование.

Наука.

Инновации:

Южное измерение

2013
№ 3 (29)

ОБРАЗОВАНИЕ. НАУКА. ИННОВАЦИИ:

Южное измерение

Научно-образовательный журнал
Издается с 2007 г.

№ 3 (29). 2013

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № ФС77-35836

ISSN 1996-6792

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

Главный редактор:

Сухорукова Л.М.

доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора:

Рафикова Э.Р.

доктор экономических наук, доцент

Ответственный секретарь:

Скрябина Н.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент

Технический секретарь:

Санькова Н.С.

Адрес редакции:

344082, Ростов-на-Дону,
ул. Большая Садовая, 33, к. 507
Тел./факс: (863) 2-726-755.
E-mail: fpk@pi.sfedu.ru,
skryabina@sfedu.ru.
Сайт: www.oni.sfedu.ru

Подписка на журнал может быть осуществлена через каталог «Почта России», подписной индекс – 39860.

При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.
Ответственность за сведения, представленные в издании, несут авторы.

© Южный федеральный университет, 2013

Редакционная коллегия:

- Власова В.Н.* – доктор философских наук, профессор
- Воловикова М.Л.* – кандидат педагогических наук, доцент
- Гурба В.Н.* – доктор социологических наук, доцент
- Ераносян В.П.* – кандидат педагогических наук, доцент
- Коновальчук В.Н.* – доктор педагогических наук, профессор
- Кукуев А.И.* – кандидат педагогических наук, доцент
- Налгиева Ф.Н.* – кандидат педагогических наук, профессор Института повышения квалификации работников образования Республики Ингушетия (ИПКРО РИ)
- Петрова Н.П.* – доктор педагогических наук, профессор
- Сакун М.В.* – кандидат политических наук, доцент
- Тропина О.Н.* – кандидат юридических наук, доцент
- Хлебунова С.Ф.* – доктор педагогических наук, профессор
- Хоронько Л.Я.* – доктор педагогических наук, профессор РГМУ
- Шаповалова Л.И.* – доктор педагогических наук, профессор

Содержание

СОЦИОЭКОНОМИЧЕСКИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Лурье Л.И., Микушина Т.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СЕРВИСНОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ	7
Соболева И.В. СТРАТЕГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ	19
Чистякова Н.О., Краковецкая И.В., Воробьева Е.С. ОЦЕНКА ПОТЕНЦИАЛА УНИВЕРСИТЕТА КАК ЭЛЕМЕНТА ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА.....	27

СОЦИОГУМАНИТАРНЫЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Бузская О.М. СТРАТЕГИИ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИЙ.....	45
Дубинин А.Э. РЕЛИГИОЗНАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ.....	52
Макарова И.П. СТРАХИ РАННЕГО ЮНОШЕСТВА И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ	59
Овсянникова И.Г. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР	65
Осколок К.В. ФОРМИРОВАНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТРУКТУР СОВЕТСКОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ХИМИЧЕСКОЙ НАУКИ В 1917–1930 ГОДАХ	73
Фокин Н.И. РЕГИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В СИСТЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ГОСУДАРСТВА	88
Шурыгина О.А. ВНУТРЕННИЙ МИР ЧЕЛОВЕКА РАДУЮЩЕГОСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	94

ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Арзуманян С.С. РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ.....	101
---	-----

Благодырь Е.М.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	106
Богатырева В.В.	
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ОБРАЗА Я ДОШКОЛЬНИКОВ И ТИПА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	112
Гшиянец Р.Э., Беленко С.И.	
К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ	118
Савинова Л.Ф.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	125
АННОТАЦИИ	133
НАШИ АВТОРЫ	144

СОЦИОЭКОНОМИЧЕСКИЙ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
МЕНЕДЖМЕНТ

УДК 377.5+371

Использование контекстного обучения студентов специальностей сервисного профиля для формирования коммуникативной культуры

Лурье Л.И., Микушина Т.И.

Ключевые слова: коммуникативная культура, смыслообразование, контекст, культурологический дискурс, метапредметный подход, метакоммуникация.

Моделирование процесса контекстного обучения студентов с целью формирования коммуникативной культуры

Компетентностный подход требует нового видения учебного процесса. Оно складывается из фактов и утверждений, имеющих очевидный характер, а также тех, которые в скрытом, контекстном смысле позволяют иллюстрировать и усиливать роль фундаментальных представлений в науке и практической деятельности. Контекстный подход, применяемый для обучения студентов сервисного профиля, имеет важное значение для формирования коммуникативной культуры. Смыслообразование учебного материала, происходящее в процессе обобщения, метафоризации учебных знаний, поиски механизмов применения их в практической деятельности актуализируют идеи профессиональной подготовки и саморазвития личности, происходящего в процессе приобретения профессионального опыта.

В настоящее время одних лишь знаний, умений и навыков не хватает специалисту для осуществления профессиональной деятельности. Требуется их совокупность, причем способная объединить знания различных дисциплин. Она создает новое знание, природа которого оценивается в рамках компетентностного подхода. Компетентностный подход отражает организацию

деятельности на основе знаний, умений и навыков в определенной социокультурной среде. В формировании смыслового поля большое внимание уделяется контекстному подходу.

Под контекстным понимается обучение, в котором в формах организации образовательной деятельности динамично отражается в масштабе времени общекультурное, духовное, социальное и образовательное содержание жизнедеятельности обучающегося, осуществляется трансформация его учебно-познавательной деятельности в социально-практическую. По мнению одного из инициаторов концепции контекстного обучения А.А. Вербицкого, в нем «на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности... динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда» [4, с. 35].

Некоторые исследователи отмечают, что контекстное обучение не нашло еще должного применения при подготовке специалистов в учреждениях среднего профессионального образования [7]. Причина этого состоит в том, что оно предполагает гораздо более высокий уровень учебного процесса, при котором обучающийся обладает высоким образовательным потенциалом, позволяющим различить генеральную совокупность мысленных идей и то, что составляет

внутреннее, дополняющее эту совокупность течение авторской мысли.

Суть контекстного подхода состоит в том, что образы объектов исследования создаются на уровне интерпретаций, при которых субъектность исследуемого объекта выражается через субъекты другого и образность, эмоционально-чувственный опыт позволяют исследование одного объекта обогатить обобщениями, метафорами, складывающимися в процессе контекстного обучения. Использование контекстности в обучении позволяет перенести опыт и знания из известного контекста в неизвестный и способствует его преобразованию и совершенствованию для осмысления нового, появляющегося в его профессиональной деятельности и частной жизни, сопряженной с раскрытием случайных процессов, рамки которых не имеют ясных очертаний. А поскольку неопределенность является одной из ключевых характеристик современной действительности, контекстное обучение способствует наиболее эффективной социализации индивида, его успешной профессиональной адаптации и личностной самоактуализации.

Уровни сформированности контекстности выражаются в культуре преподавания, в способности преподнести учебный материал с точки зрения целостного восприятия фактов и явлений, происходящих в профессиональной среде, сквозь оценки глобальных процессов, происходящих в природе, человеческом обществе и самом человеке. Контекстность может возникнуть случайно при совпадении учебного материала с интересами, внутренним настроением личности обучающегося.

В решении педагогических задач необходимо систематическое применение контекстности, которое является показателем перехода на новый уровень реали-

зации учебного процесса. Контекстность при этом нуждается в обусловленности предметно-следственными связями, когда она заблаговременно подталкивает специалиста на новое понимание реальности благодаря структурированию учебного материала, эмоционально-чувственному и культурному фону, который присутствует при его изучении. Контекстность связана со взрывом, который происходит в эмоционально-чувственной сфере человека, когда он улавливает то, что явно не сказано, явно не написано, но осознано и принято как глубинное восприятие того, что дает преподаватель.

При высокой степени развития контекстности возможна реализация синергетического подхода к учебно-воспитательному процессу. Синергетические принципы воплощаются в самоопределении и ответственном выборе в коммуникативных ситуациях, в способности личности решать профессиональные проблемы, видеть взаимосвязь явлений действительности, применять полученные знания.

Система сервиса отличается от многих видов деятельности тем, что человек ожидает удовлетворения своих личных потребностей:

- в расположенности к общению с субъектом коммуникации;
- в фирменном стиле поведения в различных ситуациях в процессе оказания услуги;
- в речевой культуре работника, обеспечивающей имиджевое качество субъекта предоставляемой услуги;
- в культурологическом дискурсе, который выражается в последовательном донесении до клиентов целей и ценностей сервисного обслуживания со стороны организаций, которые его осуществляют.

Поэтому современные потребности профессиональной среды сферы сер-

виса выявляют необходимость формирования коммуникативной культуры работников. Е.В. Шевцова характеризует коммуникативную культуру как условие и предпосылку эффективности профессиональной деятельности и как цель профессионального самосовершенствования [6].

Коммуникативная культура, воплощенная в контекстном подходе, имеет отличительные особенности: направленность личности работника на выявление потребностей и качественное обслуживание клиентов, его профессионально-речевую ответственность, свободное владение устной и письменной речью, умение использовать языковые средства, которые наиболее уместны в профессионально значимых ситуациях, знание профессиональной этики. В основе коммуникативной культуры лежит целый спектр общеобразовательных компетенций, который обеспечивает культурный уровень специалиста, его духовные запросы и общественную активность, которая в конечном счете способствует профессиональному самовыражению личности профессионала.

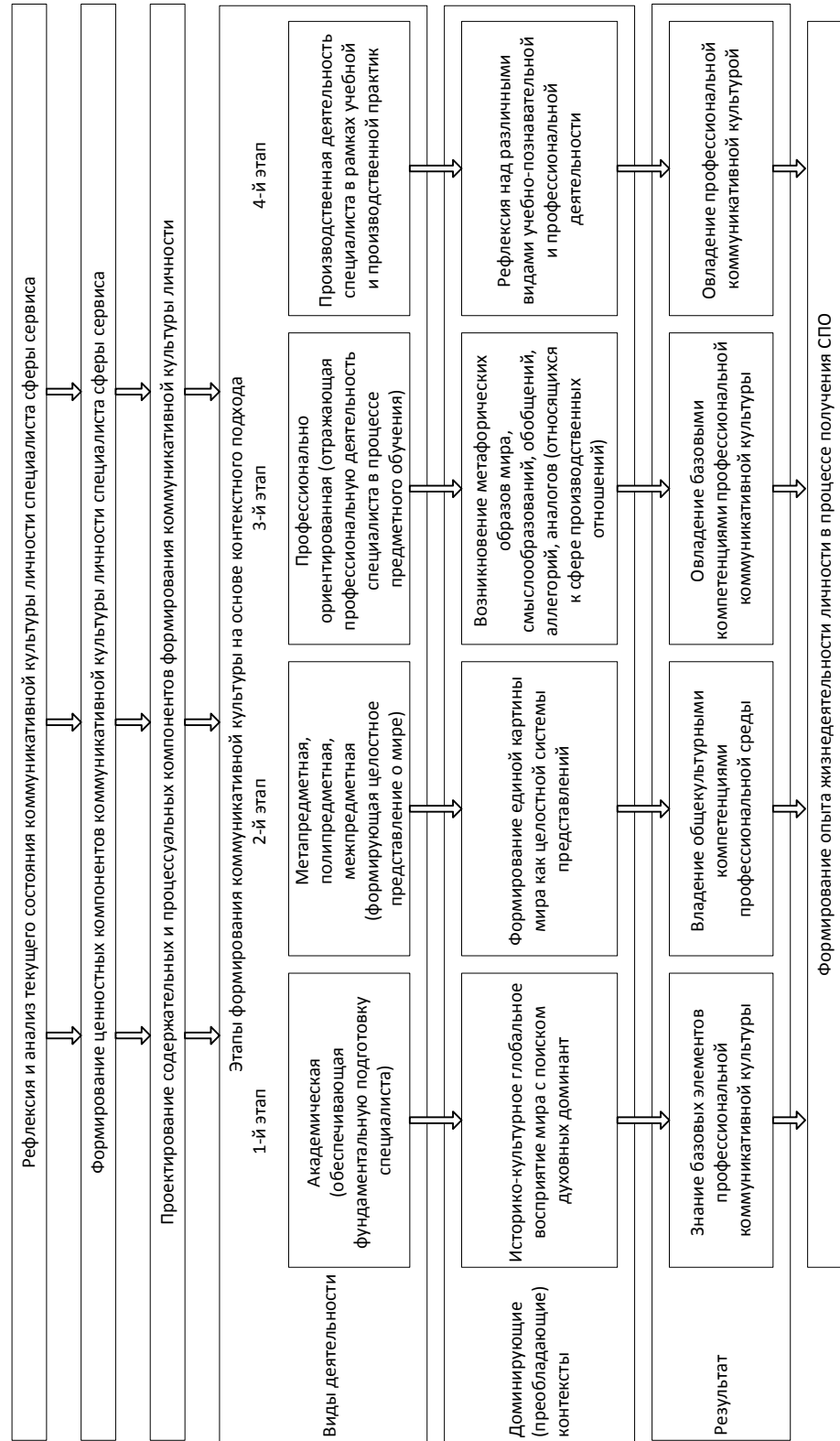
Для возникновения в структуре личности специалиста новообразований, способствующих трансляции определенного стиля поведения, необходимо построить учебный процесс так, чтобы происходило формирование мотивационной сферы, установление связи между целью учебной деятельности и внутренними установками будущего профессионала. Данное преобразование возможно при включении в него смыслообразующих доминант, определяющих «ценностно-смысловой контекст освоения культурного опыта личностью» [2, с. 5]. Смыслообразование учебного материала представляет собой сложный, а иногда и противоречивый процесс, обусловленный обобщениями,

в котором присутствуют многие элементы, отражающие понятийный аппарат и его приложения к конкретным видам деятельности. Поэтому определяющими в образовательной практике становятся такие понятия, как символ, смысл, метафора, образ, способные донести существенные стороны процессов и явлений, изучаемых в учебных курсах. В процессе обучения студент должен познавать смыслы объективных ценностей культуры, профессиональных ситуаций, собственной деятельности. По мнению И.В. Абакумовой, жизненный контекст может служить «механизмом смыслообразования» [1]. Поэтому управление смыслообразованием личности возможно при реализации контекстного подхода. Его использование усиливает убедительность рассуждений педагога, способствует повышению качества подготовки специалистов. При этом происходит:

- усиление смысловой направленности материала, который приводится на занятиях;
- его обобщение в виде эмоционально-чувственных образов, отражающих ментальность педагога, студентов и различных социальных групп;
- фиксирование позиции изучаемого материала в системе инвариантов, создающих обобщение принципов профессиональной деятельности;
- выражение существенных связей процесса коммуникации субъектов образовательной и профессиональной деятельности.

На рисунке представлена концептуальная модель использования контекстного подхода для формирования профессиональной коммуникативной культуры специалиста сферы сервиса.

Универсальность, теоретическое значение представленной модели состоит в том, что она:



Модель использования контекстного подхода для формирования коммуникативной культуры специалиста сферы сервиса

- отличается многокомпонентностью, систематичностью и композиционной последовательностью расположения этапов освоения коммуникативной культуры;
- отражает организацию образовательного пространства, включающую в себя контекстность, которая позволяет осуществлять деятельность по формированию коммуникативной культуры;
- определяет виды деятельности, характерные для каждого этапа, а также соответствующие им контексты, обуславливающие усложнение содержания материала на каждом последующем этапе;
- обозначает уровни овладения студентами коммуникативной культурой на каждом этапе изучения профессиональных дисциплин;
- способствует в результате реализации модели в образовательной среде колледжа формированию и накоплению коммуникативного опыта жизнедеятельности студентов в профессиональной среде. Согласно современной образовательной парадигме подготовка студентов нуждается в целенаправленном формировании гуманитарного и культурологического компонента, потому что наличие высокой культуры – это не столько внешнее качество профессионала, сколько его важнейшая сущностная черта. Формирование и развитие коммуникативной культуры специалиста сферы сервиса как системы, имеющей собственную структуру, и ее вхождение в систему более высокого порядка происходит в профессиональной жизни, в разнообразии социокультурных явлений, во взаимодействиях и столкновениях интересов и целей различных коммуникантов, таких как предприятия, осу-

ществляющие обслуживание, их работники и клиенты.

В поле общественных деловых отношений и общественного сознания, в профессиональной жизни работников складывается целеустремленная, предметно мотивированная деятельность человека и его индивидуальное мировоззрение.

Формирование коммуникативной культуры специалиста начинается с рефлексивного этапа. Молодежь, изъявившая желание получить сервисную специальность, изначально обладает определенным стилем поведения и теми качествами, которых ожидают от будущего специалиста, но они присутствуют в нем подсознательно, в виде имплицитного опыта, который требует систематизации и логической схемы реализации на практике. То, что потенциально ожидается в развитии личности, должно приобрести целостность в образовательном процессе.

Регуляция человеческого опыта, в том числе и коммуникативного, осуществляется через систему ценностей. Формирование мотивационно-ценностного компонента личности профессионала является одним из важнейших этапов педагогического процесса, направленного на совершенствование коммуникативной культуры. Формирование мотивационно-ценностного компонента делает личность профессионала неповторимой, позволяет творчески относиться к осуществлению коммуникаций.

Процессуально-содержательный компонент определяет систему педагогических средств, обеспечивающих благодаря своему структурированному содержанию гарантированность достижения результата. Основными принципами отбора содержания являются принципы культурной сообразности и практической ориентированности, предполагающие

отбор содержания курсов и технологий их освоения исходя из практических задач, стоящих перед профессиональным обучением. Процессуальный компонент включает интерактивные методы обучения и воспитания, педагогические стили учебного взаимодействия студентов и преподавателя, направленные на развитие самостоятельности, обогащение опыта субъект-субъектного взаимодействия и продуктивной коммуникативной деятельности. Верхние колонки, отражающие деятельностный компонент модели, представляют последовательно меняющиеся виды учебной деятельности, предъявляемые студенту на разных этапах обучения при использовании контекстного подхода в учреждениях СПО. Средний ряд изображаемой модели представляет собой характерные для данного этапа учебной деятельности контексты.

Контекстность на всех этапах обучения реализуется через коммуникацию субъектов обучения и использование учебного дискурса. Некоторые исследователи, например П. Вацлавик, отождествляют коммуникацию и поведение, осуществляемое в определенном контексте, в результате чего контекст, где происходит коммуникация, не просто вступает в некоторые отношения с ее элементами, но становится неотчуждаемым ее атрибутом [3, с. 13]. Активное использование различных вариантов контекстов на разных этапах обучения позволяет достигнуть его высокой результативности.

Планируемые результаты обучения представлены содержанием нижних колонок и демонстрируют процесс усвоения культурологических понятий в рамках профессии, который сопровождается овладением студентом коммуникативной культурой, направленную на преобразование профессионального пространства.

Н.Ф. Талызина считает, что учебная деятельность – это система органически связанных друг с другом действий, которые располагаются в определенной логике [5]. Изучение основ специальности начинается с академической деятельности, направленной на получение фундаментальных знаний, умений и навыков, которые являются основой для формирования профессиональных компетенций. Поэтому на первой стадии обучения упор делается на использование обобщающих контекстов, в частности показывается место профессии в жизнедеятельности общества, ее значение в развитии материальной и духовной культуры. Описываются современные этапы функционирования профессиональной среды, соответствующие ей культурные нормы, проблемы, противоречия, особенности и перспективы развития. Задачей этапа является достижение потенциального уровня развития профессиональной коммуникативной культуры студента. Ее качественное состояние на этом этапе определяется степенью развития профессионального сознания студенческого сообщества, знанием его представителями базовых элементов профессиональной культуры.

Второй этап развития связан с метапредметной деятельностью студентов. Метапредметный подход в образовании позволяет сохранять в обществе культуру мышления и культуру формирования целостного мировоззрения. Основной задачей второго этапа является формирование целостной профессионально-культурной картины мира. Основным инструментом выступает использование обобщающих контекстов и метакоммуникаций. Использование метакоммуникаций приводит к развитию следующего уровня профессиональной культуры: уровня мышления. На втором этапе развития коммуникативной профессиональной культуры происходит

освоение общекультурных компетенций профессиональной среды. Формирование целостной картины мира осуществляется через постоянную интерпретационную активность в форме самоинтерпретаций и интерпретаций коммуникативных и поведенческих актов.

Третий этап формирования коммуникативной культуры связан с профессионально ориентированной деятельностью в процессе преобразований предметного мира, осуществляемой при обслуживании клиентов. Основным инструментом является творческое использование метафоризаций, поскольку сущность коммуникативной культуры проявляется посредством образно-метафорического языка (метафоричность сознания, мышления). Метафорическое восприятие действительности способствует расшифровке и переосмыслению любого феномена культуры, создает целое, которое связывает два разных явления, на основе как сходства, так и различия, что и придает ему синергетический эффект. В процессе возникновения метафорических образов, смыслообразования, обобщений, аналогов, относящихся к сфере производственных отношений, становится возможным овладение актуальным уровнем профессиональной культуры. Третий, актуальный уровень существования профессиональной культуры – это уровень отдельного субъекта, который переводит структуры профессиональной культуры с уровня мышления на уровень действия.

Четвертый этап формирования профессиональной коммуникативной культуры связан с осуществлением обслуживания клиентов в рамках учебной и производственной практик. Его особенностью является осуществление рефлексии студентами в контексте проявлений профессиональной жизни и культуры. Рефлексия здесь выступает и

как понимание субъектом самого себя, и как выявление обратной связи от других субъектов. Рефлексия культурных феноменов профессиональной среды выступает как детерминанта деятельности студента, способствует овладению профессиональной культурой. На данном этапе показателем профессиональной культуры являются не полученные знания, а умение реализовывать на практике адекватное коммуникативное поведение.

В результате освоения этого этапа формирования коммуникативной культуры у студентов появляется опыт жизнедеятельности в профессиональной среде. Профессиональная культура переходит на уровень функционирования. На данном уровне формируется внутренняя культура. Профессиональная коммуникативная культура этого уровня предполагает значимость индивидуальных потребностей заказчика, когда профессиональная этика и культура поведения соответствуют внутренним потребностям и идеалам личности. Это позволяет профессионалам подняться до уровня «культурной элиты».

***Технологическое обеспечение
процесса формирования
коммуникативной культуры на
основе контекстного подхода***

Для возникновения контекстности при формировании коммуникативной культуры необходимо наличие следующих условий:

- освоение коммуникативной культуры осознается субъектом как жизненно важная доминанта развития его личности, способствующая возникновению и успешной самореализации ценностных ориентаций в профессиональной деятельности;
- содержание и технологическое обеспечение обучения строятся с уче-

том социокультурных особенностей учебной и профессиональной среды, возможности адаптации в ней студента в процессе освоения им предметных и социальных контекстов;

- деятельность обучающегося ориентирована на освоение широкого набора коммуникативных ключей в процессе взаимодействия с коллегами, преподавателями, потребителями сферы услуг при применении полученных знаний на практике;
- предоставлена возможность воспитания у студентов контекстности (внеситуативности) общения, выражающаяся в свободе выбора целевых установок, правил, условий и других задающих контекст ситуации моментов.

Применение контекстности в обучении может происходить на разных уровнях:

- обобщения изучаемого материала как предметных знаний, в которых межпредметная деятельность имеет важное значение для решения профессиональных задач;
- реструктуризации содержания образования с целью выделения новых инвариантов, способствующих появлению новых смысловых доминант;
- свободного развития личности, имеющей образовательную базу, полученную в учебном процессе.

Учебный процесс, способствующий развитию коммуникативной культуры профессионала сферы сервиса, должен быть построен в логике саморазвития специалиста, получающего свое образование в колледже и осуществляющего производственную деятельность.

Для него характерны следующие закономерности:

- взаимоотношения преподавателей и студентов обусловлены культурой, которая отражает восприятие че-

ловеком самого себя, мировых тенденций развития профессиональной деятельности, глобальных проблем, стоящих перед человечеством, участвующим в материальном производстве;

- обеспечение взаимосвязи обучения с воспитанием общей и профессиональной культуры студента, развитием его индивидуальности, приобретением в процессе обучения опыта, который формирует комплекс социокультурных и духовных потребностей личности профессионала;
- создание межпредметного и надпредметного взаимодействия теории и практики при организации учебного процесса путем интеграции дисциплин и учебных курсов, интенсификации информационного обеспечения деятельности студентов, осуществления мониторинга профессионального развития субъектов учебного процесса;
- отбор, конструирование и использование технологий, методов и форм организации учебного процесса, способствующих осуществлению тактики формирования профессиональной культуры будущих специалистов в рамках ФГОС СПО третьего поколения.

Закономерности подготовки специалистов к профессиональной деятельности позволяют выработать принципы организации учебного процесса, которые соответствуют современным условиям обучения специалистов в сфере сервиса:

- организационное единство между теоретическими знаниями и производственной деятельностью;
- моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе и внедрение этих моделей для опережающего развития образования;

- создание развивающей учебно-производственной среды для осуществления перехода учебно-познавательной деятельности в профессионально-развивающую;
- ведущая роль педагогического общения в освоении коммуникативной составляющей профессиональной деятельности;
- личностное включение студента в учебную деятельность по освоению ценностей коммуникативной культуры.

В основу контекстного обучения положен принцип ситуативно-тематической организации профессионального обучения студентов. Для успешной реализации ситуативного подхода при применении контекстного обучения для формирования коммуникативной культуры был произведен анализ содержания профессионального общения специалистов сервисных специальностей. При анализе выявились некоторые виды коммуникативной деятельности, характерные для реализации компетенций, были обозначены критерии ее сформированности и найдены коммуникативные ситуации, которые можно использовать как учебные для воспитания культуры общения выпускников.

Основные из них перечислены ниже:

1. Ситуация, отражающая начальные этапы производства услуги.
2. Презентация возможных вариантов выполнения потребностей заказчика.
3. Диалог об удовлетворенности заказчика условиями обслуживания на всех этапах оказания услуги.
4. Прощание с заказчиком. Приглашение к дальнейшему сотрудничеству.
5. Диалог по принятию претензий к качеству обслуживания.
6. Планирование и осуществление совместной с другими работниками деятельности по координации процесса.

7. Презентация новых идей и достижений, направленных на улучшение деятельности профессионала и предприятия.

Системность процесса формирования коммуникативной культуры, его ситуативная обусловленность достигаются при технологическом подходе к процессу обучения. Технологическая реализация контекстного подхода предполагает рассматривать организацию учебной деятельности как результат взаимодействия базовых компонентов профессионально-личностной и коммуникативно-речевой ситуаций. Использование типичных ситуаций профессионального общения в учебном процессе способствует освоению, пониманию и реализации студентом внутреннего выбора норм профессиональной этики и коммуникативной культуры.

Контекст (условие) ситуации может включать следующую информацию: исходные данные о ситуации, характеристика имеющихся ресурсов для ее разрешения (кадровых, информационных, материально-технических, финансовых, временных, психологических, организационно-управленческих). В табл. 1 представлена характеристика контекстов, возникающих в некоторых типовых ситуациях профессионального общения специалистов сервисных специальностей. В процессе обслуживания работник переводит язык сервисной деятельности на бытовую, доступный клиенту, и выстраивает логику отношений, которая позволяет гармонизировать цели и задачи организации обслуживания.

Рассмотренные контексты, вплетаясь в структуру профессиональной ситуации, способствуют овладению работниками таким стилем поведения, при котором цели и задачи сервисной организации не декларируются, не подавляют внутренний настрой заказчика, а выте-

Таблица 1

Контексты типичных ситуаций профессионального общения работника сферы сервиса

Ситуация профессионального общения	Преобладающие контексты
Ситуация, отражающая начальные этапы производства услуги	Отражает взаимозаинтересованность профессионала и заказчика друг в друге. Выявляет потребности заказчика в преобразовании внешнего вида или условий его жизнедеятельности. Влияет на создание профессионалом комфортных условий обслуживания, наиболее полное удовлетворение потребностей заказчика, приобретение его доверия через доказательство высокого уровня профессионализма работника
Презентация возможных вариантов выполнения потребностей заказчика	Показывает заинтересованность заказчика всем спектром услуг, предлагаемых предприятием. Осуществляется совместная деятельность профессионала и заказчика по подбору наиболее адекватных потребностям заказчика услуг, соответствующих его материальным возможностям

кают из характера взаимодействия, которое устанавливается в диалоге. Оно обеспечивается преобразованием внутреннего мира специалиста в результате изменения контекстной установки по мере развития ситуации. Целенаправленное создание и управляемое изменение контекста на протяжении обучения способствует воспитанию личности профессионала, обладающего высоким уровнем коммуникативной культуры. Возможности такого изменения представлены на рисунке, в модели использования контекстного подхода при формировании коммуникативной культуры работника сферы сервиса. В табл. 2 отражены возможности использования типовых ситуаций в процессе формирования коммуникативной культуры на различных этапах профессионального обучения студента.

Для реализации данной модели и создания механизма обучения студентов была разработана авторская технология обучения. В основу интегративной технологии легли: технология проблемного обучения, в которой доминирующим фактором является актуализация проблем, решение которых в виде дискуссий и обсуждений порождает

определенную логику действий, решения ситуативных задач (case-study), как некая совокупность технологий, каждая из которых предлагает множество механизмов актуализации целей и задач учебного процесса, интерактивного обучения, предполагающая совместное с обучающимися движение в рамках образовательной линии, сопровождающееся рефлексией каждого последующего этапа. Данная технология способствует превращению контекста профессиональной ситуации в контекст организации жизнедеятельности.

Для данного технологического подхода характерны следующие особенности:

- выявление в процессе обучения контекста коммуникативной ситуации, его анализ и использование в регламентации профессионального поведения;
- проектирование педагогического дискурса, направленного на улучшение освоения студентами адекватного ситуации речевого поведения;
- получение студентами навыков сознательного регулирования контекстных характеристик профессиональной ситуации.

Таблица 2

Использование типовых ситуаций деятельности работника сферы сервиса для формирования коммуникативной культуры

Ситуация	Этапы формирования коммуникативной культуры			
	1-й этап (академическая деятельность)	2-й этап (метапредметная, полипредметная деятельность)	3-й этап (профессионально ориентированная деятельность в процессе предметного обучения)	4-й этап (производственная деятельность)
Ситуация, отражающая начальные этапы производства услуги	Теоретическое изучение материала по теме. Изучение культурных основ сервисной деятельности. Конструирование диалога с различными типами заказчиков	Тренировочные упражнения, моделирующие диалог с потребителем для выяснения его потребностей. Метакоммуникация (обсуждение в группах особенностей коммуникаций при выявлении потребностей. Активное слушание, задавание уточняющих вопросов	Осуществление коммуникативной деятельности в процессе учебно-тренировочных работ (клиенты: студенты, преподаватели, родственники). Перенесение и отработка паттернов успешных коммуникаций при встрече заказчика. Творческое конструирование диалога	Осуществление коммуникаций по приему и выявлению потребностей заказчика в производственных условиях. Творческое конструирование диалога с заказчиком. Рефлексия и коррекция своего коммуникативного поведения для возникновения доверительных отношений
Презентация возможных вариантов выполнения потребностей заказчика	Теоретическое изучение основ представления материала. Изготовление и представление мультимедийных презентаций на профессиональные темы	Тренировочные упражнения по представлению клиенту ассортимента услуг. Работа в группах по оценке уровня презентаций участников. Задавание уточняющих вопросов	Демонстрация презентационных навыков заказчикам при осуществлении тренировочных работ. Обсуждение в группе степени успешности презентации. Отработка поведенческих паттернов успешной презентации	Осуществление презентаций всего спектра услуг, предоставляемых предприятием в процессе обслуживания заказчиков. Творческое конструирование диалога с заказчиком. Рефлексия и коррекция презентационного поведения

Это создает условия для:

- освоения основополагающих элементов институционального дискурса работника сферы сервиса;
- применения успешных поведенческих и речевых паттернов при осуществлении обслуживания клиентов;
- осуществление адекватного выбора линий поведения и речевых техник в нестандартной ситуации;

- освоение высокого уровня коммуникативной культуры работника сферы сервиса для решения профессиональных задач.

Контекстность – мощный механизм синергетического усиления знаний, умений и навыков, организованных совместно с учебно-познавательной деятельностью. Эта деятельность позволяет выводить смыслы, возникающие в рефлексии над общими идеями предметных

знаний. Уровни их полипредметного и метапредметного взаимодействия, обнаруживающие в себе контекстность, вызывают необходимость осмысления культурных ценностей, выработки универсалий культуры специалиста сферы сервиса.

Проведенная структуризация показала, что условность антропологических границ тех характеристик, которые обременяют уровни контекстности, обусловлена тем, что сам контекст не имеет детерминированных рамок в обозначении предметов и явлений, он выстраивается преподавателем для того, чтобы усилить те или иные стороны изучаемого процесса или явления. Поэтому картины мира, возникающие в результате контекстного обучения, будут отличаться одна от другой теми акцентами, которые выделяет педагог, и в то же время точками саморазвития, которые фиксирует для себя обучающийся.

Литература

1. *Абакумова И.В.* Смыслообразование в учебном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2003.
2. *Белякова Е.Г.* Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2009.
3. *Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д.* Прагматика человеческих коммуникаций: изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. М., 2000.
4. *Вербицкий А.А.* Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
5. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний (психологическая основа). М., 1984.
6. *Шевцова Е.В.* Взаимосвязь профессиональной и коммуникативной культуры личности будущего специалиста // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Сер. Гуманитарные науки. Ставрополь, 2003. Вып. 10.
7. *Яковлева И.Г.* Контекстный подход к формированию экономической компетентности студентов в образовательном пространстве колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2012.

Literature

1. *Abakumova I.V.* Formation of meanings in the learning process: Thesis of the PhD Dis. Rostov-on-Don, 2003.
2. *Belyakova E.G.* Formation of meanings in teacher interaction: PhD Dis. Tyumen, 2009.
3. *Watzlawick P., Beavin J., Jackson D.* Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes. M., 2000.
4. *Verbitsky A.A.* Context-competence approach to modernizing education // Higher Education in Russia. 2010. № 5. P. 32–37.
5. *Talyzina N.F.* Managing the process of learning (psychological basis). M., 1984.
6. *Shevtsova E.V.* Professional relationship and communicative culture of the future specialist // Proceedings of the North Caucasus State Technical University. Ser. Humanities. Stavropol, 2003. Iss. 10.
7. *Yakovleva I.G.* Contextual approach to the formation of economic competence of students in the educational environment of college: Thesis of the PhD Dis. Ulyanovsk, 2012.

© Лурье Л.И., 2013
© Микушина Т.И., 2013

УДК 332+338

Стратегический анализ сферы образования в Санкт-Петербурге

Соболева И.В.

Ключевые слова: *стратегический анализ, сфера образования, стратегия развития вуза, алгоритм оценки готовности объекта управления к реализации стратегии.*

Эффективное управление образовательной системой предполагает выявление и учет законов и тенденций ее развития. Система эта динамично меняется под влиянием внутренних и внешних факторов.

В процессе исследования сферы образования применялся аппарат, разработанный автором, система критериев и методики исследования рынков [1]. В применяемой концепции исследования экономического рынка установлено: система «региональные отраслевые рынки» имеет довольно сложную структуру; некоторые отраслевые рынки являются факторами влияния для других рынков (часто это влияние взаимнообратное).

К факторам, определяющим развитие любых региональных отраслевых рынков, следует отнести рынок труда и условия безопасности бизнес-среды. А рынок труда тесно взаимодействует со сферой образования.

Использовалась также методология стратегического управления [2], включающая концепцию «структуры стратегии организации». Структура стратегии организации – упорядоченная совокупность стратегий и элементов целеполагания организации – имеет следующий состав:

1. Стратегические идеалы.
2. Стратегические намерения.
3. Стратегические задачи.

4. Стратегические цели.
5. Глобальные стратегии.
6. Корпоративные стратегии.
7. Функциональные стратегии.
8. Комплексная стратегия.

Первые четыре элемента составляют четыре уровня целеполагания – надстройку стратегии. Следующие четыре элемента – основа стратегии.

В результате исследования сферы образования Российской Федерации, Санкт-Петербурга и Ленинградской области установлены некоторые тенденции.

В Санкт-Петербурге и Ленинградской области установлена трансформация сферы образования, а именно:

- **Изменение структуры учреждений сферы образования.** За период с 1970 по 2007 г. сократилось число образовательных учреждений: дошкольных – на 1/3, дневных (численность учащихся в них сократилась на 40%), вечерних (сменных) – в 4,5 раза. И увеличилось число образовательных учреждений: средних специальных – на 20%, высших – в 2,4 раза. А за период с 1990 по 2007 г. число образовательных учреждений сократилось: дошкольных – на 40%, начального профессионального образования – в 2 раза, средних специальных – на 15%. И увеличилось число высших учебных заведений – в 2,2 раза. С 2007 г. по настоящее время постоянно сокращается общее число учебных за-

ведений (в том числе дневных общеобразовательных учреждений) и увеличивается число гимназий и лицеев.

- **Изменение структуры обучаемых в сфере образования.** За период с 1970 по 2007 г. сократилась численность на 10 тыс. человек населения учащихся учреждений: начального профессионального образования – на 10%, средних специальных – на 16%. И в 2,15 раза увеличилась численность на 10 тыс. человек населения учащихся высших учебных заведений. За период с 1990 по 2007 г. сократилась численность учащихся учреждений: дневных – в 1,5 раза, начального профессионального образования населения – в 3 раза, средних специальных – на 12%. И в 1,87 раза увеличилась численность учащихся высших учебных заведений.

- **Изменение структуры выпускников сферы образования.** За период с 1970 по 2007 г. увеличилась численность выпускников учебных заведений: средних специальных – на 18%, высших – в 3,5 раза. За период с 1990 по 2007 г. численность выпускников высших учебных заведений выросла в 2,35 раза.

- **Изменение структуры отделений высших учебных заведений:** значительно выросла доля вечерних отделений, а заочных – сократилась.

- **Изменение структуры высших учебных заведений по специализациям:** сократились доли обучаемых по производству и строительству, экономике и праву, здравоохранению, физической культуре и спорту; выросла доля получающих образование по специальности «образование».

- **Изменение внутренней среды высших учебных заведений:** интенсивное развитие дистанционного обучения, формирование двухуровневой системы подготовки, система грантов,

свободная публикация монографий, внебюджетные формы обучения и т.д.

Описанные структурные изменения в значительной степени явились следствием процесса «выживания» сферы образования. Снижение финансирования учебных заведений из федерального бюджета поставило сферу образования в тяжелейшие условия и вынудило (а рост административной и хозяйственной свободы создал условия) удовлетворять платежеспособный спрос. Систематически снижался уровень требований, предъявляемых к знаниям учащихся. Как следствие, наблюдается изменение качества образования. Выпускники школ все хуже владеют арифметикой, грамматикой и устной речью. Общая гуманитарная эрудиция неудовлетворительна. Падение качества образования вызвано также потерей части научно-педагогических кадров (в основном в результате крайне неудовлетворительной заработной платы). Готовятся эти кадры долго, дорого и достаточно редки (менее 0,3% населения).

Сокращение научно-исследовательской деятельности в сфере высшего образования сказывается на качестве подготовки научно-педагогических кадров и на качестве обучения студентов. Научно-исследовательские работы студентов (НИРС) в основном формальны.

Средняя номинальная заработная плата в сфере образования в Санкт-Петербурге выше, чем в Ленинградской области, на 25% и составляет около 91% от среднего уровня (по данным Петростата). В крупных и средних организациях несколько более – до 98% от среднего уровня. Средняя начисленная заработная плата в сфере образования (по данным Петростата) превышает среднюю номинальную почти в 1,5 раза. Однако это результат работы с очень больши-

ми перегрузками. К тому же заработная плата в сфере образования распределена исключительно неравномерно и по регионам, и по учебным учреждениям, и по категориям работающих.

В целом следует отметить значительный рост уровня образования в РФ. В настоящий момент имеют образование: высшее – 20%, среднее – 18%, среднее профессиональное – 36%, послевузовское – 0,4%.

Однако «пирамида» сферы образования меняет конфигурацию. «Основание» уменьшается, «ступень» высшего образования увеличивается. Чрезвычайно негативным для экономики Санкт-Петербурга и Ленинградской области является значительное сокращение среднего специального и начального профессионального образования. Профессиональная структура не соответствует реальным потребностям рынка труда региона. Многие выпускники работают не по специальности. Высокое социально-экономическое значение профессионального образования признано и наконец стало интенсивно стимулировать его развитие.

Фактический образовательный уровень в РФ изменился незначительно. Это не противоречит ранее отмеченному формальному росту уровня образования в РФ. Объясняется это просто. Значительное конкурентное преимущество на рынке труда дает второе высшее образование. Получение его предельно упрощено. Как следствие, при росте числа выпущенных из высших учебных заведений специалистов доля населения, имеющего высшее образование, изменилась незначительно.

Коммерческие организации развиваются ограниченно. Признания добиваются в основном средние общеобразовательные учебные заведения.оборот организаций в сфере образования вы-

рос, опережая темп инфляции: в Санкт-Петербурге – на 30%, в Ленинградской области – на 45%. Среднегодовой темп прироста цен на платные услуги образования для населения составляет более 20%. Инвестиции в сферу образования в Санкт-Петербурге растут.

Интересной особенностью сферы образования является бурное развитие такого сегмента, как услуги по обучению и реализации «хобби». По определению хобби – вид человеческой деятельности, некое занятие, увлечение, которым регулярно занимаются на досуге. Со временем может перерасти в работу. Не удивительно, что элементы этого сегмента порой можно отнести и к индустрии развлечений, и к сфере образования. В постперестроечный период сегмент этот претерпел фундаментальные трансформации. А именно:

- некоторые виды коллекционирования (бонистика, фалеристика, нумизматика, филателия, милитария, букинистика, филумения), существовавшие ранее, развиваясь, все более становятся видом бизнеса;
- некоторые виды хобби ранее не существовали или существовали в зачатке (программирование; бисероплетение; валяние шерсти; в спорте – пейнтбол, квесты, хардбол, ночные поисковые игры, страйкбол, челленджи, игры, видеоигры, историческая реконструкция, обучение танцам) и уже превращаются в бизнес.

Танцевальный бизнес сегодня один из самых прибыльных. Входной барьер в отрасль невысок, спрос растет, хорошая норма прибыли. Отрасль претерпевает бурный рост. Основные направления конкурентной борьбы: цена, качество и уникальность услуг. Популярнейшие школы ориентированы на оборону, укрепление собственных позиций и за-

хват клиентуры конкурентов. Элитные студии отличаются хорошим оснащением, высококвалифицированным преподавательским составом, регулярным проведением различных мероприятий. Часто в студиях отдается предпочтение какому-то определенному направлению танцев.

Во фрагментарных отраслях, где много мелких и средних компаний конкурируют за сравнительно небольшие доли рынка, стратегия фокусирования доминирует. И танцевальный рынок не исключение.

Высшие учебные заведения последние два десятилетия придерживались (как правило) корпоративной стратегии связанной диверсификации. Созданные в результате сетевые структуры (сеть филиалов) позволяют получить значительный положительный эффект синергии. К тому же данная стратегия соответствовала стратегической цели – захвату максимальной доли рынка платных образовательных услуг. И обеспечивала возможность минимизации издержек за счет эффекта масштаба. Но нынче рынок платных образовательных услуг достиг зрелости. Возникает потребность корректировки стратегий.

Эффективной (в сложившихся условиях) стала стратегия вертикальной интеграции. Система учебных заведений (дошкольных образовательных учреждений, школ, колледжей, вузов, институтов повышения квалификации), а также научно-исследовательских институтов и конструкторских бюро, консалтинговых и венчурных фирм в состоянии резко увеличить положительный эффект синергии. Если же эта система (в рамках региона, т.е. региональная) взаимодействует с хозяйствующими субъектами региона, то значительно увеличивается и конкурентоспособность самой системы и региона в целом.

Важнейшей методической трудностью, с которой сталкивается вуз при разработке стратегии, является оценка его готовности к реализации того или иного типа стратегии развития.

Для разработки стратегии развития вуза предлагается алгоритм оценки готовности объекта управления к реализации стратегии.

I этап – формирование системы показателей.

Для оценки готовности вуза к реализации стратегии формируется система показателей. Вначале определяются факторы влияния, затем критерии оценки и показатели оценки. Система показателей должна быть репрезентативной. Она должна представлять все аспекты функционирования вуза. На этом этапе привлекаются эксперты.

II этап – разработка интегрального критерия.

Критерий K_p – критерий готовности вуза к реализации стратегии – решает проблему многокритериального выбора. Вычисляется по формуле:

$$K_p = n(o_i \times (d_j / \sum d_j)) / 5,$$

где:

n – общее количество показателей готовности вуза (т.е. объекта исследования) к реализации стратегии;

o_i – средняя оценка текущего состояния i -го показателя (от 0 до 5 баллов) объекта;

d_j – средняя оценка стратегической значимости i -го показателя объекта (от 0 до 5 баллов);

$d_j / \sum d_j$ – численно равен удельному значению оценки объекта, принимает значения от 0 (минимальная значимость) до 1 (максимальная значимость);

$o_i \times (d_j / \sum d_j)$ – численно равно значению текущей взвешенной оценки i -го показателя объекта.

Критерий K_p принимает значения от 0 (минимальная готовность) до 1 (максимальная готовность).

III этап – определение с помощью экспертизы o_i и d_i .

IV этап – вычисление текущего значения критерия K_p .

V этап – выявление оптимальных направлений развития.

Выявление оптимальных направлений развития осуществляется путем максимизации критерия K_p с помощью функционально-стоимостного анализа.

Все показатели ранжируются по оценке o_i/d_i в порядке возрастания значения. Далее формируется вектор $\vec{O} = (o_i/d_i)$ перспективных направлений развития вуза.

Таким образом, данный алгоритм позволил не только оценить готовность вуза к реализации стратегии, но и сформировать оптимальную стратегию развития с учетом уровня готовности вуза. Рассмотрим пример вычисления критерия готовности вуза к реализации стратегии (таблица).

Вычисление критерия готовности вуза к реализации стратегии

Параметры оценки	o_i	d_i	o_i/d_i
Развитие новых, прогрессивных форм научно-технического сотрудничества с научными, проектно-конструкторскими организациями и промышленными предприятиями с целью совместного решения важнейших научно-технических задач, создания высоких технологий и расширения использования университетских разработок в производстве	4,73	2,08	2,27
Развитие информационных технологий и информатизации НИР	4,73	2,08	2,27
Развитая финансовая основа исследований и разработок за счет использования внебюджетных средств и инновационной деятельности	4,09	2,17	1,88
Международные образовательные программы	4,45	2,25	1,98
Разработанные взаимоприемлемые критерии и механизмы для оценки и подтверждения качества высшего образования в европейском образовательном сообществе	4,27	2,33	1,83
Развитие инновационной деятельности университета для вовлечения студентов в бизнес-среду	4,55	2,42	1,88
Ориентация на широкую подготовку специалистов высшей квалификации, способных быть успешными в разных странах мира	4,64	2,42	1,92
Наличие фундаментальных исследований как основы для создания новых знаний, освоения новых технологий, становления и развития научных школ	4,64	2,42	1,92
Наличие компьютерных классов и клубы, система Wi-Fi в учебных корпусах	4,64	2,50	1,86
Изучение иностранных языков	4,55	2,50	1,82
Квалифицированный состав кадров	4,82	2,67	1,81
Высокий уровень международного научно-технического сотрудничества с научными центрами, учебными заведениями и фирмами зарубежных стран с целью совместной разработки научно-технической продукции	4,36	2,67	1,63
Тесное взаимодействие с работодателями	4,91	2,75	1,79
Многоуровневая система образования «бакалавр – магистр – кандидат наук (PhD)», дающая возможность студентам участвовать в академических обменах с другими университетами мира	4,55	2,75	1,65
Интеграция с академическими и отраслевыми институтами и научно-производственными центрами	4,82	2,83	1,70
Трудоустройство выпускников как критерий результата образования	4,64	3,50	1,33
Прозрачные процедуры набора студентов	4,18	3,92	1,07
Перспективы отраслевого развития	5,00	2,83	1,77

Окончание табл.

Параметры оценки	o_i	d_i	o_i / d_i
Широко развитые международные связи, включающие междууниверситетские соглашения, обеспечивающие практики студентов за рубежом, подготовку специалистов по системе двух дипломов, а также активное участие университета в реализации международных грантов и проектов	5,00	3,00	1,67
Месторасположение – Санкт-Петербург – крупнейший научный центр	4,73	3,50	1,35
Месторасположение – Санкт-Петербург – обладает развитой сферой услуг, потенциальным местом трудоустройства выпускников	4,55	3,67	1,24
Месторасположение – Санкт-Петербург – культурная столица РФ и крупнейший транспортный узел	4,73	4,25	1,11
Участие в Олимпийском движении	4,45	4,58	0,97
Кр	0,92		

Итак, текущее значение критерия $Kp = 0,92$.

Перспективные направления развития вуза:

- концентрация усилий на трудоустройстве выпускников;
- совершенствование прозрачности процедуры набора студентов;
- активизация как участия в Олимпийском движении, так и широкого оповещения о таковом;
- активизация деятельности по раскрытию (как в среде абитуриентов, так и в среде сотрудников и обучаемых) возможностей, которые открывает перед ними месторасположение объекта (Санкт-Петербург – крупнейший научный центр, имеет широкие возможности трудоустройства выпускников, культурная столица РФ и крупнейший транспортный узел).

Осуществленный (на базе алгоритма оценки готовности к реализации стратегии) SWOT-анализ позволил установить, что для определения стратегических задач развития необходимо внести коррективы в текущую стратегию университета.

Текущая глобальная стратегия исследуемого объекта (СПбГУСЭ) – сочетание дифференциации и минимизации издержек – до настоящего момента была самой эффективной для вуза. Однако,

учитывая принятый в стране курс на инновацию, необходимо усилить глобальную стратегию инновационной слагаемой.

Корпоративная стратегия СПбГУСЭ – сочетание диверсификации (сетевой университет) и вертикальной интеграции (многоуровневая система образования, система непрерывного профессионального образования) – удачно обеспечивает реализацию глобальной. Создание консорциума весьма своевременно. Особенно если учесть современную тенденцию на уровне национальной экономики – курс на перманентный процесс инноваций.

Одна из функциональных стратегий СПбГУСЭ – рост рыночной доли – соответствовала до настоящего момента этапу жизненного цикла отрасли «рост». Но отрасль достигла этапа зрелости. И теперь, в условиях жесткой конкуренции, целесообразно перенести акцент на повышение качества и ценовой компонент конкуренции.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1. Система «региональные отраслевые рынки» имеет довольно сложную структуру; некоторые отраслевые рынки являются факторами влияния для других рынков (часто это влияние взаимнообратно). К факторам, определяющим

развитие любых региональных отраслевых рынков, следует отнести рынок труда и условия безопасности бизнес-среды. А рынок труда тесно взаимодействует со сферой образования.

2. В Санкт-Петербурге и Ленинградской области установлена трансформация сферы образования, а именно изменение: структуры учреждений сферы образования; структуры обучаемых в сфере образования; структуры выпускников сферы образования; структуры отделений высших учебных заведений; структуры высших учебных заведений по специализациям; внутренней среды высших учебных заведений. Структурные изменения в значительной степени явились следствием процесса «выживания» сферы образования.

3. В процессе «выживания» сфера образования ориентировалась на удовлетворение платежеспособного спроса. Систематически снижался уровень требований, предъявляемых к знаниям учащихся. Как следствие, наблюдается изменение качества образования. Падение качества образования вызвано также потерей части научно-педагогических кадров.

4. Чрезвычайно негативным для экономики Санкт-Петербурга и Ленинградской области является значительное сокращение среднего специального и начального профессионального образования. Профессиональная структура не соответствует реальным потребностям рынка труда региона. Многие выпускники работают не по специальности.

5. Данные официальных источников о размерах заработной платы различны. При этом не уточняется, что в сфере образования, как правило, работают с большими перегрузками.

6. Коммерческие организации развиваются ограниченно. Признания до-

бываются в основном средние общеобразовательные учебные заведения.

7. Интересной особенностью сферы образования является бурное развитие сегмента услуг по обучению и реализации «хобби». Элементы этого сегмента порой можно отнести и к индустрии развлечений, и к сфере образования. В постперестроечный период сегмент этот претерпел фундаментальные трансформации. Доминирует в нем стратегия фокусирования.

8. Высшие учебные заведения последние два десятилетия придерживались (как правило) корпоративной стратегии связанной диверсификации. Но нынче рынок платных образовательных услуг достиг зрелости. Возникает потребность корректировки стратегий. Эффективной (в сложившихся условиях) стала стратегия вертикальной интеграции.

9. Важнейшей методической трудностью, с которой сталкивается вуз при разработке стратегии, является оценка его готовности к реализации того или иного типа стратегии развития. Для разработки стратегии развития вуза предлагается алгоритм оценки готовности объекта управления к реализации стратегии. Алгоритм позволяет также сформировать оптимальную стратегию развития с учетом уровня готовности вуза.

10. Рассмотрен пример вычисления критерия готовности вуза к реализации стратегии. Определены стратегические задачи развития и внесены коррективы в текущую стратегию университета.

Литература

1. *Соболева И.В.* Система критериев и методики исследования рынков // Системный анализ в проектировании и управлении: сб. науч. трудов. СПб.: СПбГПУ, 2009. С. 68–72.
2. *Соболева И.В.* Теория и практика стратегического управления в отраслях сферы услуг. СПб.: Изд-во СПбГУЭС, 2012.

Literature

1. *Soboleva I.V.* System of criteria and a market research technique // The system analysis in design and management: collection scientific works. SPb., 2009. P. 68–72.
2. *Soboleva I.V.* The theory and practice of strategic management in branches of a services sector. SPb., 2012.

© Соболева И.В., 2013

УДК 338.27.49:378.001

Оценка потенциала университета как элемента инновационной среды региона

*(Исследование выполнено при поддержке РГНФ,
проект 13-32-01213 «Методика оценки инновационной среды региона
в современных экономических условиях»)*

Чистякова Н.О., Краковецкая И.В., Воробьева Е.С.

Ключевые слова: *научный, образовательный, инновационный потенциал, методики оценки, высшие учебные заведения.*

На текущий момент система высшего образования в РФ претерпевает значительные изменения. Это обусловлено продолжающимся процессом реформирования образовательной среды, связанным с укрупнением отдельных объектов высшей школы, изменением статуса вузов (появлением категории федерального и национального исследовательского университета), и сокращением значительного количества филиалов учебных заведений.

В последнее время все чаще и чаще звучит вопрос о необходимости оценки эффективности деятельности высшей школы с целью повышения результативности ее работы и увеличения отдачи вкладываемых бюджетных средств. Все это приводит к необходимости создания методики оценки деятельности вузов, которая бы позволила оценить эффективность функционирования учебных заведений и впоследствии принять соответствующие управленческие решения.

Существует большое количество подходов к оценке университетов, включая наделавшую много шума методику оценки эффективности Министерства образования и науки. Однако, на наш взгляд, ключевой является необходимость рассматривать объекты высшей школы как элементы региональной инновационной среды и подходить к оцениванию с

учетом этих параметров. Особенно важно осознавать роль вузов не только как центров подготовки квалифицированных кадров, но и как базового звена генерации новых знаний, создания новых рабочих мест.

Учитывая эти обстоятельства, ключевыми должны быть индикаторы, определяющие инновационный потенциал университета, за исключением, конечно, вузов исключительно гуманитарной специализации и заведений культуры и искусства (здесь должны быть другие критерии).

Проанализируем существующие подходы к оценке потенциала университетов, предлагаемые российскими и зарубежными исследователями.

Одним из методических подходов к оценке деятельности вузов является рейтинг. С каждым годом рейтинги набирают популярность, и все больше высших учебных заведений мира действуют с оглядкой на них и открыто заявляют о своем желании занять высокие позиции в Топ-50, Топ-100 и т.п. [1].

Несмотря на предпринимаемые попытки разработать альтернативу существующим рейтингам (проект ОЭСР «Оценка результатов обучения в высшем образовании»), на сегодняшний день не существует более привлекательного для широкого круга обще-

ственности метода оценки деятельности вузов, чем рейтинги.

Академический рейтинг университетов мира, или Шанхайский рейтинг (ARWU), впервые был составлен Институтом высшего образования Шанхайского университета Цзяо Тонг в 2003 г. и по настоящее время является одним из наиболее влиятельных рейтингов университетов в мире. Количество анализируемых университетов в 2012 г. превысило 1000, в самом рейтинге представлено 500 лучших вузов мира. При составлении рейтинга учитывается 6 показателей, среди которых показатели учебной и научной деятельности профессорско-преподавательского состава, сотрудников и выпускников вузов, а также количество публикаций, ссылок на научные труды и число наиболее престижных международных наград, таких как Нобелевская премия и медаль Филдса.

Еще один известный рейтинг – «Таймс», ежегодно публикуемый британским изданием «The Times Higher Education Supplement», – впервые был представлен общественности в 2004 г. С 2005 г. рейтинг составлялся совместно с компанией QS (Quacquarelli Symonds), которая занималась сбором необходимых данных о вузах. В 2010 г. «Таймс» разорвала контракт с QS и подписала соглашение с ведущей компанией в мире по анализу и обработке данных Thomson Reuters, владеющей крупной наукометрической системой – Web of Science. Разработчики рейтинга сделали акцент на трех основных направлениях деятельности вузов – образовательной, научно-исследовательской и инновационной.

В настоящее время к числу наиболее известных глобальных рейтингов также относится рейтинг SCImago Institutions Rankings. Он публикуется с 2009 г. испанской научно-исследовательской

группой, которая специализируется на анализе информации, развитии способов представления и поиска информации с помощью методов визуализации. Рейтинг основан на данных наукометрической системы Scopus. Отличительными особенностями рейтинга SCImago Institutions Rankings является широкий охват университетов и научно-исследовательских организаций со всего мира с различными направлениями развития и исследований.

При всем многообразии рейтингов в настоящее время не существует единых подходов к оценке деятельности вузов, каждая методика имеет свой набор показателей и соответствующие им весовые коэффициенты. Даже если рейтинги имеют схожие показатели, значимость таких показателей, выраженная в весах, разная. Также невозможно все рейтинги подвести под одни критерии оценки. Нет единого показателя и единых общих критериев для всех рейтингов, составители вкладывают свое понимание в «качество образования», выбирая те или иные показатели для измерения и дальнейшего сравнения вузов.

Несомненно, любая рейтинговая система имеет свои недостатки и методологические ограничения, но тем не менее из года в год высшие учебные заведения, занимая верхние строчки мировых списков, подтверждают свой статус элитных вузов. Рейтинги не являются истиной в последней инстанции, и всецело полагаться на их результаты не стоит. Однако рейтинг – это мощный инструмент конкуренции и контроля качества, а также развития вузов, поэтому игнорировать его нельзя, тем более тем, кто непосредственно заинтересован в определении качества деятельности высших учебных заведений.

В настоящее время инновационная деятельность является фактором, опре-

деляющим параметры развития экономических систем, а инновационный потенциал выступает важнейшей составляющей конкурентоспособности. Проблемы его формирования и реализации особо актуальны для России, так как недооценка инновационного потенциала, его недостаточное использование затрудняют процесс развития конкурентоспособной, социально ориентированной рыночной экономики.

Рассмотрим особенности и возможности наиболее известных зарубежных и российских подходов к оценке инновационного потенциала высших учебных заведений, принимающих активное участие в инновационных процессах, а также в процессе интеграции образования, науки и бизнеса.

Одним из инструментов оценивания инновационной деятельности организаций является методологический подход, использованный в рамках проекта TACIS FINRUS 9804 «Инновационные центры и наукограды в России». Инновационный потенциал вуза оценивается как сумма потенциалов предприятий по методикам «коммерческая зрелость организации» и «стадии развития разработки (инновационного проекта)». При данном подходе инновационные проекты рассматриваются как инструменты реализации стратегии развития научно-технической организации. Поэтому оценивалась вся совокупность рыночно ориентированных проектов, находящихся на разных стадиях жизненного цикла, и сама организация, ее коммерческая зрелость [17].

Примером исследования инновационного потенциала высшей школы России являются работы А.М. Варюхи, Е.А. Ныркова, В.Е. Шукшунова [14; 15]. В них приведены результаты исследования инновационного потенциала, состояния инфраструктуры научно-иннова-

ционной деятельности (ее состав, уровни и тенденции), а также инновационной активности вузов Минобрнауки России. Основным источником информации об инновационном потенциале вузов в работе этих авторов являлись анкетные опросы, для чего был разработан специальный анкетный комплекс. Вся совокупность базовых показателей инновационного потенциала вузов России была представлена в виде двух матричных блоков: научно-инновационная инфраструктура и инновационная активность. Для ранжирования оценки уровня развития научно-инновационной инфраструктуры и степени инновационной активности вузов использовались базовые показатели, результаты экспертных оценок весовых коэффициентов для этих показателей, частные выборки, созданные по классификационным критериям. В качестве оценки степени инновационной активности каждого вуза использовалась сумма баллов базовых параметров инновационной активности, умноженных на весовые коэффициенты. Также авторами вышеописанной методики был определен рейтинг инновационного потенциала каждого анкетированного вуза – как средневзвешенный показатель оценки уровня развития научно-инновационной инфраструктуры и оценки степени инновационной активности вузов с учетом коэффициентов значимости этих показателей.

Данная работа стала первым широкомасштабным исследованием по оценке общей характеристики инновационной деятельности вузов Минобрнауки России и оценке их инновационного потенциала. Авторам удалось определить зависимость эффективности работы инновационной инфраструктуры вузов и экономического потенциала регионов. Анализ результатов показал, что наибольшей инновационной активностью

отличаются технические специальные университеты, на втором месте следует группа технических многопрофильных университетов. Классические университеты и архитектурно-строительные вузы характеризуются меньшей инновационной активностью. Определено, что во всех федеральных округах доминируют вузы с ориентацией на НИОКР [15].

К сожалению, исследователям не удалось организовать масштабную систему мониторинга инновационного потенциала вузов России для отслеживания меняющейся ситуации и своевременной корректировки управленческих решений, а следовательно, невозможно проанализировать процессы в динамике. Кроме того, представляется целесообразным добавить в адресные анкеты ряд показателей и тем для интервью, актуальных на современном этапе, с целью наиболее полного отражения инновационных процессов, протекающих в высшей школе.

В развитие этих подходов необходимо сделать акцент на использовании при оценивании количественных показателей инновационного потенциала вузов. Несомненный вклад в развитие вышеописанного подхода внесли авторы Ю. Максимов, С. Митяков и О. Митякова. В исследовании [9] инновационный потенциал вуза определяется как мера готовности выполнять задачи для достижения поставленной инновационной цели. Важнейшим субъектом рынка инноваций в России, по мнению авторов, является вузовский учебно-научно-инновационный комплекс (УНИК). Методика оценки инновационного потенциала УНИК включает следующие этапы:

- разбиение инновационного потенциала УНИК на составляющие (принцип функциональной декомпозиции), позволяющие сделать более детальный анализ;

- введение гибкой системы оценки показателей инновационного потенциала (показатели типа «да – нет», абсолютные и относительные показатели);

- введение понятий динамической и сравнительной функций инновационного потенциала, позволяющих определить как степень инновационного развития отдельного вуза, так и группы вузовских УНИК;

- определение показателей инновационного потенциала УНИК по каждой из составляющих: производственно-технологический потенциал, научно-технический, финансово-экономический, организационно-управленческий;

- вычисление инновационного потенциала УНИК как суммы инновационных потенциалов всех его составляющих.

Несомненным достоинством данной методики является возможность отслеживать изменения темпов роста инновационного потенциала, что существенно для реализации стратегического управления университетским комплексом. Однако ряд показателей, предложенных в данной методике, сложно оценить с точки зрения объективной количественной оценки. Кроме того, представляется целесообразным использование при оценке инновационного потенциала УНИК не только тех показателей, которые «приводят к росту инновационного потенциала в данный момент», но и тех, которые могут оказать влияние на развитие инновационной деятельности вуза в перспективе.

На сегодняшний день известны и другие подходы к оценке инновационного потенциала. Так, С.В. Кортовым представлена оценка инновационного потенциала и инновационной активности вузов Уральского федерального

округа по показателям научно-исследовательской деятельности. В данной методике инновационный потенциал вуза рассмотрен как совокупность критериев, отражающих ресурсы организации, генерацию знаний и идей, управление и инфраструктуру. Особенность подхода заключается в экспертной оценке инновационного потенциала и его сравнении с инновационной активностью. Однако при таком подходе проанализированы показатели только научно-исследовательской деятельности и не учтены результаты других сфер деятельности вуза [7].

Еще один методический подход предложен В.А. Начаркиным, который предлагает оценивать инновационный потенциал вуза как сложной системы, осуществляющей различные виды деятельности [10]. В данном исследовании инновационный потенциал рассмотрен как совокупность инновационных потенциалов трех сфер деятельности: образовательной, научно-технической и административно-управленческой. Предложена методика оценки инновационного потенциала по каждой сфере.

Критерии для оценивания инновационного потенциала были также представлены в рамках конкурса по отбору образовательных учреждений высшего профессионального образования, внедряющих инновационные образовательные программы [6].

Несомненный интерес представляет интегрированная оценка инновационного потенциала вуза, разработанная в Курском государственном техническом университете. В основу данной методики положен системный подход к оценке инновационного потенциала вуза, отражающий результаты различных сфер его деятельности с учетом имеющегося ресурсного обеспечения и воздействия условий внешней среды. Реализация си-

стемного подхода осуществляется с помощью экспертного метода интегрированной оценки через последовательное построение логических матриц, заполняемых экспертом или руководителем вуза. Предложенный подход позволяет определить устойчивость достигнутого состояния инновационного потенциала вуза и перспективные направления его повышения в условиях внешней среды. Под внешней средой понимается региональная инновационная инфраструктура. Комплексная оценка уровня инновационного потенциала вуза обусловлена объединением образовательной, научно-исследовательской деятельности и ресурсного обеспечения с уровнем административно-управленческой деятельности и региональной инновационной структурой. Совокупность оценок по семи группам образует вектор развития и определяет состояние системы инновационного потенциала, характеризующее значение комплексной оценки этого состояния [3].

Таким образом, предложенный системный подход к оценке инновационного потенциала университетов позволяет учесть современные особенности функционирования различных сфер деятельности, формирующихся на основе имеющегося ресурсного обеспечения под воздействием условий внешней среды. Положенный в основу реализации системного подхода экспертный метод интегрированной оценки через последовательное построение логических матриц позволяет выставить итоговую оценку состоянию уровня инновационного потенциала вуза.

Ю.А. Дорошенко, С.М. Бухонова, Т.А. Тумина в своих исследованиях также представляют свой подход к оценке инновационного потенциала вуза. Так, авторы считают, что для решения задачи мониторинга инновационной дея-

тельности вуза необходима системно-процессная модель результативности инновационной деятельности вуза. Все показатели в предложенной методике разделены на три группы:

1. Статистические (учетные) – это данные статистического учета (отчетности) по итогам годовой деятельности вуза.

2. Аналитические (оценочные) – характеризуют виды и масштабы деятельности вуза.

3. Рейтинговые (экспертные) – характеризуют ранг (место) вуза в системе показателей более высокого порядка или уровня.

Для оценки предлагается использовать систему сбалансированных показателей – критерии (компонент-факторы) интегральной оценки инновационного потенциала вуза. В итоге рассчитывается интегральный уровень (индекс) инновационного потенциала вуза [2].

Методологические подходы к оценке инновационного потенциала университетов отражены в работах исследователей из Томска – Е.С. Воробьевой, И.В. Краковецкой, Е.А. Монастырного, Н.О. Чистяковой [8; 11].

На основе проведенного анализа методологических подходов можно сделать следующие выводы:

1. Несмотря многочисленные исследования и высокую публикационную активность в этом направлении, в настоящее время в России нет единого устоявшегося определения потенциала университета, а также отсутствует функционирующая на регулярной основе система показателей оценки потенциала вузов и комплексные методики его оценки.

2. Оценка потенциала высшей школы требует создания единой системы мониторинга как в общенациональном масштабе, так и в разрезе регионов, отраслей, отдельных предприятий.

3. Любая из разработанных методик оценки инновационного потенциала конкретного вуза требует учета специфики его профиля с целью получения максимально достоверной информации и использования объективных методов оценивания, так как деятельность вузов многогранна и специфична одновременно.

При этом, несмотря на то, что существующие отечественные подходы к оценке потенциала высших учебных заведений в значительной степени отличаются друг от друга, в итоге они нацелены на получение конечного интегрального показателя, определяющего ранг вуза в рейтинге.

Интегральный показатель является одновременно и сильной и слабой стороной рейтинговой системы оценивания. С одной стороны, он позволяет определить ранг каждого вуза и выделить лидеров, а с другой – не дает возможности увидеть «слабые» и «сильные» стороны высших учебных заведений и специфику их развития. Ведь в основе деятельности каждого из вузов лежит своя модель развития. Таким образом, особенности стратегий развития университетов разного типа определяют условия формирования их потенциала. Следовательно, для объективной оценки потенциала университетов необходимо разработать такую систему индикаторов, которая позволила бы объективно оценивать как общие тенденции формирования и развития вузов, так и специфику их развития.

В ходе анализа и систематизации основных методологических подходов к оценке деятельности университетов, проведенных в данном исследовании, выявлены ключевые критерии качества и успешной деятельности вузов, которые послужили основой для совершенствования предлагаемой методики оценки потенциала университетов. Предлагаемый инструментальный по-

звояет оперативно проводить оценку и предварительный анализ потенциала вуза по отдельным направлениям его деятельности. Основные функции, реализуемые университетом, соответствуют разделам анализа оценки. Это «Наука», «Образование», «Инновации».

Основными целями оценки потенциала университета являются:

1. Определение сильных и слабых сторон основных элементов потенциала вуза.

2. Анализ динамики количественных индикаторов потенциала вуза.

3. Оценка влияния крупных федеральных программ и проектов на изменение уровня развития потенциала вуза.

На рис. 1 схематично приведен алгоритм оценки потенциала высших учебных заведений.

В табл. 1 представлены исходные индикаторы, которые используются при оценке потенциала университета.

В зависимости от типа индикатора применяется различная процедура оценивания. По разработанным процедурам оценивания и картам оценки определяется состояние индикаторов и строятся профили разделов анализа. Под «профилем раздела анализа» понимается комплексная оценка раздела, представленная в виде таблицы, включающей все индикаторы раздела с представленными оценками.

Важной особенностью данной методики является возможность наглядного графического представления на профиле сильных и слабых сторон деятельности университетов (рис. 2).

Оценка потенциала университета на сегодняшний день не может полноценно проводиться без учета инновационной составляющей его развития. В основном она обеспечивается уровнем научного потенциала, степенью мобильности кадров высшей квалифика-

ции, серьезным уровнем материально-технического обеспечения и высокой эффективностью работы организаций инновационной инфраструктуры. В данном случае более подробно остановимся на последнем показателе, так как все остальные оцениваются в предыдущем разделе (профиле «Наука»).

Прежде чем предлагать свои показатели, проанализируем существующие методики оценки инфраструктуры. Существующие подходы по оценке эффективности работы инновационной инфраструктуры вуза имеют свои преимущества, но характеризуются определенной спецификой анализа, что затрудняет их обширное использование.

Методика оценки бизнес-инкубаторов «Benchmarking of Business Incubators» разработанная по заказу Европейской Комиссии и применяемая в странах ЕС [16], основана на принципах бенчмаркинга, при котором эталоном для сравнения выступают показатели деятельности лучших, по мнению экспертов, организаций, занимающихся «выращиванием» наукоемкого бизнеса, что является одним из возможных способов выбора базы для сравнения.

Явное достоинство данной методики заключается в глубокой методологической проработке процесса бизнес-инкубирования, учете особенностей данного процесса, представленном в виде взаимосвязанной системы индикаторов, позволяющих оценить все аспекты деятельности подобных организаций.

Эффективность функционирования бизнес-инкубаторов оценивается по пяти ключевым индикаторам:

1. Финансовая эффективность (efficiency) – соотношение полученных результатов с затратами в стоимостном выражении.

2. Степень достижения цели (effectiveness) – выявление целей учредите-

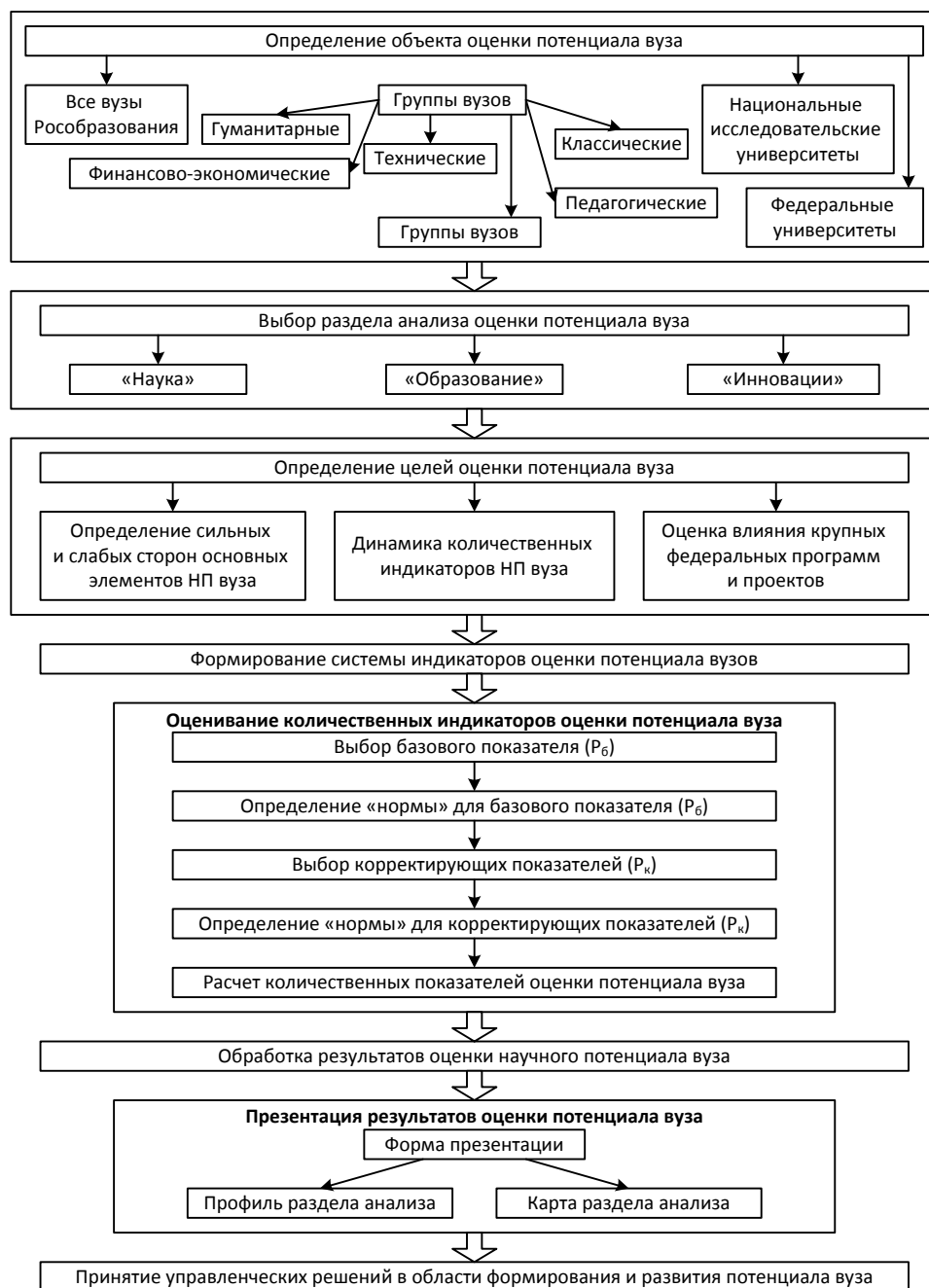


Рис. 1. Алгоритм оценки потенциала высших учебных заведений

лей бизнес-инкубатора, которые были либо не были достигнуты по мере его функционирования.

3. Степень влияния на региональное развитие (relevance) – выявление тех

результатов, которые являются значимыми для развития региона.

4. Полезность (utility) – выявление тех услуг, которые удовлетворяли потребностям бизнес-компаний.

Таблица 1

Индикаторы разделов анализа комплексной оценки потенциала университета

Индикатор	Показатели
<i>Наука</i>	
Уровень фундаментальных научных исследований	<p>Р₀ – объем бюджетного финансирования на одного исследователя (%).</p> <p>РК1 – объем финансирования зарубежных грантов на одного исследователя (%).</p> <p>РК1 – количество грантов на сто исследователей (%).</p> <p>РК2 – количество ведущих научно-педагогических школ, поддержанных грантом Президента (ед.).</p> <p>РК2 – количество публикаций в зарубежных изданиях (ед.).</p> <p>РК2 – количество регулярных периодических изданий из перечня ВАК (ед.).</p>
Уровень прикладных научных исследований	<p>Р₀ – объем финансирования научных исследований и разработок из средств хозяйствующих субъектов на одного исследователя (%).</p> <p>РК1 – объем финансирования зарубежных контрактов на одного исследователя (%).</p> <p>РК2 – объем финансирования научных исследований и разработок из средств хозяйствующих субъектов, расположенных на территории региона, на одного исследователя (%).</p>
Состояние материально-технической базы фундаментальных и прикладных исследований	<p>Р₀ – стоимость машин и оборудования на одного исследователя (%).</p> <p>РК1 – коэффициент обновления машин и оборудования (%).</p> <p>РК2 – наличие центров коллективного пользования (ед.).</p> <p>РК2 – наличие объектов уникального и дорогостоящего оборудования (ед.).</p>
Квалификация научно-исследовательского коллектива	<p>Р₀ – доля работников высшей научной квалификации, приведенная к количеству исследователей (%).</p> <p>РК1 – общий объем финансирования НИР на одного исследователя (%).</p> <p>РК1 – количество публикаций на сто исследователей (%).</p> <p>РК2 – возрастной состав исследовательского коллектива (%).</p> <p>РК2 – количество ведущих научно-педагогических школ (ед).</p>
Подготовка кадров высшей научной квалификации	<p>Р₀ – количество докторантов, аспирантов, соискателей, приведенное к 100 исследователям (%).</p> <p>РК1 – количество диссертационных советов, приведенное к 100 исследователям (%).</p> <p>РК1 – количество защищенных диссертаций работниками вузов, приведенное к ста исследователям (%).</p>
Международная кооперация	<p>Р₀ – объем финансирования зарубежных грантов и контрактов на одного исследователя (%).</p> <p>РК1 – количество международных конференций, в которых участвовали сотрудники вузов, приведенное к 100 исследователям (%).</p> <p>РК1 – количество международных публикаций на сто исследователей (%).</p>
<i>Образование</i>	
Образовательные продукты университета	<p>Р₀ – количество учебников, учебных пособий с грифом УМО и НМС на сто научно-педагогических работников (%).</p> <p>РК1 – количество монографий на сто научно-педагогических работников (%).</p> <p>РК2 – количество электронных образовательных ресурсов (ед.).</p> <p>РК2 – наличие образовательных электронных сайтов (ед.).</p> <p>РК2 – количество регулярных периодических изданий университета (ед.).</p>
Материально-техническое обеспечение учебного процесса	<p>Р₀ – стоимость основных фондов на одного исследователя (%).</p> <p>РК1 – коэффициент обновления основных фондов (%).</p> <p>РК2 – количество центров коллективного пользования оборудованием (ед.).</p> <p>РК2 – количество аудиторий с мультимедийным оборудованием (ед.).</p>

Окончание табл. 1

Индикатор	Показатели
	РК2 – библиотечный фонд вуза (тыс. экз.). РК2 – количество компьютеров на одного студента очной формы обучения (%)
Структура непрерывного образовательного процесса	1. Наличие системы непрерывного образования: – лицей при университете; – система отбора выпускников школ (профильные классы); – довузовская подготовка: в университете, в филиалах и других регионах. 2. Наличие многоступенчатой модели образования. 3. Наличие системы сертификации по стандарту качества. 4. Реакция на изменение рынка труда: – открытие новых специальностей, востребованных на рынке труда; – подготовка специалистов по заказу предприятий; – формирование областей компетенций (междисциплинарные курсы и программы)
Кадровый потенциал университета	Р _о – доля работников высшей научной квалификации к количеству научно-педагогических работников (%). РК1 – эффективность работы аспирантуры (%). РК1 – эффективность работы докторантуры (%). РК2 – наличие членов госакадемий РФ, лауреатов премий государственного уровня (чел.). РК2 – сбалансированность возрастного состава научно-педагогического коллектива (%)
Включенность университета в мировое и российское образовательное пространство	1. Доля студентов из других регионов к количеству студентов очной формы обучения (%). 2. Включение университета в перечень АО по повышению квалификации ППС. 3. Наличие системы подготовки преподавателей университета в области владения и применения иностранных языков. 4. Академическая мобильность: – стажировки преподавателей и студентов за рубежом; – участие в образовательном процессе иностранных преподавателей; – преподавательская деятельность сотрудников вуза за рубежом. 5. Наличие системы партнерства с зарубежными вузами: – выдача совместных дипломов; – наличие филиалов за рубежом; – наличие филиалов зарубежных вузов. 6. Доля иностранных студентов на сто студентов очной формы обучения (%)
Результат оказания образовательной услуги	1. Трудоустройство выпускников очной формы обучения (%). 2. Наличие системы мониторинга внешней среды и маркетинга рынка труда. 3. Наличие службы трудоустройства выпускников. 4. Наличие широкого спектра дополнительных образовательных услуг

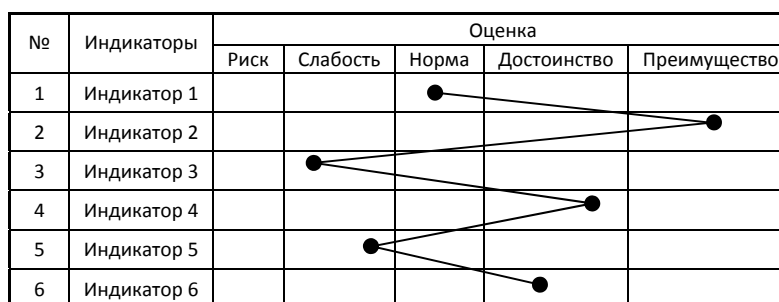


Рис. 2. Пример профиля раздела анализа «Наука»

5. Жизнеспособность, устойчивость (sustainability) – востребованность и финансовая устойчивость организации, степень зависимости от колебаний внешней среды.

Данная методика безусловно заслуживает интереса и использования части методологических принципов, однако не применима полностью к российским организациям инфраструктуры в силу ряда причин:

- такой подход позволяет детально оценить организации инфраструктуры, занимающиеся бизнес-инкубированием, что является лишь одной из функций инфраструктуры, и слабо применим к организациям, реализующим остальные функции;
- показатели эффективности, сгруппированные в рамках 5 ключевых индикаторов, отражают существующий этап развития инновационных систем европейских государств, чего нельзя сказать о российских региональных и национальной инновационных системах.

Одним из распространенных российских подходов к оценке эффективности инфраструктуры является методика, разработанная и апробированная Национальным институтом системных исследований проблем предпринимательства «Анализ состояния инновационной инфраструктуры в городе Москве и разработка предложений по совершенствованию ее деятельности» [13].

Основная концепция данной методики построена на анализе инфраструктурной составляющей для развития малого инновационного предпринимательства, что обуславливает структуру и критерии оценки. В рамках данной методики осуществлен детальный анализ существующих организаций инфраструктуры по поддержке малого предпринимательства как макро-, так и

микроуровня. Кроме того, предложены способы оценивания как с позиции обследования организаций инфраструктуры, так и с позиции обследования малого предпринимательства.

Эффективность инфраструктуры в данной методике предлагается оценивать по следующим показателям:

1. Доля средств, так или иначе поступающая до субъектов малого предпринимательства.

2. Среднее количество субъектов малого предпринимательства, получающих определенные услуги за отчетный период по разным типам организации.

3. Количественная оценка дополнительных конкурентных преимуществ, получаемых субъектами малого предпринимательства в форме снижения затрат.

4. Сравнительный анализ уровня развития малого предпринимательства в регионах со сходными характеристиками социально-экономического развития, но разной конфигурацией инфраструктурной поддержки.

Однако, несмотря на выявленные достоинства предлагаемой авторами методики, использование подобного подхода на региональном уровне для оценки эффективности деятельности инновационной инфраструктуры представляется достаточно проблематичным. Прежде всего, ориентация на развитие малого бизнеса лишает возможности применения предложенной методики для остальных организаций инфраструктуры, которые реализуют другие функции, кроме того, само предположение, что инновационная инфраструктура является инструментом для развития исключительно малого предпринимательства, значительно сужает спектр потенциальных возможностей оной. Так как анализ многоуровневости инфраструктуры проводился на примере Москвы, это явля-

ется значительным ограничением для перенесения основных методологических подходов на другие регионы.

Другой подход, применяемый для оценки деятельности инновационной инфраструктуры, представлен в работе [5]. В предложенной методике оценивается деятельность ИТЦ с позиций учредителей и с позиций малого предприятия, разрабатываются показатели и процедура оценки, учитывающие различие целей и задач учредителей и пользователей услугами ИТЦ.

В рамках данного методологического подхода автор предлагает введение весовых коэффициентов, а также значения баллов для каждого коэффициента. Оценивание происходит по следующим индикаторам:

1. Структура процесса «Исследование – производство».
2. Выполнение процесса «Исследование – производство».
3. Обеспеченность кадрами.
4. Творческая активность.
5. Успешность проводимых исследований.
6. Научно-технический уровень проводимых исследований.
7. Качество труда.
8. Экономическая эффективность.

Однако применение данной методики также связано с необходимостью допущения ряда ограничений. Прежде всего, оценка организации инфраструктуры осуществляется с учетом тех целей и задач, которые стоят перед ИТЦ, модель которого предложена автором методики. В рамках разработанной модели функцией ИТЦ является отбор наиболее перспективных исследований с целью их последующей коммерциализации, т.е. упускаются остальные функции инфраструктуры, такие как генерация наукоемкого предпринимательства и оказание услуг бизнесу на разных ста-

диях его развития. Кроме того, структура предлагаемых показателей не носит системного характера и представляет собой набор отдельных, зачастую не связанных между собой факторов, характеризующих определенные аспекты деятельности.

О.Ю. Ефимова в работе [4] предлагает критерии эффективности бизнес-инкубаторов, причем разделяет их на количественные (стоимостные) и качественные (нестоимостные). К количественным критериям оценки эффективности деятельности бизнес-инкубаторов следует отнести:

- количество выпущенных резидентов;
- количество новых рабочих мест;
- «процент выживаемости» инновационных организаций, вышедших из бизнес-инкубаторов.

К количественным критериям можно отнести:

- стоимость оказанных услуг;
- объем привлеченных инвестиций;
- срок окупаемости средств инвесторов, в том числе государства;
- индекс прибыльности;
- доходность арендуемых площадей;
- стоимость поддерживаемых и самостоятельных организаций, сотрудничающих с бизнес-инкубатором.

Далее автор предлагает посчитать показатели коммерческой эффективности бизнес-инкубатора, что представляется нам методологически некорректным, так как анализ деятельности зарубежных бизнес-инкубаторов говорит о том, что в мире лишь несколько бизнес-инкубаторов, приносящих прибыль университетам либо выходящих на уровень самоокупаемости. Как правило, подобные организации инфраструктуры живут на дотации университета либо региона. И в данном случае использовать стандартный подход к оценке методом

дисконтирования не представляется возможным.

В работе [12] М.В. Рахова предлагает рассматривать эффективность инфраструктуры с учетом двух ключевых показателей: обеспеченности и результативности работы инфраструктуры, причем инфраструктура делится на 4 подсистемы: финансовую, кадровую, производственно-технологическую, информационно-консалтинговую. В целом можно отметить, что данная методика достаточно полно охватывает деятельность инфраструктуры, но возможность ее применения для оценки инфраструктуры вуза ограничена, поскольку учитывает взаимосвязь с региональным развитием, что обусловлено набором показателей.

Таким образом, подходы, применяемые в зарубежных методиках оценки,

обусловлены характером протекающих в европейских и западных странах инновационных процессов, а также продолжительностью формирования национальных и региональных инновационных систем и не могут быть полностью использованы в российском опыте. Что касается российских научных методологических принципов, большинство подходов разрабатывается для конкретных организаций инфраструктуры, с учетом функций и задач, которыми они наделены в отдельных регионах, что затрудняет их применение повсеместно.

В рамках авторской методики предлагается использование следующих индикаторов, отражающих оценивание степени эффективности работы инфраструктуры (табл. 2).

Таблица 2

Индикаторы, отражающие оценивание степени эффективности работы инфраструктуры

Индикатор	Показатели
<i>Инновации</i>	
Результативность работы бизнес-инкубатора	<p>Р₀ – количество созданных малых предприятий в стенах бизнес-инкубатора (ед.).</p> <p>РК1 – количество площадей инкубатора, арендуемых предприятием / общий объем площади инкубатора.</p> <p>РК1 – темп роста объемов продаж малых предприятий за последние 3 года (%).</p> <p>РК2 – количество созданных рабочих мест / количество созданных предприятий (ед.).</p> <p>РК2 – количество малых предприятий, созданных с привлечением инвестиций бизнес-компаний (ед.).</p>
Организация процесса бизнес-инкубатора	<p>Р₀ – наличие широкого спектра оказываемых услуг бизнес-инкубатором.</p> <p>РК1 – количество персонала, обладающего соответствующим опытом работы и имеющего профобразование по направлению работы (ед.).</p> <p>РК2 – наличие и структура критериев отбора проектов</p>
Результативность работы офиса коммерциализации технологий	<p>Р₀ – количество заключенных лицензионных соглашений (ед.).</p> <p>РК1 – количество проданных технологий (ед.).</p> <p>РК2 – количество заключенных договоров на уступку прав по патентам (ед.).</p> <p>РК2 – Количество созданных рабочих мест / количество созданных предприятий (ед.)</p>
Организация работы офиса коммерциализации технологий	<p>Р₀ – количество реализуемых проектов в течение года (ед.).</p> <p>РК1 – наличие базы данных потенциальных бизнес-партнеров.</p> <p>РК1 – количество заявок предприятия на научно-техническую разработку (ед.).</p> <p>РК2 – количество финансовых ресурсов вуза, НИИ, затраченных на коммерциализацию проектов / количество реализуемых проектов (тыс. руб.).</p> <p>РК2 – реализация всех этапов процесса коммерциализации</p>

Окончание табл. 2

Индикатор	Показатели
<i>Наука – образование – инновации</i>	
Инновации в образовании	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие системы сертификации (менеджмента) качества. 2. Открытие новых специальностей, востребованных на рынке труда. 3. Наличие системы дистанционного образования. 4. Количество специалистов, обучившихся по инновационным образовательным программам (чел.). 5. Наличие службы маркетинга, изучающей потребности рынка образовательных услуг и рынка труда. 6. Наличие службы по трудоустройству выпускников. 7. Наличие структурных единиц, осуществляющих подготовку кадров для инновационной сферы. 8. Наличие структуры, занимающейся дополнительным образованием. 9. Оценка результата инновационных изменений в образовательной системе, востребованных на рынке труда: <ul style="list-style-type: none"> – широкий спектр инновационных образовательных программ (ед.); – наличие междисциплинарных курсов (ед.); – процент выпускников, трудоустроившихся по специальности (%)
Результат научно-исследовательской деятельности студентов	<p>Р₀ – доля медалей, дипломов, премий, полученных на конкурсах за лучшую НИР, приведенных на тысячу студентов (%).</p> <p>РК1 – доля экспонатов, представленных на выставках с участием студентов, приведенных на тысячу студентов (%).</p> <p>РК2 – доля заявок, поданных на объекты интеллектуальной собственности студентов, приведенных на тысячу студентов (%).</p> <p>РК3 – количество грантов, выигранных студентами (ед.).</p> <p>РК4 – количество стипендиатов фонда Президента (чел.).</p>
Взаимосвязь научно-образовательного процесса	<ol style="list-style-type: none"> 1. Процент научных сотрудников университета, участвующих в образовательном процессе (%). 2. Количество студентов очной формы обучения, участвующих в НИР (чел.). 3. Доля преподавателей, участвующих в научном процессе, приведенная к количеству НПР (%). 4. Использование центра коллективного пользования уникальным научным оборудованием в образовательном процессе

Представляется целесообразным описать возможности предлагаемой методики, выявленные в результате ее апробации на вузах Томской области:

- инструментарий оценки потенциала вузов является динамичным и адаптируемым (в зависимости от целей анализа);
- методика отражает и позволяет учитывать специфические черты и особенности в деятельности различных групп университетов;
- методика позволяет оперативно (в короткие сроки) выявить сильные и слабые стороны основных на-

правлений деятельности университетов;

- при анализе потенциала высших учебных заведений возможно наглядное графическое представление на профиле и карте сильных и слабых сторон деятельности университетов;
- достоверность и открытость информации, которая берется за основу анализа, а также простой в понимании алгоритм оценивания потенциала высшей школы;
- результаты оценивания потенциала могут учитываться при формирова-

нии и корректировке стратегии развития университета.

Оценка инновационного потенциала в качестве важнейшей составляющей инновационной системы требует создания единой системы мониторинга как в общенациональном масштабе, так и в разрезе регионов, отраслей, отдельных предприятий.

На наш взгляд, данная методика может являться основой для формирования методического инструментария оценки вуза как элемента инновационной среды региона, поскольку позволяет выявить сильные и слабые стороны университета и принять соответствующие оперативные управленческие решения.

Авторы статьи отдельно хотят выразить благодарность Е.А. Монастырному, В.И. Зинченко и Г.И. Тюлькову, под руководством которых был разработан первоначальный вариант данного методического инструментария.

Литература

1. Воробьева Е.С. Глобальные рейтинги – индикатор конкурентоспособности вузов в мировом образовательном пространстве // Фундаментальные проблемы модернизации экономики России: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. Томск: Изд-во Томск. политех. ун-та, 2010.
2. Дорошенко Ю.А., Бухонова С.М., Тумина Т.А. Теоретико-методологические основы оценки инновационного потенциала вуза // Креативная экономика. 2007. № 11.
3. Емельянов С.Г., Борисоглебская Л.Н., Цуканова Н.Е. Интегрированная оценка инновационного потенциала вуза // Инновации. 2006. № 6 (93).
4. Ефимова О.Ю., Котов Д.В. Организации инновационной инфраструктуры. М.: Палеотип, 2010.
5. Иванова Н.Г. Методические основы оценки деятельности инновационных структур: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. СПб., 2002.
6. Инновационные программы вузов. URL: <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/vuz>.
7. Котов С.В. Инновационный потенциал и инновационная активность вузов УрФО // Инновационный менеджмент. 2004. № 1 (29).
8. Краковецкая И.В., Монастырный Е.А., Чистякова Н.О. Комплексная оценка потенциала университета как ключевого элемента инновационной системы региона // Экономика и управление. СПб., 2007.
9. Максимов Ю., Митяков С., Митякова О. Методика оценки инновационного потенциала УНИК многопрофильного технического университета // Образование и инновации. 2004. № 2.
10. Начаркин В.А. Анализ формирования и оценки инновационного потенциала высшей школы // Продуктивное образование: проекты в продуктивном образовании. М., 2005. Вып. 5.
11. Оценка потенциала высших учебных заведений / Е.С. Воробьева [и др.] // Инновации. 2010. № 2.
12. Рахова М.В. Методическое обеспечение оценки эффективности развития инновационной инфраструктуры региона: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. Владимир, 2011.
13. Шамрай А.А. Проведение анализа состояния инновационной инфраструктуры в городе Москве и разработка предложений по совершенствованию ее деятельности // Материалы отчета автономной некоммерческой организации «Национальный Институт системных исследований проблем предпринимательства». М., 2005.
14. Шукшунов В.Е. История, состояние и задачи по дальнейшему развитию и повышению эффективности инновационной деятельности в высшей школе России. Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2002.
15. Шукшунов В.Е., Нырклов Е.А., Варюха А.М. Инновационный потенциал высшей школы России. Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2002.
16. Benchmarking of business incubator. Final report: part 1, 2, 3 / Centre for Strategy and Evaluation Services. Sevenoaks, UK, 2002.
17. TACIS. Проект FINRUS 9804 «Инновационные центры и наукограды в России». Инновации для экономического развития регионов. М., 2002.

Literature

1. Vorob'eva E.S. Global rankings – an indicator of the competitiveness of universities in the world educational space // Fundamental problems of modernization of Russian economy: Proceedings of the All-Russian scientific-practical. Conf. Tomsk, 2010.
2. Doroshenko Yu.A., Bukhonova S.M., Tumina T.A. Theoretical and methodological framework for the assessment of innovative potential of the university // Creative Economy. 2007. № 11.

3. *Emelyanov S.G., Borisoglebskaya L.N., Tsukanova N.E.* Integrated assessment of the innovative potential of the university // *Innovations*. 2006. № 6 (93).
4. *Efimova O.Yu., Kotov D.V.* Organization of innovation infrastructure. M., 2010.
5. *Ivanova N.G.* Methodological framework for the assessment of innovative structures: Thesis of the PhD Dis. SPb., 2002.
6. Innovative programs of universities. URL: <http://mon.gov.ru/pro/pnpovuz>.
7. *Kortov S.V.* Innovative capacity and innovation activities of universities UFD // *Innovation Management*. 2004. № 1 (29).
8. *Krakovetskaya I.V., Monastyrnyy Ye.A., Chistyakova N.O.* A comprehensive assessment of the capacity of the university as a key element of the innovation system in the region // *Economics and Management*. SPb., 2007.
9. *Maximov Yu., Mityakov S., Mityakova O.* Methodology to evaluate the innovative capacity Unic multi Technical University // *Education and innovation*. 2004. № 2.
10. *Nacharkin V.A.* Analysis of the formation and evaluation of innovative potential of higher education // *Productive education: projects in the productive formation*. M., 2005. Iss. 5.
11. Assessing the capacity of higher education institutions / E.S. Vorob'eva [et al.] // *Innovations*. 2010. № 2.
12. *Rakhova M.V.* Methodical support for evaluating the effectiveness of regional innovation infrastructure: Thesis of the PhD Dis. Vladimir, 2011.
13. *Shamray A.A.* Analysis of the state of innovation infrastructure in the city of Moscow and the development of proposals for the improvement of its activity // *Proceedings of the report independent non-profit organization "The National Institute for System Studies of Entrepreneurship."* M., 2005.
14. *Shukshunov V.E.* History, status and objectives to further develop and improve the efficiency of innovation in higher education in Russia. Novocherkassk, 2002.
15. *Shukshunov V.E., Nyrkov E.A., Varyukha A.M.* The innovative potential of higher education in Russia. Novocherkassk, 2002.
16. Benchmarking of business incubator. Final report: part 1, 2, 3 / Centre for Strategy and Evaluation Services. Sevenoaks, UK, 2002.
17. TACIS. The project FINRUS 9804 "Innovation centers and science cities in Russia." Innovation for the economic development of regions. M., 2002.

© Чистякова Н.О., 2013

© Краковецкая И.В., 2013

© Воробьева Е.С., 2013

СОЦИОГУМАНИТАРНЫЕ
И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ
ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 1:008

Стратегии культурной политики в контексте развития коммуникаций

Бузская О.М.

Ключевые слова: *социальные коммуникации, культурная политика, экология культуры, общественное мнение, управление, космопланетарное мировоззрение, стратегии культурной политики, органический рост, глобальное равновесие, планетарное сообщество.*

Впервые за миллионы лет человечество переживает эпоху столь резкого перехода к радикально новому типу развития, вызванному прорывом в создании цифровых технологий и освоении виртуальной реальности. Формирующиеся в ходе этого тенденции не могли не повлиять на усложнение коммуникативного пространства начала XXI в. Современный человек имеет возможность одновременно заключать и поддерживать контакты со множеством субъектов, включая представителей самых разных языков и культур. Это, конечно, требует от личности нового качества коммуникативной компетентности, иной степени открытости и постоянной работы с языками, в отличие от человека предшествующих эпох, имевшего на протяжении жизни дело с ограниченным числом лиц и функций [5].

Однако наряду с несомненными преимуществами, связанными с глобальным технологическим прогрессом и глобализацией – появлением сверхбыстрых средств связи для осуществления коммуникаций, снятием территориальных и социальных границ и появлением Интернета, – обозначились и некоторые проблемы. Главная из них – проблема сохранения человеческого начала в бытии и функционировании техногенно-информационного общества, следствием которой является актуализация путей и

средств эколого-культурной адаптации личности, ее воспитание и образование. При этом, безусловно, заметное воздействие на такое усложнение пространства коммуникаций оказали прогрессирующие темпы роста населения на планете.

Эти тенденции в контексте глобалистики и проблем, связанных с ростом населения и его последствиями, начиная с рубежа 1960–1970-х гг. глубоко изучаются представителями Римского клуба. Так, в докладе «Пределы роста» Д. Медоузом с соавт. в 1972 г. было разработано несколько моделей, построенных на экстраполяции наблюдающихся тенденций роста населения, антропогенных загрязнений планеты и истощения известных запасов природных ресурсов. Стратегия выживания, по мнению авторов нового доклада (2004), состоит не в достижении состояния глобального равновесия, как предлагалось ими ранее, а в переходе к *органическому росту* – системному взаимозависимому развитию различных частей мировой системы, в результате которого можно достичь сбалансированного развития всего планетарного человечества. Важно отметить, что обе модели – «глобального равновесия» и «органического роста» – предполагали отказ от стихийного развития в пользу сознательного регулирования.

Исчерпаемость материальных ресурсов на планете потребовала отказа от стратегии количественного роста в пользу развития качества – как сознательно культивируемого уровня развития культур, потребностей людей, а потому изменения их коммуникации, стилей жизни, творческих идей. Авторы не только подтвердили выводы о том, что тенденции современного экономического и популяционного роста – это путь, ведущий к коллапсу, но и обосновали новые возможности и перспективы развития для современного человечества. Не останавливая экономическое развитие и не снижая уровня жизни людей в развитых странах, можно перейти к новой модели устойчивого развития. Они подчеркнули, что человечество уже превысило по некоторым параметрам пределы устойчивости биосферы и что только очень разумная и обоснованная политика может уменьшить негативные для общества и окружающей среды последствия этого. Таким образом, здесь отчетливо формулируется идея отказа от стихийности планетарного развития и перехода его к управляемому, основанному на научных расчетах режиму функционирования [3, с. 9].

Все это в полной мере относится как к содержанию, так и к технологиям формирования и развития планетарных социальных коммуникаций, поскольку очевидно, что все регулирование общественных процессов, как и их развитие, осуществляется в коммуникативной среде, или в «сетевом строении общества». Как отмечают Д.А. Артимович и В.Г. Пузиков, «предпосылкой, побудившей мир обратиться к “сети” как новой структурной единице, можно считать развитие телекоммуникаций, компьютеризацию, рост информационных потоков и их влияние на широкие слои населения... Главным толчком к повсеместному скла-

дыванию сетевых структур послужило развитие сети Интернет» [2].

Таким образом, именно социальные коммуникации являются одновременно и тем слабым звеном, не обеспечивающим сегодня переход к устойчивому развитию в пространстве культуры, которое поэтому необходимо укреплять и направлять в экологоориентированное русло, и тем неопределимым ресурсом, с помощью которого можно сформировать общественное мнение, одним из базовых принципов которого являлась бы ориентация на рациональное воспроизводство. Очевидно, для такого целенаправленного регулирования процессов социальных коммуникаций, в значительной степени хаотично развивающихся на современном этапе, необходимы стратегически и тактически обоснованные меры со стороны властных структур, а в идеале – принятые на основе государственно-частного партнерства. При этом, по нашему мнению, наиболее оптимальными с точки зрения эффекта являются инструменты культурной политики.

Кроме того, эффективное регулирование социальных коммуникаций невозможно и без адекватной этим задачам философии коммуникаций. Но сегодня в этом пространстве пока не существует обоснованной эколого-культурной парадигмы, хотя, как справедливо отмечает А.В. Назарчук, «теоретики, разделяющие взгляд на коммуникацию как на социальный процесс, относят себя к различным школам и направлениям в области исследования коммуникации», называя среди них теорию систем, этнографию коммуникаций, дискурсивный анализ, прагматику и ряд других [4, с. 10].

Логично было бы отметить, что названные базовые проблемы необходимо решать совместными для мировых держав методами. Однако речь идет как

о воздействии на экстенсивные факторы, так и об интенсивном оздоровлении человечества в масштабах планеты на основе высоких ценностей и нравственных, правовых, эстетических норм, включая ответственность за жизнь и судьбу всего живого и прекрасного на нашей планете. В этом отношении формирование экологической культуры человека и человечества и мировоззрения, основанного на объективно-всеобщем единстве человека, общества, природы, культуры и космоса, является основой для решения глобальных проблем нового тысячелетия.

Поскольку в содержание такого управления общественным развитием в контексте сетевых коммуникативных структур органически входит и экологическая культура, то возникает проблема: каким образом ее воздействие обеспечивает рост устойчивости общества и сохраняет его многообразие? Какие особенности культурной политики выступают наиболее оптимальными и действительными регуляторами социальных и культурных коммуникаций?

Известно, что основным принципом любого управления, включая и социальное, является достижение поставленных целей через сохранение заданных параметров или режима функционирования системы. С учетом неуправляемости в планетарных масштабах развития современных коммуникативных процессов управление ими предполагает разработку некоторой модели и ее программ, в которых сохраняется контроль над этими процессами с точки зрения того, насколько они обеспечивают реализацию намеченных целей. Отсюда проблема: в чем границы такой управленческой коммуникативной модели? Такой границей является культурное регулирование, представляющее собой выделение приоритетов человеческого начала над

технологическими системными компонентами процессов и систем коммуникаций. Этим обусловлена потребность в освоении культуры как основы такого регулирования.

Понимая под культурой исторически сложившуюся систему надбиологических программ человеческой деятельности, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни, можно считать, что ее управленческая функция осуществляется в некотором контроле разнообразия человеческой деятельности, поведения и т.д. с позиции выявленных целей, идеалов и ценностей. Это значит, что культура ограничивает стихийный рост коммуникативных сетей и сохраняет устойчивые основания бытия человека, выражающиеся в проявлении его социокультурной сущности, а также предотвращает их растворение в стихийности роста несоизмеримых с человеком коммуникативных процессов.

Но эта бытие сохраняющая функция культуры осознанно проявляется через механизм управления, который в целом встроен в определенную культурную политику. П. Щедровицкий отмечает, что политика есть тот специфический тип мышления и деятельности, который связывает друг с другом план исторического и локального ситуативного действия. В этом смысле условием реализации политической позиции является разотождествление с конкретными целями и содержанием деятельности отдельных агентов, включенных в ситуацию [7]. Любая политика, в том числе и культурная, является неотъемлемым элементом управления, поскольку на ее основе происходит выбор основного направления и связанных с ним целей, результатов и средств достижения соответствующего контроля. С этой точки зрения политика является методом преодол-

ния избыточности объекта, поскольку он имеет неограниченное разнообразие свойств и лишь частично вписывается в предлагаемый режим управления.

Если таким «объектом» является рост пространства коммуникаций, то политика в сфере управления коммуникациями означает выделение и сохранение параметров коммуникаций, включая их адресность, возможность интерпретаций информации субъектами, их понимание в связи с различными контекстами, и в целом является основой формирования систем и содержательности общения, направленного на взаимопонимание субъектов. Все это применительно к культуре означает создание и сохранения такого пространства общения, в котором сохраняется оценка людьми друг друга не на уровне внешней функциональности или социальных ролей, а на уровне понимания ценностей каждого участника, т.е. в целом – как раскрытия их интересубъективности.

Характерным признаком культурной политики как управления через коммуникации является выявление и трансляция определенного набора ценностей, выступающих в роли межличностных поведенческих норм или кодов. Культурное регулирование всегда нормативно, специфическими посредниками этих планов являются ценности, выполняющие в культуре регулятивные функции. Так, «коммуникативное измерение этнокультурных ценностей подразумевает трансляцию этих ценностей в культурно-исторической традиции, а также особенности их интерпретации адресатом... Если государственные и идеологические ценности предполагают, что их субъект остается неизменным в акте коммуникаций, то этнокультурные ценности, предполагающие, что субъект обращается сам к себе и тем самым изменяется, являются главным факто-

ром дальнейшего творческого развития культурной традиции» [1].

К сфере культурной политики, помимо традиционно понимаемых институтов образования и средств массовой коммуникации, принадлежат также такие области, как развитие общественных связей, художественное проектирование, дизайн, политические технологии, юридическая и финансовая инженерия, имиджмейкинг, реклама и маркетинг, архитектурное проектирование и формирование среды обитания – от визуальной среды современного города до экологической среды жизнедеятельности в целом.

Современная культурная политика, таким образом, реализуется не только как функция управления, но и как важный компонент формирования современного экоккультурного пространства. Именно поэтому культурная политика призвана производить новые гуманистические смыслы в коммуникации, создавать культурные гештальты и «перцептивные конфигурации», конструировать новые представления и за счет этого формировать пространства для возможных и допустимых в данных рамках форм деятельности.

Сфера культурной политики поэтому формирует и новые системные требования к социальным наукам и философии, которые в этом новом контексте могут приобрести новые праксиологические измерения. Вместе с тем возникновение и бурное развитие сферы культурной политики проблематизирует существующие технологии интеллектуальной работы и предметно организованного мышления. Эти изменения во многом, как показал П. Щедровицкий, стимулируют отработку и распространение новых методологий, описывающих и нормализующих рамочные техники мыслительной работы в ситуациях коллективной мыследеятельности и коммуникации [7].

Указанные особенности современной культурной политики выявляют также ее роль как средства создания эколого-культурных коммуникаций, обеспечивающих взаимодействие между людьми через взаимное признание ими высоких культурных ценностей, норм, символов, идеалов. Таким образом, стихийному развитию социальных коммуникаций культурная политика противопоставляет осознанное формирование новой гуманитарной коммуникативной среды. Именно в этом контексте и коренятся основания выбора той или иной культурной стратегии.

В широком смысле понятие «стратегия» означает управление, ориентированное на будущее. При этом рассчитываются некие параметры будущего как уже как бы существующей реальности, и далее очерчивается траектория движения от выбранной точки будущего к данному настоящему. Это означает, что управленческие решения и действия ориентированы не на данное состояние как таковое, а учитывают те тенденции, в контексте которых в направлении к будущему происходит развитие данного состояния. Применительно к стратегии эколого-культурной политики это означает, что в таком регулировании коммуникаций создается модель коммуникаций будущего, сохраняющих бытие, высокие традиции культуры и самоценность человека, что задает направленность культурных коммуникаций.

Что определяет выбор той или иной стратегии культурной политики? Поскольку стратегия является основой действия и выступает как развертывание определенного содержания культурной политики, связанной с ее приоритетами, то отсюда ясно, что на выбор стратегии влияют целевые ориентиры общества, приоритетные актуальные задачи, выявленные насущные определения и т.д.

В условиях предельно обострившейся сегодня экологической ситуации стратегическим ориентиром культурной политики может быть формирование экологоориентированного общественного мнения, которое, с нашей точки зрения, должно стать первостепенной задачей развития современного общества и всех систем его социальных коммуникаций.

Стратегии культурной политики не только удерживают выбранное пространство коммуникаций, но и осуществляют его развитие. Оно происходит не столько через введение новых компонентов самих коммуникаций, сколько через развитие человека, возникновение в нем новых аспектов мировоззрения, социальной ответственности, новых духовных потребностей, ориентации на культуру и гуманизм в целом. Этот способ развития коммуникаций также не является стихийным, так как он основан на культивировании осмысленных духовно развитых потребностей. Общей основой такого возвышения потребностей через развитие культурных коммуникаций является современное космопланетарное мировоззрение, ориентированное на формирование целостной личности, имеющей неразрывные и глубокие связи с миром.

Таким образом, оказывается, что стратегия как выбор и осуществление культурной политики может изменить способ ограничения стихийного развития коммуникаций. Вместо сохранения своего современного вектора в этом пространстве культурная политика, регулируя ценности стихийно развивающихся коммуникаций, замещает их универсальным ростом и развитием культурно выраженных, человекоразмерных коммуникаций. Именно в этом показателе проявляется эффективность и результативность культурной политики современного общества. К сожалению,

современная культурная политика еще далека от решения этой задачи. Ориентированная в большей мере на локально возникающие ситуации, связанные, скорее, с коммерческими интересами, чем с логикой развития культуры, она пока не может ограничить стихийное развитие коммуникаций и связанные с этим процессы дегуманизации личности и сохранить самооценку культуры.

Что же может быть основанием реального поворота культурной политики к возможности осуществления коммуникативного контроля? Очевидно, что современное программирование стереотипов массовой культуры тесно связано с интересами отдельных социальных групп, рассматривающих это управление коммуникациями исключительно в контексте коммерциализации. В связи с этим раскрывается важность гуманистического развития общественного мнения – прежде всего, через адекватную направленность культурной политики, которая должна выступить основой общественного контроля за общим состоянием пространства коммуникаций.

Состояние общественного мнения отражает качество социального взаимодействия власти и социума. Общественное мнение – субъективная предпосылка социальных действий и одно из средств социального контроля. В нем проявляется «явное или скрытое отношение людей к событиям общественной жизни, выражающее их мысли и чувства, осуждение или одобрение каких-либо явлений, входящих в компетенцию общественности» [6, с. 173]. Ключевая роль общественного мнения в коммуникативном пространстве определяется тем, что оно выступает и как способ получения информации об окружающем мире, и как возможный институт социализации, и как инструмент адаптации человека к особенностям той или иной

социальной группы. Но главное – это реальный способ влияния на информационные потоки социальной среды, хотя сегодня оно характеризуется понижением уровня рационально-общественного сознания [там же].

Можно утверждать, что развитие общественного мнения – это непосредственный результат культурно-политического формирования коммуникативного пространства, порождающего при использовании экологических ориентиров социально ответственных людей. Именно в форме общественного мнения как необходимой предпосылки гражданского общества начинает формироваться производство человека как субъекта современной коммуникативной культуры.

Очевидно, что для реализации такой культурной политики, которая действительно направлена на формирование экологоориентированного общественного мнения, необходимо осуществлять социально направленную эффективную регулятивно-коммуникативную деятельность. Таким образом, сущностью и содержанием стратегий культурной политики как основы регулирования и развития коммуникаций является разработка на основе принципов космопланетарного мировоззрения экологии культуры и ориентированных на ее идеалы технологий и программ, реализация общественного мнения с целью регулирования коммуникаций, трансформация их в гуманистически направленные связи как реальную перспективу развития планетарного сообщества.

Литература

1. Аксенов И.В. Влияние культурной парадигмы на процессы общественного диалога // Метадискурсы коммуникаций и проблемы общественного диалога: сб. статей. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2011.
2. Артимович Д.А., Пузиков В.Г. Сетевая структура как ключевой элемент современного общества // Коммуникативные стратегии ин-

- формационного общества: труды III Международной науч.-теор. конф. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2010.
3. *Медоуз Д., Рандерс Й., Медоуз Д.* Пределы роста. 30 лет спустя. М.: Академкнига, 2007.
 4. *Назарчук А.В.* Учение Никласа Лумана о коммуникациях. М.: Весь Мир, 2012.
 5. *Назарчук А.В.* Этика глобализирующегося общества. URL: <http://www.w3.org/1999>.
 6. *Протасенко И.Н.* Коммуникативное пространство власти: ценность общественного мнения в политической практике бонапартизма. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2012.
 7. *Щедровицкий П.* Культурная политика: предпосылки перемен. URL: <http://www.gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/81>.
- Literature**
1. *Aksenov I.V.* The influence of the cultural paradigm of the processes of social dialogue // Metadiskursy communications and issues of social dialogue. SPb., 2011.
 2. *Artimovich D.A., Puzikov V.G.* Network structure as a key element of modern society // Communication Strategy of the Information Society: the works of the III International scientific-theor. conf. SPb., 2010.
 3. *Meadows D., Randers J., Meadows D.* Limits to growth. 30-year update. M., 2007.
 4. *Nazarchuk A.V.* Niklas Luhmann doctrine of communications. M., 2012.
 5. *Nazarchuk A.V.* Ethics globalizing society. URL: <http://www.w3.org/1999>.
 6. *Protasenko I.N.* Communicative space power: the value of public opinion in the political practice of Bonapartism. SPb., 2012.
 7. *Schedrovitsky P.* Cultural Policy: preconditions for change. URL: <http://www.gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/81>.

© Бузская О.М., 2013

УДК 2;141.4.5

Религиозная ментальность и проблемы семейной жизни

Дубинин А.Э.

Ключевые слова: *религиозность в семье, религиозная община, подростковый эскапизм, семейный конфликт.*

Нарастание индивидуализма в постиндустриальном обществе оказывает существенное влияние и в сфере религиозного воспитания личности, что способствует усилению духовных исканий как в рамках различных конфессий, так и вне последних. Проявляется это в отказе от семейного коллективизма в решении многих жизненно важных вопросов, в выдвигании на передний план самостоятельного определения человеком своей позиции. Для части общества, придерживающейся консервативных взглядов, либерально-демократические ценности стойко ассоциируются с разрушением семьи, потерей родителями авторитета, прививаемого молодежи в среде традиционного религиозного воспитания.

Как подчеркивают социологи, эти негативные процессы затрагивают и религиозные семьи, что связано с возросшей тенденцией стирания социально-иерархических и гендерных границ и резким возрастанием уровня инфантилизма в обществе потребления, характерной чертой которого является гиперразвитый сектор индустрии развлечений и услуг. Эгоцентризм, ориентация на личный успех, свойственные человеку этого общества, способствуют ослаблению ценностей семейного общения, взаимопомощи, потребности сообща противостоять жизненным трудностям.

В религиозных семьях, так же как и в светских, резко возрастает количество

и интенсивность внесемейных контактов, что блокирует каналы семейного влияния на личность. Уменьшается степень доверительного, интимного, общения в семье. Растет уровень скептицизма к традиционным семейным ценностям, особенно в среде подрастающего поколения. Это подталкивает отдельные подростковые группы к поискам своей социальной среды, в которой можно было бы удовлетворить мировоззренческие, коммуникативные и психотерапевтические потребности. Происходит «сращивание» социально дезориентированной молодежи с различными системами молодежных субкультур, имеющих как религиозный, так и светский характер. Причем этот процесс затрагивает и людей среднего и даже пожилого возраста. Последних, правда, увлекают объединения, носящие религиозный характер (от христианских конфессий до неоязычества).

Светское и традиционное религиозное воспитание в нашем постсоциалистическом обществе по многим параметрам противоречат друг другу, что ведет к деформации вышеуказанных потребностей. Исследователи молодежных субкультур отмечают увеличение числа уходов в монастырь как способа защиты посредством уединения от светской социальной среды, игнорирующей удовлетворение указанных потребностей, среди подростков и взрослых людей, сформировавшихся, например, в право-

славной или католической религиозной традиции.

Одной из причин бегства подростка из семьи в религиозные общины с их специфической духовно-нравственной атмосферой является дефицит внутрисемейного и межполового общения. Недостаток любви и внимания со стороны родителей и сверстников противоположного пола компенсируется в религиозных объединениях. Это возмещение выражается в форме так называемой «бомбардировки любовью», которая проявляется в повышенном проявлении внимания, интереса к темам личных размышлений, переживаний человека, вступающего в религиозное объединение, и его «эмоциональном поглаживании».

Часто подростки, достигшие возраста половой зрелости, испытывают проблемы в сфере межполовой коммуникации. В период полового развития неудачи в общении с противоположным полом переживаются особенно остро и болезненно в силу дезадаптированности, гормональных перепадов и острой потребности в самоутверждении. При вступлении новичка в религиозную общину к нему проявляется повышенное внимание со стороны ее представителей противоположного пола. Причем это внимание в явной или неявной форме иницируется лидерами культового объединения. Высокая интенсивность проявления внимания, физический контакт, откровенный флирт по отношению к неофиту, ощущение удовольствия, связанного с близким межполовым общением, вызывают у молодого человека сильную ассоциативную привязку к реальной деятельности и идейным установкам общины.

Дефицит внимания со стороны родителей действует разрушительно как на внутрисемейные отношения в целом,

так и на личность подростка в частности. В нормальной внутрисемейной среде, как в религиозных, так и в светских семьях, где поддерживается высокий уровень влияния на развитие личности ее членов, «коммуникативного дефицита», как правило, не возникает. Положительной динамике развития отношений внутри семьи может способствовать и комплекс религиозно-нравственных функций, и развитие интереса к научно-популярной интерпретации природных и социально-политических феноменов, художественная литература, иногда спорт и активный отдых. Совместные походы, рыбалка и т.п. как в светских, так и в религиозных семьях имеют свою не зависящую от религиозного менталитета логику воздействия на развитие личности всех членов семьи, создают особую среду для их интеллектуальной и ценностной ориентации. К сожалению, подобное оптимальное сочетание интересов и потребностей в семьях встречается не часто.

Следование семьи нормам религиозной жизни и широкий спектр светских внерелигиозных интересов могут выступить в качестве непреодолимого противоречия. Деятельность религиозной семьи проявляется как малый религиозный культ, нормы которого привязывают личность к внутригрупповой коммуникации, что способствует формированию приверженности религиозным принципам личности в повседневной жизни. Эмоциональная насыщенность, потребность хранить общие секреты, интимность межличностного общения внутри семьи окрашиваются религиозным символизмом. Эмоционально-чувственное восприятие членом семьи трансцендентных образов и символов накладывает отпечаток на судьбы семьи в целом, дает своеобразную корреляцию их прошлого и настоящего, переориентирует

их надежды и заботы. «И содержание молитвы, и динамический эмоциональный стереотип, лежащий в ее основе, не возникают спонтанно из глубин психики отдельного человека, а усваиваются им в процессе общения с окружающими его религиозными людьми. А это общение происходит либо в рамках религиозной группы во время коллективных богослужений, либо в семье, где ребенок обычно усваивает сначала чисто внешние образцы религиозного поведения, а затем уже “заполняет” эти внешние формы религиозным содержанием» [1, с. 122].

Структура и форма организации семьи и малых нетрадиционных религиозных организаций весьма схожи между собой. Психологи придерживаются мнения, что главной причиной религиозного эскапизма является кризис внутри семьи. Религиозную общину эскапист воспринимает в первую очередь как новую семью, где, несмотря на довольно жесткие ограничения и запреты, «добирает» или компенсирует те потребности, которые не удовлетворяет его родная семья. Естественно, что в большинстве случаев такое решение, как бегство в общину, приводит его родную семью в замешательство и даже вызывает чувство страха. Это переживание страха возникает, в свою очередь, у самих эскапистов, когда они чувствуют потерю контроля ситуации, своей роли в семье. Чувствуя ненормальность общения с близкими людьми по сравнению с тем, как это было раньше (например, в детстве), эскапист нередко ищет в религиозных общинах среду, которая воссоздаст отношения «золотого века» его семьи или запомненного как норма стереотипного художественного изображения в литературе и кинематографе отношений в счастливой семье. Любое отклонение от созданного «на

века» норматива отношений вызывает тревогу. Как члены семьи не понимают изменения поведения эскаписта, так и он не понимает семью, «уже не ту, что раньше». «Каждый, кто имеет собственных детей – или хотя бы мало-мальски пригоден в качестве дядюшки, – знает по собственному опыту, с какой настойчивостью маленькие дети цепляются за каждую деталь привычного: например, как они впадают в настоящее отчаяние, если, рассказывая им сказку, хоть немного уклонятся от однажды установленного текста. А кто способен к самонаблюдению, тот должен будет признать себе, что и у взрослого цивилизованного человека привычка, раз уж она закрепилась, обладает большей властью, чем мы обычно создаем» [2, с. 124].

В связи с подобными случаями «ухода человека» получила распространение версия о так называемом «промывании мозгов» молодежи со стороны лидеров нетрадиционных для нашей страны малых религиозных объединений, выражающемся в деструктивном воздействии на сознание человека, что и проявляется в резком изменении его повседневного поведения. Не всегда это мнение соответствует истине. Даже при наличии явных форм отклонений от норм общественного поведения, различных психических девиаций причиной их возникновения очень часто является именно кризис в родной семье человека или существовавшее ранее, но вовремя не выявленное психическое расстройство. При этом нужно понимать, что эскапист бежит не столько куда-то, сколько откуда-то. Радикальные формы изменения поведения человека внутри новообретенной «религиозной семьи» могут быть попытками разрушить прошлую форму жизни, в которой сам человек не находил необходимого ему

уровня и интенсивности актов общения. Часто эскапист не находит в своей жизни до вступления в религиозную группу цели и смысла. Возникает потребность «уединения человека» как своеобразного протеста против царящей в мире пошлости, порожденной ложным идеалом. «Уединенный человек – лицо, добровольно отчуждающее себя от мира, с тем чтобы взглянуть на мир и на самого себя со стороны (близкие понятия: инок, отшельник, подвижник). Уход от мира выражает протест против царящей в нем пошлости и порождается поиском идеала» [4].

Стоит отметить наметившийся в современном российском обществе рост антикультулистских и контркультуристских настроений. Нарастающее в связи с этим межрелигиозное напряжение и нетерпимость к малознакомым россиянам религиозным группам является опасным явлением. Причиной возникновения этого феномена выступает общая культурная и религиозоведческая необразованность населения страны, ксенофобия, неспособность человека адаптироваться к быстро меняющимся условиям социальной среды, что, в свою очередь, порождает неприязнь к любому незнакомому «нетрадиционному» социальному явлению, которая может доходить до массовой истерии. Эти факты свидетельствуют о наличии острого социального кризиса в обществе в целом.

Восприятие подростками религиозного влияния в семье может определяться и уровнем внутрисемейного насилия, определяемым авторитарностью ее главы. В семьях с традиционным укладом мать является хозяйкой дома, хранительницей очага, однако этими ролями, установленными религиозными догматическими нормами, часто и ограничивается ее поле деятельности. Мужчина также не свободен в своем выборе

стратегии поведения, поскольку вынужден поддерживать свой мужской статус в соответствии с образами защитника, добытчика, наставника для детей, к которым, как правило, относятся благоговейно в традиционном обществе. Развитие личности и ее религиозности уходит на задний план ради иных семейных приоритетов. Личные мечты становятся вторичными по отношению к поддержанию традиционных семейных отношений. В условиях религиозной семьи индивидуальные стремления, ценности и идеалы ее членов являются фактором разобщения и воспринимаются как распущенность, слабость, вольнодумство и неверность. Авторитет и мнение родителей становятся важными для принятия собственных решений, формирования ценностных ориентаций, что верно и для светского секулярного, но в большей степени – для традиционного общества. «Человек – не *tabula rasa*, не кусок глины или пластилина. Он – нечто уже существующее, хотя бы как недостаточно оформившаяся структура. Человек – это как минимум его темперамент, его биохимические балансы и т.п. Существует самость (*self*), и прислушаться к голосу внутренних импульсов – значит дать ей проявиться. Большую часть времени большинство из нас (особенно это касается детей и молодых людей) слушает не свой голос, а встроенный внутрь нас голос мамы, или папы, или старших, или истеблишмента, авторитета, традиции» [3, с. 29].

Определенный пласт религиозно-нравственных устоев, с неизбежностью включенных в светские семейные традиции, направлен на табуирование условий и форм развития индивидуальности как в ее позитивных, так и в негативных проявлениях. Глава семьи в условиях жесткого регламента, догматизированного в той или иной конфессии,

имеет право требовать признания своей исключительности, доминантного статуса и соответственного подчинения себе остальных членов семьи в пределах, заданных религиозной традицией. Духовное насилие главы семьи в религиозных семьях освящено традицией. Правда, такое насилие редко доходит до крайних криминальных форм, в которых оно проявляется в семьях, не включенных в религиозно-традиционную среду. Отношения между членами в нерелигиозной семье в гораздо большей степени зависят от уровня развития личности, темперамента и нравственного сознания фактического главы, ибо его не сдерживают религиозные запреты, которые, как правило, тормозят реальное проявление агрессии. Но подобная ситуация реализуется в условиях здорового психологического климата в семье. Социологи фиксируют случаи, когда религиозная среда может повысить уровень насилия.

Одной из функций религии выступает перенаправленность агрессии в максимально безопасное для социума русло. Однако в процессе религиозного воспитания возникают ситуации, при которых жизнедеятельность семьи в условиях, например, светского государства порождает совершенно неприемлемый для общества уровень агрессии в семье, что неизбежно приводит к межкультурному конфликту. Эмоциональный фон внутри семьи влияет на характер иерархической позиции, воздействующей на мировоззренческие установки каждого ее члена. В семьях, где ребенок, подросток и любой взрослый член семьи сталкивается с негативным эмоциональным фоном, он будет стремиться оказаться где угодно, только бы не идти домой, не возвращаться в семью. Общий негативный эмоциональный фон включает в себя разнообразные факторы: равноду-

шие, немотивированную агрессию, алкоголизм, непонимание и т.п.

Регламент семейных отношений (вкуче с религиозно окрашенным эмоциональным фоном, коррелируемым догматами, максимами и табу) способствует сплочению семьи. Такой регламент может быть достаточно жестким, однако он с высокой долей вероятности защищает членов семьи от взаимной агрессии, мотивированной подчас личными неудачами. Каждому члену семьи предписывается строгое соблюдение религиозно-этических норм, что с точки зрения большинства людей более предпочтительно, чем хаос, спонтанная немотивированная агрессия и равнодушие внутри семьи. В сельских поселениях, где «каждому до всего есть дело» и человек находится «у всех на виду», люди стремятся избежать излишнего внимания со стороны внесемейного круга сообщества. В условиях же мегаполиса чаще проявляется поверхностность, неискренность и равнодушие, что заставляет члена семьи, обычно подростка, стремиться найти необходимые ему авторитеты и нормы внутри семьи. Если же такой поиск наталкивается на внутрисемейную раздробленность и конфликтность, то, как следствие, возникает потребность переноса образа стабильности отношений и эмоциональной теплоты, делегируемого родной семье, на иные социальные группы. Таковыми могут быть формы популярных субкультур, объединяемые в первую очередь общим увлечением, или различные религиозные культы, которые по своей структуре могут напоминать субкультуры и объединения, но базирующиеся на религиозной идее.

Если человек не встречает понимания и эмоционально-позитивного отношения ни со стороны общества, ни со стороны родной семьи, он, естествен-

но, будет стремиться к поиску или созданию удовлетворяющей его среды, именно поэтому он может вступить в уже существующие клубы по интересам или войти в культовые объединения. Из коммуникационного дефицита и вырастает спрос на религиозную или квазирелигиозную среду обитания члена общества. Получив такую среду, добирая в ней необходимый уровень искренности и интенсивности социальных контактов, член религиозного объединения будет воспринимать любую попытку разрушить его форму самоизоляции как угрозу самому себе и своим святыням.

Желание (как родственников, так и гражданского общества) «вытащить» человека из культовой среды, где он чувствует себя нужным и находится в благоприятном с его точки зрения эмоциональном фоне, вызывает у него устойчивую агрессивную реакцию. Чтобы не быть исторгнутым из культовой среды, человек готов на очень многое, в том числе и на противозаконные поступки. Как справедливо отмечал Э. Фромм, «даже самая иррациональная ориентация, когда ее разделяет значительное число людей, дает индивиду чувство единства, определенной безопасности и стабильности. Нет ничего такого уж нечеловеческого, злого или иррационального, что не могло бы давать какого-то комфорта, когда это разделяется группой. Самым убедительным тому доказательством служат случаи массового безумия, свидетелями которых мы были и все еще продолжаем оставаться. Когда доктрина, какой бы она ни была иррациональной, забирает власть в обществе, миллионы людей выберут скорее ее, чем изгнание и одиночество» [5, с. 28].

Для религиозного человека, интегрированного в социальную среду, созданную на основе, например, авраамических типов религии, гражданское

общество и мир при агрессивном отношении к дорогим ему идеалам, реликвиям и т.д. превращаются в пространство греха, угрожающее его душе. Ценность души в сознании верующего превышает любые ценности мира, в том числе и семейные. В основе такой ценности с психологической точки зрения лежит страх бессмысленности жизни и небытия (окончательной смерти).

Очевидно, что запретительно-насильственные меры для разрешения конфликтов между светским гражданским обществом, индивидуальными семьями и религиозными объединениями являются неэффективными и даже опасными. На наш взгляд, эффективными мерами противодействия возникновению подобных конфликтных ситуаций будут:

- усиление влияния семьи на формирование ценностных ориентаций, как традиционно-религиозных, так и светских;
- создание психологической атмосферы, способствующей развитию индивидуальных личностных потребностей, приемлемых для всех членов семьи;
- выработка системы мер профилактики семейных конфликтов.

Разобщенность (как в религиозных, так и в светских семьях) становится, к сожалению, закономерностью для постиндустриального общества. В результате каждый член семьи формирует собственное изолированное мировоззрение, что приводит к «рассыпанию» интегративного семейного начала. В таких условиях появляется негативный плюрализм в понимании членами одной семьи одних и тех же феноменов в религиозных, политических, научных и иных сферах общества. Однако естественность этого правила не отменяет необходимости справляться с вытекающими из него деструктивными следствиями.

Религия не может являться единственным объединяющим фактором для отдельной семьи внутри мультикультурного общества без того, чтобы неизбежно не противопоставить себя ему. На данный момент объединяющим началом для различных культур, к которым принадлежат члены как религиозных, так и светских семей, является светский характер нашего государства, в рамках которого и развивается и полиэтничность и поликонфессиональность. Однако различным культурам и религиям для успешного сосуществования необходимо общаться друг с другом и пытаться находить консенсусы, чтобы подобное сосуществование было максимально бесконфликтным. Подобную площадку для формирования общих интересов необходимо создавать в контексте семейных отношений и таких качеств семьи, как самостоятельность, суверенность, автономность, что и должно привести к гармонии семейной и общественной жизни.

Литература

1. *Зенько Ю.М.* Психология и религия. СПб.: Алетейя, 2002.
2. *Лоренц К.* Агрессия (так называемое «зло»). М.: Амфора, 2001.
3. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. Г. Балла, А. Попогребского. М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011.
4. *Семенкин Н.С.* Уединенный человек. URL: <http://www.intelros.ru/readroom/vestnik-rossijskogo-filosofskogo-obshhestva/vestnik-1-61-2012/14447-uedinennyu-chelovek.html>.
5. *Фромм Э.* Психоанализ и религия / пер. с англ. А. Дванова. М.: АСТ, 2010.

Literature

1. *Zenko Yu.M.* Psychology and Religion. SPb., 2002.
2. *Lorenz K.* Aggression (so-called "evil"). M., 2001.
3. *Maslow A.* New frontier of human nature. M., 2011.
4. *Semenkin N.S.* Solitary man. URL: <http://www.intelros.ru/readroom/vestnik-rossijskogo-filosofskogo-obshhestva/vestnik-1-61-2012/14447-uedinennyu-chelovek.html>.
5. *Fromm E.* Psychoanalysis and Religion. M., 2010.

© Дубинин А.Э., 2013

УДК 159.9+37.02

Страхи раннего юношества и их взаимосвязь с эмоциональным интеллектом

Макарова И.П.

Ключевые слова: *страх, эмоции, переживания, юность, эмоциональный интеллект.*

Период ранней юности – это период изменений. Меняется не только окружающий внешний мир, но и внутренний. Ребенок открывает внутри себя целую вселенную. Все это вызывает не только радость, но и волнение, тревогу и определенные переживания. Ведь появляется множество внутренних противоречий. С одной стороны, юноша чувствует собственную индивидуальность и неповторимость, с другой – ему необходима принадлежность к определенной группе, сообществу. Несмотря на то, что это период повышения уровня самоконтроля и саморегуляции, человек в это время очень эмоционально неустойчив, ему свойственны частые смены настроения. Появляется излишняя самокритичность к себе и чувствительность к оценкам окружающих. И хотя ребенок в этом возрасте стремится к самостоятельности и обособленности, ему необходима поддержка семьи. И.С. Кон пишет, что именно родители являются основным источником поддержки и эмоционального тепла [2]. Если в семейных отношениях отсутствует гармония и отношения родителей и детей далеки от идеальных, то это может привести к множеству проблем, таких как невротические и психосоматические расстройства, отклонения в поведении. Школа также, к сожалению, не всегда может обеспечить благоприятный психологический климат, хотя большую часть времени подростки проводят именно в учебном заведении. В школе протекает

не только учебная, но и общественная жизнь, которая в этом возрасте становится очень важной. Поэтому школьная среда часто является фактором возникновения беспокойств, тревог и страхов, которые появляются практически у каждого ребенка в этот период.

Психологический словарь под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского дает нам определение страха как эмоции, возникающей в ситуации угрозы существованию индивида и направленной на источник действительной или воображаемой опасности [3].

Наиболее полной на сегодняшний день, по нашему мнению, является классификацию Ю.В. Щербатых, который считает, что страхи можно разделить на три группы: социальные, биологические и экзистенциальные [6].

Социальные страхи возникают в связи со страхом изменения социального статуса, человек может бояться ответственности, собственных неудач, негативных оценок со стороны окружающих, что особенно актуально для юношей и девушек. К биологическим страхам относят страхи, связанные с угрозой жизни или здоровью человека. Экзистенциальные страхи связаны с глубинной сущностью человека и характерны для всех людей независимо от конкретных ситуаций. Эти страхи спрятаны в подсознании и часто не осознаются человеком. В юношеском возрасте происходит усиление социальных страхов.

А.И. Захаров считал, что страхи можно также условно разделить на ситуационные и личностно обусловленные [1]. В случае опасной ситуации, которая может повлиять на здоровье и благополучие человека, возникает ситуационный страх. Он может проявиться под влиянием всеобщей паники, тревожности или конфликтной ситуации со стороны семьи и окружающих. Личностно обусловленный страх предопределен характером личности и может проявляться при общении с незнакомыми людьми или в новой, незнакомой обстановке. Также стоит выделить и возрастные страхи: когда они появляются, происходят определенные изменения в жизни ребенка, т.е. возрастные страхи возникают во время личностного развития ребенка. У страха и у тревоги имеется общий эмоциональный фон в виде состояния волнения и беспокойства.

Проведя многочисленные исследования, К. Изард пришел к выводу, что страх ощущается как тревожное предчувствие, опасение, беспокойство. Когда ситуация уже не под контролем, то человек начинает испытывать все больше неуверенности в собственном успехе, страх переживается как чувство абсолютной незащищенности и неуверенности в собственной безопасности.

К. Изард выделяет четыре класса страхов:

- 1) внешние события;
- 2) влечения и потребности;
- 3) эмоции;
- 4) когнитивные процессы субъекта.

Следовательно, мы видим, что страхи, относящиеся к каждому из этих классов, могут быть приобретенными или врожденными.

Несмотря на свою негативную сторону, страх выполняет различные значения в жизни человека. Страх сопровождал человека на протяжении всей

истории, когда боялись тьмы, пожара, иных явлений. Страх призывает весь человеческий потенциал на борьбу со стихией. Также он выполняет защитную функцию, предупреждая об опасности. По мнению А.И. Захарова, страх стоит рассматривать как постоянный аккомпанемент человеческого развития.

Ю.В. Щербатых полагает, что существует определенная категория людей, которые особенно подвержены эмоциям тревоги и страха: это люди с негативным жизненным опытом, с повышенной чувствительностью, богатым воображением, негативными установками, а также излишне подозрительные [6].

Часто у юношей и девушек наблюдается появление навязчивых страхов, которые мешают им нормально развиваться. Появляется необходимость избегать определенных ситуаций, контактов, которые могут вызывать опасную ситуацию. При этом может возникнуть невроз навязчивых состояний, проявляющийся в форме сильного страха или невроза ожидания. В связи с этим подросток может «уйти в себя» и замкнуться, вследствие чего он теряет контакты со сверстниками, что может еще больше усугубить ситуацию.

Как мы видим, в этом возрасте для человека чрезвычайно важно эмоциональное благополучие. В противном случае могут возникнуть проблемы в развитии способности к эмпатии, умения дифференцировать собственные эмоции и эмоции других. А без этих навыков невозможно успешное взаимодействие в социуме. Успешность взаимодействия с окружающими людьми определяется уровнем развития эмоционального интеллекта (эмоциональной компетентности).

Рассмотрим понятие «эмоциональный интеллект». Его ввели ученые Питер Сэловей и Джон Мэйер. Изначально эмоциональный интеллект они опреде-

ляли как способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий. Эмоциональный интеллект включал в себя: восприятие и выражение эмоций, регуляцию эмоций, использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности.

В дальнейшем Сэловей и Мэйер доработали предложенную ими модель. Они считали, что эмоции содержат информацию о связях человека с другими людьми или предметами. При этом связи не обязательно могут быть реальными, они могут быть воображаемыми или даже вспоминаемыми. И как только связи меняются, сразу же меняются и эмоции человека по этому поводу.

В результате Сэловей и Мэйер выделили четыре компонента эмоционального интеллекта: 1) способность воспринимать или чувствовать эмоции; 2) использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности; 3) способность понимать, что выражает та или иная эмоция; 4) управление эмоциями (контроль эмоций, их осознание, даже отрицательных) [8].

Д. Голмен определял эмоциональный интеллект как фундаментальную способность самоощущения, выражающуюся в таких свойствах, как внимательность, уважительность и способность к сочувствию другим, участливость и чувство ответственности. В своей модели эмоционального интеллекта Д. Голмен соединил когнитивные способности с личностными характеристиками (энтузиазм, настойчивость и социальные навыки) [9]. Имеется в виду, что эмоционально интеллектуальный человек, понимая и оценивая себя, зная свои интересы, тем не менее способен отставить их на второй план, в конечном итоге – проявить человечность [5].

Еще одним известным ученым, изучающим эмоциональный интеллект, является Р. Бар-Он. Он считает, что эмоциональный интеллект – это все некогнитивные способности и знания, которые дают человеку возможность успешно справляться с разными жизненными ситуациями. Он выделил пять компонентов эмоционального интеллекта: 1) познание себя – осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость; 2) навыки межличностного общения – эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность; 3) способность к адаптации – решение проблем, связь с реальностью, гибкость; 4) управление стрессовыми ситуациями – устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью; 5) преобладающее настроение – счастье, оптимизм [7].

На базе существующих концепций Д.В. Люсин создал свою модель эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект он характеризует как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Способность к пониманию эмоций означает, что человек способен распознавать и идентифицировать эмоции, а также способен понять, каковы причины, вызвавшие данные эмоции, и следствия, к которым они приведут. Под способностью управления своими эмоциями подразумевается контроль внешнего выражения и интенсивности эмоций, а также возможность произвольно вызвать ту или иную эмоцию. Эти способности могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей. Таким образом, Д.В. Люсин говорит о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. Они связаны между собой, несмотря на то, что актуализируют разные когнитивные процессы и навыки.

Д.В. Люсин в своей работе настаивает на том, что эмоциональный интеллект нельзя рассматривать как исключительно когнитивную способность, как, например, пространственный или вербальный интеллект. Предполагается, что способность к пониманию и управлению собственными эмоциями связана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу. Поэтому эмоциональный интеллект в модели Д.В. Люсина представлен как конструкт, который имеет двойственную природу и связан как с когнитивными способностями, так и с личностными характеристиками. Таким образом, эмоциональный интеллект можно понимать как психологическое образование, которое формируется в ходе жизни человека под влиянием множества факторов, обуславливающих его уровень и специфические индивидуальные особенности. Автор выделяет три группы таких факторов: когнитивные способности, представления об эмоциях и особенности эмоциональности [4].

Данная модель, предложенная Д.В. Люсиным, отличается от остальных тем, что в конструкт не вводятся личностные характеристики, которые являются коррелятами способности к пониманию и управлению эмоциями. Можно вводить только те характеристики, которые оказывают влияние на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта.

Анализ моделей эмоционального интеллекта позволяет определить эмоциональный интеллект как интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность общения и социальной адаптации, способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, обуславливающую успешность развития. Люди с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта об-

ладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой. Все это повышает эффективность общения и помогает легче добиваться своих целей во взаимодействии с окружающими.

Целью нашей работы было изучение взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта и уровнем внутренних страхов у юношей и девушек.

Гипотеза исследования: на характер и содержание страхов влияет уровень эмоционального интеллекта.

Объект исследования: ученики 9–11-х классов гимназии г. Ростова-на-Дону. Всего в исследовании приняли участие 117 школьников (55 девушек и 62 юноши).

На первом этапе для определения актуальных внутренних и экзистенциальных страхов использовались две методики: анкета-опросник, посвященная выявлению подростковых экзистенциальных страхов (авторский вариант), и опросник иерархической структуры актуальных страхов личности (ИСАС) Ю. Щербатых и Е. Ивлевой.

По результатам этих методик все школьники были разделены три подгруппы: 1) юноши и девушки, которые не осознают и отрицают свои страхи (1% девушек и 11% юношей); 2) юноши и девушки, у которых уровень страхов находится в пределах нормы (28% девушек и 24% юношей); 3) юноши и девушки, у которых уровень страха выше нормы, и они осознают это (26% девушек и 27% юношей). Необходимо отметить, что вероятнее всего в силу того, что в первую группу (не осознающие и отрицающие наличие страхов) попали всего 12 человек, она занимает промежуточное значение.

На втором этапе для диагностики уровня эмоционального интеллекта ис-

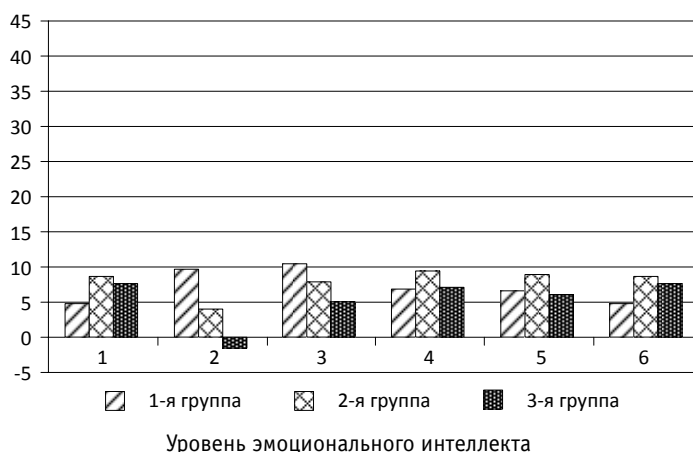
пользовался тест Н. Холла. Данная методика используется для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

1. Эмоциональная осведомленность.
2. Управление своими эмоциями, или эмоциональная неригидность.
3. Самомотивация.
4. Эмпатия.
5. Распознавание эмоций других людей.

Для компьютерной обработки эмпирически полученных данных использовались стандартные статистические методы и программы «Microsoft Excel 7.0» и «STATISTIKA Stat Soft 6.0». Для обработки данных мы использовали метод доверительных интервалов. Рассматривая уровень эмоционального интеллекта у трех выделенных групп, можно увидеть, что уровень эмоционального интеллекта у юношей и девушек, относящихся к третьей группе, ниже, чем у относящихся к первой и второй группам ($p < 0,05$). Это можно увидеть на рисунке, где первые пять пунктов по оси X показывают результаты по пяти шкалам, а шестой показывает общий уровень эмоционального интеллекта.

Полученные данные говорят о том, у юношей и девушек, имеющих проблемы с увеличением и усилением страхов, эмоциональный интеллект ниже, чем у тех, кто не испытывает проблем с усилением страхов, или у подростков, отрицающих свои страхи. Полученные данные дают нам возможность предположить, что именно низкий эмоциональный интеллект, как навык понимания своих и чужих чувств и эмоций для эффективного взаимодействия с окружающим миром, является предпосылкой для возникновения или усиления внутренних страхов в период юношества.

Низкий эмоциональный интеллект может проявляться в виде трудностей с пониманием своих чувств, проблем с управлением своими эмоциями, с распознаванием эмоций других людей, также может проявляться низкий уровень эмпатии. Все это может еще больше усложнять жизнь подростка, ведь в этом возрасте общение выходит на первый план. Как мы видим на рисунке, особенно большие проблемы у юношей и девушек возникают с контролем собственных эмоций, что может приводить к межличностным конфликтам и другим проблемам. Исходя из этого, можно сказать, что результаты исследования подтверждают гипотезу данной работы.



В заключение отметим, что трудности, появляющиеся в подростковом и раннем юношеском возрасте, нельзя игнорировать, ведь они могут повлиять на дальнейшее развитие личности. И если вовремя их заметить, то можно не только помочь с ними справиться, но и избежать множества проблем в будущем.

Литература

1. *Захаров А.И.* Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб., 1995.
2. *Кон И.С.* Психология ранней юности: книга для учителя, М., 1989.
3. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., расшир., испр. и доп. Ростов н/Д, 1998.
4. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люпина, Д.В. Ушакова. М., 2004.
5. *Стернберг Р.* Практический интеллект. СПб., 2002.
6. *Щербатых Ю.В.* Избавься от страха. М., 2010.
7. *Bar-On R.* The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model // *Organisations & People*. 2007. Vol. 14, iss. 2. P. 27–34.
8. Emotional intelligence as a standard intelligence / J.D. Mayer [et al.] // *Emotion*. 2001. Vol. 1. P. 232–242.
9. *Goleman D.* Emotional intelligence. N.Y.; Toronto: Bantam Books, 1998.

Literature

1. *Zakharov A.I.* How can we help our children to get rid of fear. SPb., 1995.
2. *Kon I.S.* Psychology early adolescence. M., 1989.
3. Short psychological Dictionary / Ed. by A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky. Rostov-on-Don, 1998.
4. The current thinking about emotional intelligence // *Social Intelligence: Theory, measurement, research* / Ed. by D.V. Lusin, D.V. Ushakov. M., 2004.
5. *Sternberg R.* Practical intelligence. SPb., 2002.
6. *Sherbatykh U.V.* Get rid of fear. M., 2010.
7. *Bar-On R.* The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model // *Organisations & People*. 2007. Vol. 14, iss. 2. P. 27–34.
8. Emotional intelligence as a standard intelligence / J.D. Mayer [et al.] // *Emotion*. 2001. Vol. 1. P. 232–242.
9. *Goleman D.* Emotional intelligence. N.Y.; Toronto: Bantam Books, 1998.

УДК 378.02:37.016

Процесс формирования у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур

Овсянникова И.Г.

Ключевые слова: *аналитические умения, диалог культур, принцип герменевтичности, интерпретация, проблемный вопрос.*

В условиях реализации компетентного подхода к проектированию и организации высшего профессионально-педагогического образования проблема формирования у будущих учителей аналитических умений приобретает особую актуальность. Умения рассматриваются И.А. Зимней [6], А.В. Хуторским [15] и другими исследователями как деятельностная составляющая компетенций. В составе компетенций, представляющих собой единство профессиональных знаний и умений, важная роль принадлежит способности осуществлять анализ различных явлений педагогической действительности, что диктует необходимость целенаправленного формирования у студентов аналитических умений в процессе подготовки к профессиональной педагогической деятельности.

В последние годы отчетливо проявляется тенденция к увеличению количества иностранных граждан, обучающихся в российских педагогических вузах. Процесс формирования аналитических умений у иностранных граждан – будущих учителей – требует учета того факта, что они являются носителями иной культуры. В связи с этим представляется плодотворной идея формирования у таких студентов аналитических умений с учетом концептуальных положений теории диалога культур.

Результаты анализа различных подходов к определению понятия «умения»,

представленных в психологической и педагогической литературе (Н.М. Борытко, А.Е. Дмитриев, Н.В. Кузьмина, Л.Д. Смирнов, Л.Ф. Спирин), убеждают в том, что умения имеют сложный, системный характер, включены в структуру личности, направлены на выявление главного, существенного, на решение целостных задач. Умения обеспечивают способность личности действовать в меняющихся условиях, что особенно важно для специалиста, осуществляющего педагогическую деятельность. Умения выступают для будущего учителя инструментом познания педагогической действительности. Они соотносятся не только с практическими, но и с теоретическими действиями. Важно также, что подчеркивается связь умений с жизненным опытом человека, который формируется в определенной культуре; таким образом, формирующиеся умения испытывают на себе влияние особенностей той культуры, носителем которой является будущий специалист, а также той культуры, в которой происходит его профессиональная подготовка.

Многие исследователи выделяют особую группу аналитических умений. В педагогической науке проблема формирования у будущих учителей аналитических умений рассматривалась в работах Г.А. Засобиной, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Т.Ю. Медведевой, В.А. Слостенина. При этом анализ трак-

туется широко – не как процедура мысленного разделения объекта на части, а как система познавательных процедур.

Опираясь на выводы названных исследователей, мы пришли к выводу о том, что аналитические умения – это осознанные мыслительные процедуры (анализа, синтеза, аналогии, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей), развитие которых осуществляется в процессе специально организованной, целенаправленной, мотивированной деятельности, опирающейся на знания, составляющие содержание педагогической науки, знания о способах интеллектуальной и предметно-практической деятельности и на систему отношений человека к профессионально-педагогической деятельности и к субъектам такой деятельности. Аналитические умения включены во все основные общепедагогические умения – гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные.

В традиционной парадигме существует понятийный ряд «знания – умения – навыки», иначе говоря, умения рассматриваются, с одной стороны, как результат овладения знаниями и способ их применения, с другой – как основа для формирования навыков, под которыми понимаются, как правило, простые умения, доведенные до автоматизма и не требующие контроля со стороны сознания. Однако такой подход ограничивает содержание понятия «умения» и, как следствие, не позволяет с достаточной степенью полноты реализовать их функции в образовательном процессе. Представляется целесообразным исследовать умения в следующем понятийном ряду, представленном в гуманитарной педагогической парадигме (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, И.А. Соловцова и др.): «знания – умения – отношения».

Основа аналитических умений – система отношений будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности, к участникам образовательного процесса, к самому себе как субъекту педагогической деятельности. Отношения задают ценностные и целевые ориентиры в педагогической деятельности в целом и в применении аналитических умений в частности. Так, если ведущим для учителя выступает отношение к человеку как к ценности, то с помощью аналитических умений выявляются в первую очередь проблемы в развитии обучающегося и возможности образовательной среды в их решении. С другой стороны, аналитические умения влияют на становление системы отношений будущего учителя, значимых для его профессиональной деятельности.

Аналитические умения формируются в непосредственной и тесной связи со знаниями. Во-первых, умения формируются на основе знаний – знаний, составляющих содержание преподаваемой дисциплины, педагогики, психологии и методики преподавания, и знаний о способах интеллектуальной и предметно-практической деятельности. Во-вторых, аналитические умения позволяют извлекать знания из практики, изучать ее не на основе интуиции и житейского опыта (иногда ошибочного), а применяя научно обоснованные действия и операции. В-третьих, аналитические умения позволяют получить и представить в структурированном виде нормативное знание – например, выстроить и обосновать стратегию и тактику педагогической деятельности по формированию какого-либо качества личности обучающегося, по освоению учебного материала и т.п.

В формировании профессиональной компетентности будущих учителей ана-

литические умения выполняют следующие функции:

- функцию объяснения педагогической действительности, которая позволяет будущему учителю научиться выявлять причины педагогических явлений, отбирать факты, значимые для объяснения конкретной педагогической ситуации, обобщать информацию, подводя ее под действие определенного педагогического закона;
- функцию структурирования профессионально значимой информации, т.е. информации, позволяющей будущему учителю овладеть знаниями и умениями, необходимыми для успешного осуществления педагогической деятельности;
- функцию проектирования педагогического процесса, позволяющую реализовать связь между аналитическими умениями будущих учителей и нормативными знаниями;
- функцию рефлексии учебной и учебно-профессиональной деятельности, благодаря которой будущий учитель может оценить результаты собственной интеллектуальной либо практической деятельности, определить перспективы профессионального самосовершенствования.

В структуре аналитических умений обнаруживаются следующие компоненты:

- *ценностный компонент*, который определяется тем, что основу аналитических умений будущих учителей составляет система их отношений к профессионально-педагогической деятельности, к участникам образовательного процесса, к самому себе как субъекту педагогической деятельности;
- *когнитивный компонент*, который обусловлен тем, что формирование любых умений, понимаемых как

системное образование, возможно лишь на основе знаний содержания преподаваемого предмета, современной психологии, педагогики, методики преподавания; знаний о причинно-следственных связях и их внешних проявлениях в профессионально-педагогической деятельности; о целях и ценностях профессионально-педагогической деятельности; о способах интеллектуальной и предметно-практической деятельности;

- *операциональный компонент*, который включает процедуры, применяемые в процессе анализа педагогической действительности.

Формирование аналитических умений будущих учителей определяется позитивной динамикой в развитии перечисленных компонентов в их целостности, гармонии, предполагает становление компонентов не в отрыве друг от друга, а в системе.

Аналитические умения будущих учителей, с одной стороны, включены в диалог культур, с другой – являются необходимым условием его эффективности.

Выводы ученых, изначально исследовавших феномен диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер) и рассматривавших его с философских позиций, свидетельствуют о том, что диалог культур требует в первую очередь выявления его ценностно-смысловой основы. Основания для такого вывода обнаруживаются в трактовке диалога в современной гуманитарной педагогической парадигме (И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова), где диалог понимается как способ совместного бытия (со-бытия) педагога и воспитанника (обучающегося), а основная его задача видится в помощи воспитаннику в выявлении смыслов его жизни и в построении индивидуальной системы

ценностей. Диалог представляет собой форму сбалансированного взаимодействия. Оно обозначает не унификацию, а взаимообогащение, приводит к получению нового знания, утверждению в собственной позиции или ее корректировке. Диалог ставит человека в такие условия, когда тот должен ставить перед собой цели гуманного характера, уметь оценивать свои поступки и поступки окружающих, вырабатывать ответственные решения, наконец, воспитывать себя.

Значимыми представляются также следующие выводы о сущностных характеристиках диалога культур и вытекающих из них особенностях подготовки будущих учителей в педагогических вузах.

Подлинный диалог, осуществляющийся в образовательных целях (в том числе и диалог культур), всегда имеет ценностную основу (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Л.П. Разбегаева, И.А. Соловцова). В каждой культуре имеется как общезначимое (значимое для всех людей), так и уникальное, самобытное. Поэтому ценностное наполнение диалога культур, в условиях которого осуществляется профессиональная подготовка будущих учителей, предполагает обращение к ценностям трех уровней и их присвоение. Первый уровень – ценности, имеющие общечеловеческую значимость (высшие, абсолютные ценности). Именно они первоначально выступают содержательной основой диалога, создают возможность для взаимопонимания. Второй уровень – социальные и нравственные ценности национальной культуры. Благодаря им становится возможным выражение уникальности, своеобразия взаимодействующих культур, что создает условия для взаимного изменения субъектов диалога на основе их взаимообогащения. Третий уровень – профессионально-педагогические цен-

ности. На этом уровне диалог культур наиболее значим в содержательном плане для профессионального становления будущего учителя, приобретает конкретику, необходимую для успешного освоения педагогической профессии.

Согласно выводам М.М. Бахтина, реализация диалога культур зависит от преобладающих во взаимодействующих культурах способов постижения мира. Современные исследователи выделяют три ведущих способа постижения мира – научно-рациональный, философский и религиозный. Учет способа постижения мира, являющегося ведущим в определенной культуре, весьма значим для эффективной организации процесса обучения, в том числе будущих учителей. В частности, в процессе формирования у будущих учителей аналитических умений важно выбрать педагогические средства, наилучшим образом отвечающие ведущему для данной культуры способу постижения мира, учитывающие преобладание в нем рациональной, логической либо иррациональной (метафорической, эстетической, эмпатической, рефлексивной, эмоциональной) составляющей. При этом важно не допускать упрощения языка иной культуры (в нашем исследовании – русского языка), не сводить его к обыденному, житейскому. Речь идет не только об использовании научной и профессиональной терминологии. Например, для студентов – представителей китайской культуры характерна метафоричность, символичность мышления. Поэтому, донося до них на русском языке смыслы профессионально-педагогической культуры и формируя у них аналитические умения, важно использовать метафоры, пословицы, обращаться к аналогии и т.п., отбирать такие формы применения аналитических умений, которые предполагают сочетание рациональных и ирра-

циональных способов интеллектуальной деятельности. Необходимо обращаться и к диалогу разновременных пластов культуры, использовать для формирования профессиональных умений средства искусства.

Процесс формирования у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур имеет сложную структуру. Это обусловлено тем, что деятельность по целенаправленному формированию аналитических умений осуществляется в рамках работы с текстами русской культуры. Поэтому необходимо, во-первых, обосновать логику деятельности преподавателя по формированию аналитических умений студентов, во-вторых, логику работы с отдельным текстом, направленную на формирование у будущих учителей аналитических умений с учетом природы диалога культур.

Опираясь на логику формирования умений, предложенную Л.В. Диордица [4], а также учитывая сущностные характеристики диалога культур, возможно выстроить процесс формирования аналитических умений у иностранных граждан – будущих учителей как единство трех этапов.

I этап – *ориентировочный*. На данном этапе студентам даются общие ориентиры в овладении аналитическими умениями. Например, при проведении сравнения, предполагающего операции сопоставления и противопоставления, задаются вопросы: «Что общего?.. Чем отличаются?..» Задание на поиск аналогичных объектов формулируется так: «Найдите похожие объекты. В чем вы видите сходство между ними?» Обращается внимание на то, что сходство может быть не только внешним, но и внутренним, сущностным. Формирование умений устанавливать причинно-следственные связи начинается с поиска ответа на вопрос «Почему?» Такая

работа сочетается с обращением к уже имеющемуся у студентов опыту анализа различных явлений культуры и опыту «взаимодействия» с русской культурой. На данном этапе приоритет отдается анализу (особенно выявлению единиц анализа, например отдельных высказываний героев литературных произведений, особенностей их внешности и т.п.), сравнению (к примеру, дается задание сравнить описание природы в художественном тексте с живописным произведением либо сравнить особенности поведения героя произведения с поведением в сходной ситуации представителя китайской культуры), аналогии (найти сходные с изучаемыми сюжеты либо героев с похожим характером в китайской литературе).

II этап – *алгоритмический*. На данном этапе происходит ознакомление студентов с аналитическими умениями, осознание их деятельного смысла, овладение ими на репродуктивном уровне. Преподаватель знакомит будущих учителей с алгоритмами деятельности при анализе, проведении сравнения, поиске аналогичных объектов. При этом сначала студентам предлагаются сведения об аналитической процедуре в самом общем виде, а затем даются подробные, усложненные алгоритмы. Так, перед проведением сравнения внимание студентов акцентируется на предстоящей деятельности, им сообщается, что сравнение предполагает сопоставление (выявление сходства, общих черт) и противопоставление (поиск различий). Впоследствии говорится о выборе основания для проведения сравнения или параметров сравнения, сообщаются правила их выбора. В качестве переходного звена используются вопросы, размышления над которыми приводят студентов к выводу о том, что при проведении сравнения нужно выбирать

главное, существенное. Другая группа вопросов ориентирована на то, чтобы студенты самостоятельно пришли к пониманию значимости контекста сравнения, который влияет на выбор оснований (параметров) сравнения. Объектом анализа на алгоритмическом этапе обязательно становятся тексты профессиональной направленности, в которых описываются разнообразные ситуации взаимодействия педагога и обучающихся. На алгоритмическом этапе студенты начинают осваивать процедуры синтеза, обобщения, установления причинно-следственных связей.

III этап – *продуктивный*, предполагающий самостоятельное осмысление и выполнение практических задач и заданий, требующих применения аналитических умений. На этом этапе будущие учителя способны применять аналитические умения в других областях будущей профессиональной деятельности, например при решении педагогических задач. На продуктивном этапе наиболее полно учитывается специфика будущей профессиональной деятельности студентов, поскольку они оказываются способными применять аналитические умения не только при изучении литературных произведений, но и на занятиях по педагогике, психологии, методике преподавания русского языка и литературы, во время педагогической практики. Особое внимание уделяется анализу ситуаций профессиональной деятельности. При этом наиболее значимым оказывается умение устанавливать причинно-следственные связи – выявлять причины тех или иных поступков обучающихся, причины собственных достижений и пробелов в своей профессиональной подготовке. Важным условием успешного формирования у будущих учителей аналитических умений на продуктивном этапе выступает установление межпред-

метных связей, взаимодействие преподавателей психолого-педагогических и специальных дисциплин.

Логика работы с отдельным текстом, направленная на формирование у будущих учителей аналитических умений с *учетом природы диалога культур*, предполагает обращение в процессе формирования аналитических умений к комплексным герменевтическим методам, ведущим из которых выступает интерпретация. Наиболее значимыми с точки зрения задач нашего исследования являются два значения понятия интерпретации: «истолкование, объяснение, разъяснение смысла чего-либо» и «индивидуальная трактовка текста, не определяемая однозначно замыслом автора». Интерпретация предполагает использование как логических методов (что актуализирует аналитические умения студентов и тем самым способствует их формированию и совершенствованию), так и внелогических – подведение под ценность, эмпатия, инсайт, воображение (что соответствует психологическим особенностям обучающихся из КНР). Использование интерпретации делает возможной работу с текстами в широком понимании: текст рассматривается широко, как феномен культуры, это понятие включает в себя не только собственно тексты (в нашем случае – в первую очередь произведения русской классической и современной литературы), но и живописные, музыкальные и иные произведения.

Логика работы с текстом, в основе которой лежит метод интерпретации, представляет собой единство трех стадий. Содержание этих стадий определено нами с опорой на исследования А.Ф. Закировой и Л.М. Лузиной [5; 9]. В процессе реализации этой логики соблюдается принцип цикличности – эти стадии повторяются каждый раз при работе с текстом.

Первая стадия в герменевтике именуется «предпониманием» и представляет собой интуитивное постижение в общих чертах смысла текста. На этом этапе часто возникает «смысловая разногласия» – явление, при котором разные студенты придают тексту разные смыслы. Целесообразно фиксировать в той или иной форме эти смыслы, чтобы вернуться к ним на третьей стадии. На стадии «предпонимания» ведущей является функция интерпретации как индивидуальной трактовки текста, не определяемой однозначно замыслом автора. На этой стадии оказывается востребованным такое аналитическое умение, как анализ, позволяющий выявить информацию, необходимую для последующего понимания текста иной культуры, для вступления в диалог с этой культурой. «Предпонимание» составляет основу для последующего понимания текста и для применения других аналитических умений.

Вторая стадия – диалог – предполагает «извлечение смыслов» (Л.М. Лузина), заложенных в текст автором. При этом возможны такие явления, как непонимание, столкновение разных культурных позиций. Некоторые поступки героев литературных произведений, детали картин и т.п. могут вызвать у студентов недоумение, смех, неприятие в силу разницы в ценностях и культурных традициях. В процессе проектирования и организации диалога преподаватель ориентируется на общие принципы диалогического взаимодействия: уникальность субъектов диалога и их принципиальное равенство, отсутствие отношения друг к другу как к объекту, взаимного отчуждения; различие и вариативность точек зрения, ценностей и смыслов каждого из участников диалога; ориентацию каждого субъекта на восприятие и активную интерпретацию

его индивидуальной системы ценностей другими субъектами; взаимную соотнесенность и дополнительность позиций участников диалога; импровизированный характер диалога, предполагающий выражение свободной активности субъекта, порождающей новые смыслы; адекватное понимание смысловой сущности используемых слов и выражений (принцип герменевтичности); порождение принципиально новых духовных продуктов в процессе творческого синтеза [13, с. 150]. На этой стадии на первый план выходит такой аспект интерпретации, как истолкование смысла текста. На стадии диалога актуализируются такие аналитические умения, как сравнение, аналогия.

Экспериментальная работа показала, что весьма эффективным при организации диалога является вопросный метод Х. Таба, предполагающий использование в процессе изучения широкого спектра вопросов проблемного характера (вопросов на прогнозирование, обобщение, сравнение, вопросов, позволяющих дать определение изучаемым фактам); эти вопросы задаются в определенной последовательности, дополняются уточняющими вопросами и вопросами, позволяющими регулировать ход обсуждения проблемы. При формулировке вопросов учитываются культурные особенности студентов, например образный характер мышления студентов из КНР, их предрасположенность к философскому взгляду на мир.

Третья стадия – ревизия первоначальных смыслов и выработка собственного «культуросообразного» понимания текста. Данная стадия предполагает повторное обращение к первоначальному интуитивному пониманию смысла текста на основе нового знания о его содержании. Студентам становятся понятны слова и поступки героев текста, причины их

поведения, обусловленные культурными особенностями, и т.п. Новое знание либо подтверждает первоначальное понимание смысла текста, либо опровергает его. Студенты возвращаются к прежнему целостному пониманию текста на новом уровне. На данной стадии акцент делается на таких аналитических умениях, как синтез, аналогия, установление причинно-следственных связей.

Представленная модель совместной деятельности преподавателя и студентов в условиях диалога культур позволяет сформировать у студентов – носителей иной культуры аналитические умения на уровне, достаточном для осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. М., 1991.
3. Гусейнов А. Диалог культур: возможности и пределы. URL: http://lych.ru/online/Oaimenu-65_
4. Диордица Л.В. Предметно-рефлексивный анализ педагогических умений студентов на занятиях по физическому воспитанию // Развитие личности на разных этапах онтогенеза. Сургут, 2004. Ч. 3. С. 87–93.
5. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика. М., 2006.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие для вузов. М., 2000.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя. М., 1989.
8. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / под ред. Л.М. Митиной. М., 2005.
9. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания. Псков, 2008.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
11. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
12. Мышление учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М., 1990.
13. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования. Волгоград, 2001.
14. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004.
15. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб., 2004.

Literature

1. Bakhtin M.M. The aesthetics of verbal creativity. M., 1979.
2. Bibler V.S. From the science of knowledge – the logic of culture: two philosophical introduction to the twenty first century. M., 1991.
3. Guseynov A. Dialogue of Cultures: opportunities and limits. URL: http://lych.ru/online/Oaimenu-65_
4. Diorditsa L.V. Subject-reflexive analysis of pedagogical skills of students in the classroom for physical education // Personality development at different stages of ontogeny. Surgut, 2004. Part 3. P. 87–93.
5. Zakirova A.F. Pedagogical Hermeneutics. M., 2006.
6. Zimnyaya I.A. Educational psychology: manual. M., 2000.
7. Kuzmina N.V. The professionalism of the teacher. M., 1989.
8. Personality and profession: psychological support and maintenance / Ed. by L.M. Mitina. M., 2005.
9. Luzin L.M. The man in the troubled field of education. Pskov, 2008.
10. Markova A.K. Psychology of professionalism. M., 1996.
11. Makhmutov M.I. Problem-solving. The main problems of the theory. M., 1975.
12. Thinking teacher / Ed. by Yu.N. Kulyutkin, G.S. Sukhobskaya. M., 1990.
13. Razbegaeva L.P. Normative foundations of liberal education. Volgograd, 2001.
14. Kholodnaya M.A. Cognitive styles. On the nature of the individual mind. SPb., 2004.
15. Khutorskoy A.V. Workshop on didactics and modern teaching methods. SPb., 2004.

УДК 9(542+546):378.04

Формирование и деятельность структур советской университетской химической науки в 1917–1930 годах

Осколок К.В.

Ключевые слова: *российская высшая школа, университетское химическое образование, профессорско-преподавательский состав, студенчество.*

Внутренняя жизнь российских университетов, включая существовавшие на тот момент кафедры и лаборатории химического профиля, в первые послереволюционные годы представляла собой противоречивую картину. Бурное кипение общественной жизни, энтузиазм студенческой молодежи и демократически настроенной части профессуры, поиск новаторских форм в педагогике и управлении высшей школой сопровождалась нараставшим хаосом в организации учебного и научно-исследовательского процесса и разрушением материально-технической базы университетов.

С 1918 г. начинается кардинальное реформирование законодательной базы системы образования в Советской России на основе «пролетарского права», становление новой идеологии и методологии деятельности учебных заведений. Одновременно предпринимаются и первые шаги в области изменения структуры и специализаций высшей школы, оказавшие непосредственное влияние на становление советской системы университетского химического образования.

Период 1917 – начала 1920-х гг. характеризовался нестабильностью университетской системы, дезорганизацией образовательной деятельности. События революции и Гражданской войны 1917–1922 гг. нарушили нормальный

ход учебного процесса, повлияли на состав профессорско-преподавательского и студенческого корпуса. Так, например, группа преподавателей и студентов Казанского университета, включая химиков, в 1918 г. ушла на восток с белочехами. Пермский университет с декабря 1918 по июль 1919 г. практически не работал, в июле 1919 г. в Перми не было ни одного сотрудника химического отделения в связи с эвакуацией университета в Томск, а занятия со студентами возобновились только с 1921 г. [10].

В 1918–1921 гг. советским правительством проводилась политика расширения сети высших учебных заведений, включая систему университетов. Были открыты университеты в Нижнем Новгороде, Воронеже, Иркутске, Владивостоке, Смоленске, Екатеринбурге (Уральский университет), в которых действовали химические кафедры. После 1917 г. в ряде университетов было расширено преподавание химических наук. Например, в Томском университете, наряду с кафедрами общей и медицинской химии, действовавшими на медицинском факультете с конца XIX в., была создана кафедра органической химии, которой в 1918–1923 гг. заведовал профессор Я.И. Михайленко. В 1917 г. в Томском университете был открыт физико-математический факультет с химическим отделением и кафедрами аналитической, неорганической, орга-

нической, физической и технической химии. В Саратовском университете с 1922 г. на естественном отделении педагогического факультета действовали кафедра неорганической химии с лабораторией качественного анализа, кафедра органической химии с лабораторией количественного анализа и кафедра технической химии. В Пермском университете, который начал свою работу в 1916/1917 учебном году с химическим отделением в составе одной кафедры неорганической и аналитической химии, в 1917 г. была создана кафедра физической химии и лаборатория аналитической химии, а в январе 1918 г. прибывший из Петрограда Ю.С. Залькинд организовал кафедру органической химии.

Создавались центры химического образования в новых университетах, в том числе в национальных республиках. В Азербайджанском государственном университете (Баку) в 1920–1921 гг. был образован физико-математический факультет с естественным отделением, а в конце 1920-х гг. четыре химических кафедры начали работать в составе педагогического факультета АзГУ [2, с. 47–58]. Осенью 1922 г. в Белорусском университете в Минске был открыт педагогический факультет с естественным отделением, включавшими обучение химическим наукам [11]. Преподавание химии осуществлялось во вновь открытых университетах в Днепропетровске, Тбилиси, Баку, Ереване, Ташкенте.

В ряде университетов подготовка кадров химиков в первые послереволюционные годы продолжала осуществляться, как и в дореволюционный период, в рамках физико-математических и медицинских факультетов. В частности, в Московском университете в период с 1917 по 1921 г. химия как наука и учебная дисциплина развивалась в рамках физико-математического факультета,

деканом которого в 1919–1920 гг. был выдающийся химик-органик С.Н. Реформатский, а секретарем факультета – основатель курса микрохимического анализа К.Л. Маляров. В этот период в МГУ действовали две лаборатории при кафедре химии – лаборатория органической и аналитической химии, возглавлявшаяся Н.Д. Зелинским, и лаборатория неорганической и физической химии под руководством И.А. Каблукова, а также лаборатория кафедры технической химии (заведующий А.М. Настюков) и лаборатория агрономической химии (заведующий А.Н. Лебедев).

2 августа 1918 г. вышел декрет Совнаркома «О правилах приема в высшие учебные заведения», который объявлял о праве каждого желающего стать слушателем любого вуза бесплатно и без представления документов об образовании. Осенью 1918 г. в Московский университет было подано около 2090 заявлений о приеме на медицинский факультет, более 700 – на физико-математический и столько же – на естественный (именно в программу этих трех факультетов входило изучение химических наук). Число абитуриентов значительно превышало количество вакансий. Согласно распоряжению Наркомпроса от 24 октября 1918 г. среди тех, кто выдержал устные испытания по математике и физике, возможность поступления определялась по жребию, остальные зачислялись в кандидаты [21, л. 2].

Однако реалии эпохи военного коммунизма фактически перечеркнули энтузиазм молодежи, стремившейся к обучению в университете: безработица и голод заставляли большинство студентов тратить большую часть своего времени не на посещение занятий, а на добывание средств к существованию, заготовку дров и т.п. В аналогичной ситуации оказались и многие профессора

и преподаватели, месячного жалования которых (4800 и 3600 рублей соответственно) по ценам 1920 г. хватало лишь на два-три дня [21, л. 4 об.].

В 1919–1920 гг. ушли из жизни многие представители российского университетского сообщества, ставшие жертвами голода, тифа, трагических переживаний. Многие работники Петроградского, Московского и других университетов уезжали в провинцию, где жизнь была дешевле и проще доставалось продовольствие. Часть университетской профессуры, в том числе химиков, эмигрировала за границу. Серьезной проблемой университетов был острый дефицит топлива и газа, а в химических лабораториях – также оборудования и реактивов, отсутствовал доступ к иностранной научной литературе.

Тем не менее интерес к химическому образованию у российской молодежи в этот период был очень высоким. В 1921 г. в Московском университете было создано химическое отделение физико-математического факультета, которое сразу приобрело широкую популярность. Уже в декабре 1921 г. число принятых на него студентов превысило 400 человек. С 1922 г. на физико-математическом факультете Московского университета действовал агрохимический студенческий кружок, а с 1923 г. – химический, деятельность которых в этот период заключалась главным образом в изучении научной литературы и подготовке рефератов; проводились также экскурсии на химические предприятия, мероприятия по пропаганде естественнонаучных знаний среди школьников и рабочей молодежи. В работе кружков принимали участие профессора и преподаватели химических кафедр [24, л. 9 об.]. В 1922 г. началась работа Научно-исследовательского института химии при МГУ, первым дирек-

тором которого стал профессор И.А. Каблуков.

В 1920/1921 учебном году во всех советских вузах обучалось 206,6 тыс. человек, из них 93,8 тыс. – в университетах [4, с. 77], однако состояние материально-технической и финансовой базы высшей школы в этот период не соответствовало задачам подготовки квалифицированных кадров, в том числе кадров химиков. В 1922 г. правление 1-го МГУ письменно сообщило председателю Моссовета Л.Б. Каменеву, что при постоянно растущем числе студентов «ряд учебных работ станет в ближайшем будущем вообще невыполнимым за отсутствием необходимых материалов и приборов» [24, л. 12]. В Московском университете, где многие помещения требовали ремонта, дополнительным фактором, осложнившим учебный процесс на большинстве факультетов, стало открытие рабфака, который в начале 1920-х гг. занял часть аудиторий.

В первое послереволюционное десятилетие значительную часть учебного времени в вузах отнимали военная подготовка, собрания, митинги и другие массовые мероприятия. Заведующий лабораторией, а затем кафедрой аналитической химии Московского университета Е.С. Пржевальский вспоминал позднее о «расхлябанности студенчества и организационной неразберихе», в результате которых многие студенты числились на факультете в течение 8, 10 и даже 15 лет. Серьезную проблему представляли так называемые «пробки» – очереди на работу студентов и аспирантов в лабораториях, которые могли продолжаться год и более [15, с. 113–114]. По действовавшему плану практикум по физической химии для студентов химических отделений составлял 20 синтезов, время его прохождения – 5 месяцев непрерывной работы.

На заседании правления 1-го МГУ и финансово-хозяйственной комиссии 9 июля 1925 г. профессор Я.Г. Пржеборский сделал по данному вопросу доклад, в котором отмечал, что студенты старших курсов не могут в срок закончить практикум по органической и физической химии и специальные работы. При наличии 400 студентов-химиков старших курсов и при существовавшей на тот момент пропускной способности лабораторий примерный срок выполнения работ составлял не менее четырех лет. В 1925/1926 учебном году 76 студентов-химиков, обучавшихся в Московском университете, вынуждены были искать места для прохождения практикума в лабораториях других столичных вузов, оплачивая практику за свой счет [23, л. 1, 4].

Рассматривались и варианты выезда студентов-химиков в другие города. Так, совет физико-математического факультета в сентябре 1927 г. обращался в правление Свердловского университета с просьбой об использовании его лабораторий для выполнения студентами практических работ по органической химии [25, л. 12]. Следует отметить, что недостаток учебных площадей наблюдался и в большинстве других университетов. В частности, многие студенты химического отделения Казанского университета в 1920-х гг. выполняли экспериментальные задания на заводах, где проходили производственную практику [1, с. 84].

В 1920-х гг. химические кафедры и лаборатории российских университетов были вовлечены в производство дефицитной промышленной продукции. Например, в лаборатории Казанского университета было организовано изготовление сахарина и черного красителя для кожи нигрозина по технологии профессора А.Е. Арбузова, а также лактометров по заказу Наркомата сельского

хозяйства и солемеров для Наркомрыбпрома [там же, с. 37–38].

Политика революционных преобразований высшей школы воплощалась в различных проектах структурной перестройки университетов. В том числе в целях оперативной подготовки учительских кадров во многих университетах СССР в 1920-х гг. создавались педагогические факультеты, которым передавались в полном составе или частично ведущие отделения и кафедры, в том числе химического профиля. Неоднократные институциональные и кадровые перемещения препятствовали налаживанию нормальной учебной и научной работы университетских химиков. Например, историки Пермского университета отмечают, что «двадцатые годы в сфере химического образования в Перми можно назвать периодом хронических реформ и постоянных миграций (так, в 1928 г. на кафедре органической химии сменилось 7 заведующих кафедрой)» [10]. В 1923 г. в Пермском университете был ликвидирован физико-математический факультет, при этом кафедра неорганической химии была разделена на две части и передана кафедре физической химии, а кафедра органической химии – химико-фармацевтическому отделению медицинского факультета; аналитическая лаборатория вошла в состав кафедры технической химии и т.п. [там же].

Кризис высшей школы вызывал серьезную обеспокоенность социально активного большинства университетской общественности, считавшего необходимым несмотря ни на что продолжать свою деятельность на ниве высшего образования, обеспечивая страну кадрами инженеров, преподавателей, врачей и других квалифицированных специалистов.

В Записке о состоянии физико-математического факультета, направленной

весной 1920 г. ректору Московского университета М.М. Новикову и затем представленной в Наркомпрос, говорилось: «Ослабляется биение научного пульса в жизни государства. Жизнь высшей школы в стране замирает. Наскоро выращенные “специалисты”, конечно, не смогут заменить тех интеллигентных деятелей, которые выпускались высшей школой. Если этими быстро сформированными силами некоторое время и можно обходиться для домашнего употребления, то всякие иллюзии рухнут при соприкосновении с иностранной культурой, потому что специальные познания, а не их суррогат, приобретаются не иначе как продолжительным трудом и научной практикой» [21, л. 4]. В Записке высказывались требования о решении по возможности наиболее острых финансовых и материально-технических вопросов работы факультета. Кроме того, подчеркивалась необходимость освобождения студентов от воинской повинности и других мобилизаций, поскольку «армия научных специалистов нужна государству более, чем всякая другая армия» [там же, л. 5].

В рассматриваемый период в соответствии с установками образовательной и промышленной политики правительства большевиков были скорректированы учебные планы и программы химических кафедр университетов. 3–5 июля 1923 г. на совещании ректоров вузов РСФСР был заслушан доклад председателя научно-технической секции Государственного ученого совета (ГУС) Наркомпроса О.Ю. Шмидта, представившего новые учебные планы по основным специальностям высшей школы, в том числе для химических факультетов. Их составители исходили из принципа приближения образования к потребностям народного хозяйства в практических специалистах.

В результате из учебных планов вузов была «изгнана многопредметность» и сокращены сроки обучения до 3–3,5 года за счет снижения уровня теоретической подготовки. При этом во всех вузах РСФСР был введен обязательный научный минимум по историческому материализму и предметам «Капитализм и пролетарская революция» и «Политический строй и социальные задачи РСФСР» (с осени 1922 г. их преподавание, в том числе на естественных отделениях университетов, занимало в общей сложности четыре часа в неделю в течение одного триместра [6, с. 7–8]). Негативное влияние данных решений на развитие университетского образования несколько снижалось за счет возможности составлять собственные учебные планы (не противоречащие планам ГУС).

Одной из центральных идей вузовской реформы 1920-х – начала 1930-х гг. был переход на непрерывный учебный год в целях ускоренной подготовки квалифицированных кадров, а также обеспечение непрерывной производственной практики, которая должна была составлять не менее 40–50% учебного времени. В вузах насаждался так называемый «бригадно-лабораторный» (лабораторно-семинарский) активный метод преподавания, а экзамены и зачеты были заменены коллективным отчетом бригад о проработке ими учебных занятий.

В этих условиях первостепенное значение приобретала самостоятельная работа студентов, включавшая элементы самообразования. «Химический факультет ставит задачу помочь студентам самостоятельно проработать и усвоить некоторые необходимые дисциплины; факультет берет на себя организовать самостоятельную активную работу студента, проверить степень усвоения, помогая отстающим и снабжая всем необ-

ходимым для учебы вплоть до учебников и руководств» [26, л. 6]. Проверка знаний студентов-химиков в соответствии с установками Наркомпроса осуществлялась фактически неформально – по ответам во время групповых занятий, на семинарах, в ходе бесед в лабораториях. Видный советский химик И.И. Лапкин, закончивший в 1928 г. химическое отделение физико-математического факультета Казанского государственного университета по кафедре органической химии, позднее вспоминал, что на экзаменах в эти годы не было билетов и не давалось время на подготовку к ответу [1, с. 83].

Профессорско-преподавательскими коллективами химических факультетов и кафедр, большинство которых составляли работники с дореволюционным педагогическим стажем, эти методические новации воспринимались без энтузиазма. На практике университеты стремились сохранить традиционные формы обучения и контроля за знаниями студентов, в том числе курсовые и дипломные работы. В официальных же документах химического факультета МГУ говорилось, что экзамен «не позволяет судить о знаниях экзаменуемого с той полнотой, как это может быть сделано методом лабораторно-семинарским». Отмечалось, что провал студента на экзамене «в крайнем случае, указывает на неудовлетворительность подготовки, но не дает способа исправления далеко упущенного, кроме зубрения учебника» [26, л. 7]. Расхождение между позициями руководства университета и преподавателей было тогда обычным явлением.

Химическим отделением физико-математического факультета МГУ в 1924 г. был подготовлен 21 выпускник по специальности «техническая химия», 63 – по специальности «физическая химия» и 9 – по специальности «химия». Из

всего выпуска только трое сдали дипломные работы – одну по технической и две – по физической химии [22, л. 1]. Однако в мае 1928 г. совет химического отделения и проблемной комиссии МГУ утвердил уже 15 дипломных работ, в том числе работы учениц профессора И.А. Каблукова – Е.И. Воронцовой «Изучение вольфраматов рубидия и рубиново-вольфрамовых бронз» и С.И. Куниной «Изучение условий дегидратации монофосфатов щелочных металлов», работы Л.Л. Зайдеса «Влияние поляризации на каталитическое окисление титана» (руководитель профессор Е.И. Шпитальский), С.С. Пейсоховича «Исследования по адсорбционной теории фотографического изобретения» (руководитель приват-доцент А.И. Рабинович) и др. [25, л. 68–69].

В принятой 19 декабря 1927 г. резолюции XV съезда ВКП(б) «О директивах по составлению пятилетнего плана народного хозяйства» выдвигалась задача развития химических производств, в особенности в части производства искусственных удобрений, Образованному в 1928 г. Комитету по химизации народного хозяйства было поручено разработать и приступить к реализации программы по развитию химической промышленности с тем, чтобы обеспечить другие отрасли широким спектром химического сырья, материалов и изделий из них. Данные директивы предполагали и новации в системе подготовки кадров химиков, численность и квалификационные характеристики которых далеко не в полной мере соответствовали масштабам поставленных задач. К 1929 г. все вузы СССР могли выпустить около 900 специалистов-химиков, в то время как только Всехимпром заявлял о своей потребности в 30 тыс. человек [20, с. 81].

Развитие университетской химии в СССР на рубеже 1920–1930-х гг. опреде-

лялось спецификой очередного этапа в реформировании высшей школы. Его методологическую основу составило постановление июльского 1928 г. пленума ЦК ВКП(б) «Об улучшении подготовки новых специалистов», вышедшее вскоре после так называемого «Шахтинского дела» в Донбассе. Обвинения во вредительстве, предъявленные представителям «старого» инженерного корпуса, явились идеологическим обоснованием для политического тезиса о необходимости формирования рабочим классом собственной, советской интеллигенции.

Проблемы развития высшего образования в СССР стали предметом обсуждения ноябрьского (1929 г.) пленума ЦК ВКП(б). В постановлении ЦИК и СНК СССР от 13 февраля 1930 г., принятом по итогам ноябрьского пленума, выдвигалась задача придания вузам, их отделениям и факультетам целевого назначения исходя из потребности промышленности и сельского хозяйства в научно-технических кадрах, в том числе в специалистах-химиках [13, с. 7]. Первоначально программа модернизации химического образования предполагала развитие химического сектора в университетском образовании, что выразилось в создании осенью 1929 г. в ряде ведущих университетов страны химических факультетов. В частности, приказом по Московскому университету от 26 февраля 1930 г. задним числом был учрежден химический факультет, который предлагалось считать существующим с 1 октября 1929 г. Тогда же был образован химический факультет Саратовского университета. Решением СНК РСФСР от 5 октября 1929 г. химико-фармацевтическое отделение Пермского университета было преобразовано в химический факультет, перед которым были поставлены задачи подготовки специалистов-агрохимиков, химиков-

технологов, фармацевтов, а также подготовки специалистов для заводских лабораторий. В январе 1930 г. для его оснащения было отпущено 50 тыс. рублей.

В этот же период была упразднена выборность ректоров, директоров и деканов вузов, утверждён принцип единоначалия и персональной ответственности руководителей учебно-административных подразделений. Данное решение означало ликвидацию демократических принципов внутренней жизни университетской корпорации; система управления вузами, в том числе университетами, и их внутренняя жизнь теперь определялись административной вертикалью. В то же время прекращение вмешательства студенческих и партийных организаций в учебный процесс и сокращение объема разного рода общественно-политических кампаний, к которым постоянно привлекалось студенчество и преподавательский состав, имели позитивное значение для успеваемости и качества получаемого образования.

В конце 1920-х – начале 1930-х гг. вновь организованные химические отделения и факультеты университетов должны были работать по «втузовской» программе, которая отражала господствовавшую в советской образовательной политике этого периода идею химизации химического образования [17]. Учебные планы корректировались в соответствии с приоритетными задачами образовательной системы СССР по подготовке квалифицированных кадров химиков для промышленности и сельского хозяйства.

В этот период осуществлялось введение большого количества достаточно узких специализаций химиков и сокращение теоретических курсов за счет практических занятий и производствен-

ной практики. В «Объяснительной записке к плану преподавания химического факультета 1-го МГУ» 1930 г. говорилось: «Химический факультет университета имеет целью подготовку квалифицированных лабораторных работников для нужд различных химических производств и научно-исследовательских институтов. В связи с этой установкой Химфак ставит себе задачу сообщить своим студентам ряд теоретических сведений по основным вопросам химии и по необходимым для их усвоения ряду других дисциплин (математика, физика); дать необходимые лабораторные навыки и уметь экспериментально решать поставленные теоретические задачи; и наконец, пользуясь методом непрерывной производственной практики, подготовить их к непосредственной работе в связи с производством по избранной специальности» [26, л. 1].

Химическим факультетом Московского университета был намечен выпуск работников следующих специальностей:

- по циклу физической химии – электрохимия, катализ, фотохимия, коллоидная химия, термохимия;
- по циклу неорганической химии – химия редких элементов, галургия (учение о солях), химия радиоактивных элементов;
- по циклу органической химии – химия полупродуктов и красителей, химия нефти и химия белковых веществ, химия целлюлозы;
- по циклу биологической химии – биохимические процессы, химия пищевых продуктов, переработка сельскохозяйственных продуктов.

Против наименования каждой специальности указывались не только предполагаемые промышленные отрасли для будущей профессиональной деятельности выпускников, но в ряде случаев – и конкретные предприятия и

учреждения. Так, окончивших химфак по специальности «фотохимия» предлагалось использовать в лабораториях Фотохимического треста, по специальности «химия редких элементов» – в лабораториях Горно-Химического треста, выпускников цикла биологической химии – на пивоваренных, консервных, хлебопекарных, крахмально-паточных и других предприятиях пищевой промышленности [там же, л. 1–2]. Характер подготовки выпускников по каждой специальности определялся производственными функциями, которые им предстояло выполнять. Несколько особняком в программе стоял цикл аналитической химии, план преподавания на котором формально был также увязан с развитием промышленного производства. Его задачей являлась «подготовка высококвалифицированных работников для ведения научно-исследовательских работ по разработке стандартов по химическим продуктам и реактивам, ведения контрольно-аналитических работ в самых разнообразных химических и физических лабораториях» [там же, л. 2].

В контексте приоритета практической подготовки студентов над их теоретической подготовкой приходилось сокращать или исключать из университетской программы некоторые курсы для «более напряженной целеустремленности всего преподавания». Некоторые вспомогательные предметы (минералогия, кристаллография) исключались из учебного плана, при этом наиболее важные компоненты исключенных курсов включались в базовые курсы. Энциклопедический курс химической технологии предлагалось распределить в виде технологических примеров в соответствующих дисциплинах, которые тем самым должны были стать более конкретными и более увязанными с программами производственной

практики и военно-химическими предметами [26, л. 3].

Прием на первый курс химического факультета МГУ осуществлялся в два потока – к 1 сентября и к 1 марта, примерно по 240 человек, которые разделялись на две группы по 120 человек, в свою очередь распределявшиеся на более малочисленные группы исходя из уровня их подготовленности. Стержень I курса составляли общая и неорганическая химия с элементами химической технологии неорганических веществ и приемов химического контроля технологического процесса. Программа I курса включала общие вводные занятия для всех групп. Студенты знакомились с характером работы химических предприятий и простейшей химической аппаратурой.

На II курсе обучения студенческий контингент переформировывался, группы подбирались по признаку однородных циклов. На данном этапе обучения начиналась более углубленная лабораторная работа на примерах аналитической химии и осуществлялась предварительная ориентация по одному из двух направлений – неорганической химии (с большой физико-математической базой) и органической химии (с углублением в экспериментальную работу). Второкурсники Московского университета теоретически готовились к практикуму по органической и физической химии, а также проходили производственную практику на заводах советской химической промышленности в цеховых, контрольных и общезаводских лабораториях.

Студентов III курса продолжали обучать по дифференцированным циклам, программы которых были организованы как бы по зеркальному принципу: группа неоргаников в первом семестре знакомилась с синтетическими работами

органической химии, затем переходила к практикуму по физической химии. Группа органиков начинала с практикума по физической химии, а во втором семестре переходила к углубленному прохождению синтетических методов органической химии. Такой подход давал на практике лучшие результаты и позволял «очень хорошо связать специальные лаборатории 4-го курса с выходным практикумом 3-го курса» [там же, л. 3–4]. На этом этапе студенты окончательно фиксировали свою специальность и должны были направляться на производственную практику в цеха и лаборатории соответствующих производств.

IV курс обучения посвящался исключительно специальным предметам и занятиям в лабораториях. Построение учебных программ предполагалось не только по группам, но и с учетом персональных склонностей и возможностей каждого студента. Программа IV курса должна была охватывать весь материал, который был усвоен студентами в процессе производственной практики, и дополняться заданиями академических лабораторий [там же, л. 4–5].

В поисках оптимальных форм организации подготовки квалифицированных специалистов для промышленности и сельского хозяйства в 1928–1929 гг. была предпринята передача вузов технологического профиля в ведение ВСНХ СССР и распределение их по отраслевым наркоматам. Одновременно Комиссия СНК СССР по реформе высшего и среднего специального образования выступила с идеей демонтажа университетской системы образования молодежи. Инициаторы политики по «разукрупнению» университетов предполагали, что реорганизация «упростит структуру университетов, облегчит оперативное руководство ими, теснее свяжет уни-

верситеты с соответствующими хозорганами и позволит усилить темпы подготовки столь нужных социалистическому строительству научно-педагогических кадров» [12, с. 7].

В различных городах Советского Союза было ликвидировано восемь университетов. Одновременно осуществлялась структурная перестройка ряда университетов [14]. В частности, химический факультет МГУ вошел в состав Единого Московского химико-технологического института вместе с химико-фармацевтическим факультетом 2-го МГУ, химическим факультетом МВТУ имени Н.Э. Баумана и Московским химико-технологическим институтом имени Д.И. Менделеева. При этом Научно-исследовательский институт химии «незаметно организационно исчез», поскольку Наркомат тяжелой промышленности не включил его в перечень своих НИИ [15, с. 114]. Сходные процессы происходили и в других университетах страны. Например, на базе химического отделения Томского университета и химико-технологического факультета Томского технологического института в 1930 г. был создан Сибирский химико-технологический институт, просуществовавший два года. Из состава Саратовского государственного университета было выделено восемь отраслевых институтов, из Пермского университета – четыре института, включая химико-технологический, и т.п. Часть университетов находилась под угрозой полной ликвидации.

В начале 1930-х гг. эпоха революционных экспериментов в советском образовании сменилась реставраторскими тенденциями: были возрождены традиционные принципы построения учебного процесса и организации вузовской науки. Власть дала обратный ход по некоторым направлениям реформы

университетской системы. В апреле 1931 г. было опубликовано постановление ЦК ВКП(б) «О целевых установках университетов», в котором подчеркивалось значение университетского образования для подготовки кадров высшей квалификации, указывалось на необходимость расширения их материальной базы и пополнения профессорско-преподавательским составом.

В вышедшем 13 июля 1931 г. постановлении СНК РСФСР была поставлена задача реорганизации университетов в целях превращения их в базовые центры подготовки научных работников и преподавателей для вузов, втузов и научно-исследовательских учреждений, а через систему аспирантуры – будущих профессоров, в том числе по естественным наукам. В 1931 г. было восстановлено пять из восьми упраздненных университетов в РСФСР. В июле 1932 г. пленум университетской секции ГУС установил 48 специальностей университетского образования (ранее их насчитывалось более 100 профилей) [3, с. 196]. 27 февраля 1934 г. был утвержден Типовой устав высшей школы, унифицировавший сферу управления и организации работы университетов и других вузов СССР [5]. В конце 1930-х гг. в университетах была введена штатно-окладная система оплаты труда профессорско-преподавательского состава.

Важным шагом в упорядочении учебного процесса в вузах явилось постановление ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах», констатирующее несоответствие содержания учебных программ специальностям, отсутствие твердых учебных планов и другие серьезные дефекты высшего образования.

Данным постановлением был утвержден комплекс мер по унификации и по-

вышению качества высшего и послевузовского образования в СССР, в том числе: вводились вступительные испытания в вузы по математике, физике, химии, родному языку и обществоведению для всех категорий абитуриентов, включая выпускников рабфаков; набор в аспирантуру осуществлялся из числа наиболее успешных выпускников по рекомендации кафедр и советов вузов, вводилось планирование научной работы аспирантур, повышалось финансирование (до 500 рублей в год на человека) теоретического обучения аспирантов, признавалась необходимость установления научных степеней; запрещалось вмешательство студенческих организаций в административно-учебный процесс; унифицировалась схема учебного года, прекращалась практика досрочных выпусков. Данное постановление получило положительную оценку университетского химического сообщества.

В процессе восстановления университетов были возрождены и переданные отраслевым вузам химические отделения и факультеты. Постановлением коллегии Наркомпроса от 6 мая 1931 г. было создано химическое отделение Саратовского университета, в 1932 г. преобразованное в факультет с тремя кафедрами и тремя лабораториями. В 1935 г. на факультете была открыта кафедра коллоидной химии. В Ростове-на-Дону в 1931 г. был создан государственный университет, состоявший из трех факультетов: физико-математического, химического и геоботанического. В том же году в Пермском университете создается пять отделений, включая химическое отделение. В 1932 г. в Томском государственном университете был открыт химический факультет с кафедрами аналитической, неорганической, органической и физической химии [19, с. 11]. Университет в Свердловске, переимено-

ванный в мае 1925 г. в Уральский политехнический институт, был восстановлен в октябре 1931 г. В последующие годы здесь открыли сначала общеуниверситетскую химическую кафедру, а затем химическое отделение, преобразованное с 1933 г. в факультет.

В январе 1933 г. Московскому университету был возвращен химический факультет, на котором в этот период обучалось около 900 студентов. Был усовершенствован учебный план факультета, который в большей степени «стал отвечать требованиям профиля специалиста, которого готовит Университет» [15, с. 114–115], т.е. химика-исследователя и преподавателя высшей школы. В конце 1933 г. был возрожден и Научно-исследовательский химический институт при МГУ. В течение последующих нескольких лет дальнейшее развитие получила научно-образовательная организационная структура химического факультета, которая к 1940 г. включала кафедры общей химии, неорганической химии, аналитической химии, физической химии (с лабораториями термодинамики и термохимической кинетики), органической химии, электрохимии и коллоидной химии, что существенно повышало уровень образовательной подготовки и обеспечивало углубленную специализацию дипломников и аспирантов. В этот же период были введены спецкурсы по новым специальностям, таким как «редкие элементы» и «металлография».

Осенью 1931 г. естественное отделение педагогического факультета Белорусского университета было разделено на биологический и химический факультеты. 15 января 1934 г. в Алма-Ате состоялось официальное открытие Казахского государственного университета, образованного на базе педагогического института; в сентябре того же года

прошли приемные экзамены на химический факультет, где к началу 1940-х гг. сложился квалифицированный профессорско-преподавательский корпус. В частности, на химфаке Казахского университета преподавали А.В. Думанский и Б.Н. Рутовский. По показателям успеваемости в 1941/1942 учебном году химический факультет вышел на одно из первых мест в университете [7, л. 31]. В период 1933–1935 гг. была утверждена структура Азербайджанского университета, включая химический факультет, в составе которого с 1935 г. начал работу сектор с преподаванием на азербайджанском языке [2, с. 122]. Следует отметить, что подготовка национальных кадров в рассматриваемый период являлась одним из проблемных аспектов деятельности химических факультетов ряда республиканских университетов. Например, в 1940/1941 учебном году на химическом факультете Казахского государственного университета среди 116 студентов обучалось всего трое казахов [7, л. 29].

К 1934 г. в СССР были восстановлены все действовавшие до реформы университеты, кроме 2-го МГУ и Смоленского университета, и открыты новые. Всего действовало 23 университета [3, с. 198], в большинстве которых имелись химические факультеты. Университетская система СССР продолжала расширяться. В 1940 г. в нее вошли университеты Прибалтики и Западной Украины. Кроме того, преподавание химических наук развивалось в рамках медицинских, биологических, агрономических, геолого-почвенных факультетов университетов. Восстановление институциональной системы университетской химии не предполагало автоматического возвращения в распоряжение университетов учебных площадей, лабораторий, профессорско-преподавательских кадров, которые бы-

ли переведены в отраслевые химико-технологические вузы. В ряде случаев химические факультеты формировали свою материально-техническую базу и педагогические коллективы практически «с нуля» [17, с. 38].

Серьезной проблемой Московского, Ленинградского и других университетов продолжало оставаться недостаточное количество и непригодность учебных площадей. «Характеристика материально-технической базы университетов РСФСР в 1936 г.», составленная специалистами Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР, воссоздает картину сложного положения химических факультетов Казанского, Томского и ряда других университетов. В частности, химический факультет Казанского университета после выделения из его состава химико-технологического института остался без химических лабораторий [8, л. 2]. В Томском университете особенно остро стоял вопрос о помещениях для химфака, проводившего занятия с несколькими группами одновременно в одной комнате. Аналогичная ситуация сложилась в Воронежском университете, размещавшемся в трехэтажном здании бывшего кадетского корпуса, Саратовском, Пермском университетах. Часть помещений Ростовского университета занимал финансово-экономический институт, в Восточно-Сибирском (Иркутском) университете не было места для лабораторий, а треть учебного корпуса занимал местный медицинский институт, и т.п. [там же, л. 3–6].

В процессе создания отраслевых вузов химического профиля кадры профессорско-преподавательского корпуса университетских химфаков частично переместились в систему химико-технологического образования. Так, например, профессор Московского уни-

верситета А.М. Настюков с 1933 г. стал профессором Московского химико-технологического института [16, с. 36]. Многие преподаватели практиковали совместительство, вообще широко распространившееся в советской высшей школе еще в 1920-х гг. Необходимо отметить, что в рассматриваемый период осуществлялась не только ротация кадров, но и взаимодействие научно-педагогических сил между университетами, отраслевыми вузами и научно-исследовательскими институтами, которое реализовывалось и в совместных исследованиях, и в чтении лекций, и в воспитании молодого поколения химиков. Например, во второй половине 1930-х гг. аспирантуру в Физико-химическом институте имени Л.Я. Карпова под руководством В.А. Каргина (представителя химической школы Московского университета) закончила выпускница промышленного факультета Военной академии химзащиты А.А. Тагер, которая с 1948 г. стала сотрудником кафедры физической химии Уральского университета, а впоследствии ученым и педагогом с мировой известностью, специалистом в области химии высокомолекулярных соединений.

Ведущие университеты страны играли в 1920–1930-х гг. роль научно-методических центров в отношении вновь создававшихся химических отделений и кафедр, а также участвовали в формировании их профессорско-преподавательских кадров, в том числе через присвоение научных степеней. Например, в 1938 г. в ученом совете МГУ имени Ломоносова была присвоена ученая степень кандидата химических наук (без защиты диссертации) ученику Н.Д. Зелинского доценту Азербайджанского университета Ю.Г. Мамедалиеву за исследования в области химического состава и переработки газов [2, с. 132].

Одним из существенных факторов развития университетской химии в СССР в 1920–1930-х гг. являлось издание научной литературы и периодики. В послереволюционные годы выходили в довольно большом количестве научные, научно-популярные и учебные издания по различным направлениям химии [18]. Сотрудниками химических факультетов и кафедр в начале 1920-х гг. велась работа по созданию учебной и учебно-методической литературы. Например, профессором Саратовского университета В.А. Челинцевым в 1924 г. был издан учебник «Органическая химия» и два учебных пособия. Научным химико-техническим издательством в Петрограде за период 1919–1924 гг. было выпущено более 50 книг и брошюр по химии российских и иностранных авторов, в том числе работы В.Н. Ипатьева, Б.В. Бызова, В.Я. Курбатова, Б.И. Меншуткина, А. Мейтнера и др. В 1926 г. вышло в свет второе издание труда А.М. Беркенгейма «Основы теоретической химии» и т.п.

В 1920-х гг. в Москве издавались «Журнал теоретической и прикладной химии», «Бюллетень Общества испытателей природы», журнал «Почвоведение», в Петрограде (Ленинграде) – «Журнал Русского физико-химического общества», «Журнал прикладной химии», непериодический сборник «Новые идеи в химии» под редакцией профессора Л.А. Чугаева и др. С 1932 г. под редакцией А.М. Беркенгейма начал издаваться журнал «Успехи химии», посвященный успехам теоретической, прикладной и технической химии, в котором публиковались работы отечественных и иностранных ученых в области новейших направлений химии и смежных научных дисциплин. Например, в первом номере журнала были помещены труд В. Франкенбургера и Ф. Дюрра «Катализ», иссле-

дования Н.Н. Семенова «Химические силы и теоретические основы химической кинетики» и А.Е. Ферсмана «Новые проблемы в изучении минерального сырья». В последующих выпусках публиковались труды А.Е. Арбузова, А.В. Думанского, Л. Мейтнера и др. Следует отметить, что в редакционную коллегию журнала вошли профессора химфака МГУ – С.И. Вольфович, Н.Д. Зелинский, Н.С. Курнаков и другие известные химики.

Большое значение для научной и образовательной деятельности химических факультетов имело восстановление в 1920-х гг. контактов с иностранными академическими и образовательными учреждениями, развитие обмена научной литературой с Гейдельбергским, Геттингенским и другими университетами, имевшими традиционные научные связи с российской химической школой. Советские университеты получили право беспошлинного ввоза из-за границы книг, инструментов, лабораторного оборудования [9, с. 24], что позволило поддерживать и развивать научно-теоретический и технологический уровень учебного процесса на химических кафедрах и факультетах.

Литература

- Александр Арбузов: очерки, воспоминания, материалы. М., 1980.
- Алимирзоев Х.О. Азербайджанский государственный университет за 50 лет: Исторический очерк. Баку, 1969.
- Балашов А.Д. Реорганизация и укрепление высшей школы в СССР (1928–1934) // Из истории Октябрьской революции и социалистического строительства в СССР: Ученые записки Академии общественных наук при ЦК КПСС. М., 1957. Вып. 29.
- Бейлин А.Е. Кадры специалистов СССР (их формирование и рост). М., 1935.
- Бюллетень НКП. 1930. № 54. Ст. 715.
- Бюллетень официальных распоряжений и сообщений НКП. 1922. № 1.
- ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. Р-8080. Оп. 1. Д. 446.
- ГАРФ. Ф. Р-8080. Оп. 2. Д. 274.
- Еженедельник НКП РСФСР. 1923. № 10 (39).
- История химического факультета. URL: <http://chempsu.ucoz.ru/index/0-2>.
- Лысак В.В. Биологический факультет в истории Белорусского государственного университета. URL: www.bio.bsu.by.
- Материалы по реорганизации вузов, втузов, техникумов и рабфаков СССР: сб. постановлений и распоряжений ЦИК и СНК СССР. М., 1930.
- Постановление ЦИК и СНК СССР от 13 февраля 1930 г. «О подготовке технических кадров для народного хозяйства СССР» // Материалы по реорганизации вузов, втузов, техникумов и рабфаков СССР: сб. постановлений и распоряжений ЦИК и СНК СССР. М., 1930.
- Постановление ЦИК и СНК СССР от 23 июля 1930 г. «О реорганизации высших учебных заведений, техникумов и рабочих факультетов» // Материалы по реорганизации вузов, втузов, техникумов и рабфаков СССР: сб. постановлений и распоряжений ЦИК и СНК СССР. М., 1930.
- Пржевальский Е.С. Работа лабораторий Химического факультета и Института за советский период // Ученые записки МГУ. Химия. М., 1940. Вып. 53.
- Рutowский Б.Н. Профессор А.М. Настюков // Журнал химической промышленности. 1941. Т. 18, № 11.
- Саратовский университет. 1909–1959. Саратов, 1959.
- Химическая литература: Библиографический указатель (1920–1951 гг.) / сост. И.А. Байтин; под ред. О.Е. Звягинцева. М.; Л., 1953.
- Химический факультет Томского государственного университета. 1932–2002 (К 70-летию образования) / под ред. Ю.Г. Слижова. Томск, 2002.
- Химия в Московском университете за 200 лет. М., 1955.
- ЦАГМ (Центральный архив города Москвы). Ф. 1609. Оп. 1. Д. 54.
- ЦАГМ. Ф. 1609. Оп. 1. Д. 927.
- ЦАГМ. Ф. 1609. Оп. 1. Д. 998.
- ЦАГМ. Ф. 1609. Оп. 1. Д. 1079.
- ЦАГМ. Ф. 1609. Оп. 1. Д. 1157.
- ЦАГМ. Ф. 1609. Оп. 1. Д. 1485.

Literature

- Alexander Arbuzov: essays, memoirs, materials. M., 1980.
- Alimirzoyev Kh.O. Azerbaijan State University for 50 years: Historical Sketch. Baku, 1969.
- Balashov A.D. The reorganization and strengthening of higher education in the USSR (1928–

- 1934) // From the history of the October revolution and socialist construction in the USSR: Proceedings of the Academy of Social Sciences under the CPSU Central Committee. M., 1957. Iss. 29.
4. *Beylin A.E.* Expert personnel of the USSR (their formation and growth). M., 1935.
 5. Bulletin of the People's Commissariat of Education. 1930. № 54. Art. 715.
 6. Bulletin of official orders and message of the People's Commissariat of Education. 1922. № 1.
 7. State Archive of the Russian Federation. Fund P-8080. Inventory 1. Case 446.
 8. State Archive of the Russian Federation. Fund P-8080. Inventory 2. Case 274.
 9. Weekly People's Commissariat of Education RSFSR. 1923. № 10 (39).
 10. History of Chemistry Department. URL: <http://chempsu.ucoz.ru/index/0-2>.
 11. *Lysak V.V.* Faculty of Biology in the history of the Belarusian State University. URL: www.bio.bsul.by.
 12. Materials for the reorganization of universities, technical colleges, technical schools and rabfaks USSR: a collection of decrees and orders of the Central Executive Committee and the Council of People's Commissars of the USSR. M., 1930.
 13. Resolution of the Central Executive Committee and the Council of People's Commissars of the USSR on February 13, 1930 "On the technical training for the national economy of the USSR" // Proceedings of the reorganization of universities, technical colleges, technical schools and rabfaks USSR: a collection of decrees and orders of the Central Executive Committee and the Council of People's Commissars USSR. M., 1930.
 14. Resolution of the Central Executive Committee and the Council of People's Commissars of the USSR of 23 July 1930 "On the reorganization of higher education institutions, colleges and faculties working" // Proceedings of the reorganization of universities, technical colleges, technical schools and rabfaks USSR: a collection of decrees and orders of the Central Executive Committee and the Board of People's Commissars of the USSR. M., 1930.
 15. *Przhevalsky E.S.* Work Laboratory of Department of Chemistry and Institute for the Soviet period // MSU researchers write. Chemistry. M., 1940. Iss. 53.
 16. *Rutovsky B.N.* Professor A.M. Nastyukov // Journal of Chemical Industry. 1941. Vol. 18, № 11.
 17. Saratov University. 1909–1959. Saratov, 1959.
 18. Chemical Literature: A Bibliographical Index (1920–1951) / Comp. I.A. Baytin; Ed. by O.E. Zvyagintsev. M.; Leningrad, 1953.
 19. Department of Chemistry of Tomsk State University. 1932–2002 (the 70th anniversary of the formation) / Ed. by Yu.G. Slizhov. Tomsk, 2002.
 20. Chemistry in the University of Moscow for 200 years. M., 1955.
 21. Central Archives of the City of Moscow. Fund 1609. Inventory 1. Case 54.
 22. Central Archives of the City of Moscow. Fund 1609. Inventory 1. Case 927.
 23. Central Archives of the City of Moscow. Fund 1609. Inventory 1. Case 998.
 24. Central Archives of the City of Moscow. Fund 1609. Inventory 1. Case 1079.
 25. Central Archives of the City of Moscow. Fund 1609. Inventory 1. Case 1157.
 26. Central Archives of the City of Moscow. Fund 1609. Inventory 1. Case 1485.

УДК 327:342.61(574)

Региональная безопасность в системе национальной безопасности государства

Фокин Н.И.

Ключевые слова: *безопасность, региональная безопасность, стабильность, синергетический подход, системный подход, глобализация, регионализация, самоорганизация.*

Вопросы обеспечения безопасности всегда входили в круг важнейших государственных задач, поэтому они достаточно подробно рассматривались и в отечественных, и в зарубежных исследованиях. В наши дни появилась такая емкая характеристика современного этапа развития мира, как «общество риска». Подходы к решению проблем безопасности в различные исторические периоды неоднократно изменялись в зависимости от характера политического курса, уровня общественного развития, особенностей международной обстановки.

В современном представлении безопасность есть состояние защищенности государства и личности в социуме, самых различных социальных групп, социальных общностей и общества в целом с его социальными и государственными институтами управления и структурами, обеспечивающими стабильное функционирование общественно-политической системы.

Вопросами безопасности занимались ученые еще с древних времен, например Аристотель и Гиппократ. Однако становлению основных положений современной теории безопасности предшествовали исследования, проводившиеся во второй половине XVIII в. и сводившиеся в основном к изучению механизмов деятельности полиции. Со второй половины XIX в. деятельность полицейских органов, направленная на обеспечение безопасности, начинает рассматриваться в

тесной связи с такими видами государственных функций, как судебная, финансовая, дипломатическая и военная.

В начале XX в. отечественные ученые на основе современных на тот момент теорий государства и с учетом исторических традиций нашей страны обосновали теорию правового демократического государства как главного субъекта безопасности личности и общества. В этот период в теории безопасности выделяются основные объекты и субъекты безопасности. В либеральных теориях безопасности, личность возвышается над другими объектами безопасности – государством и обществом. Теория немецкого ученого Г. Еллинека о субъективных публичных правах стала основой для формирования взглядов российских ученых на права человека как главное условие безопасности личности.

В отношении основных субъектов безопасности в отечественной науке сложилось твердое представление, что государство и общество выступают главными субъектами обеспечения безопасности личности. А основными объектами безопасности признаются личность, общество и государство. Из этого следует, что личность занимает подчиненное положение по отношению к государству. Такое представление просуществовало с XVIII до конца XX в.

Начиная с 30-х и до конца 80-х гг. XX в. в качестве основной модели ре-

шения теоретических и практических проблем безопасности выступала парадигма государственной безопасности, в рамках которой все проблемы безопасности страны решались на основе приоритета интересов государства – основного субъекта и объекта обеспечения безопасности. Научное обоснование системы государственной безопасности проводилось в этот период в основном в закрытых научных и учебных заведениях органов государственной власти.

На рубеже 1980–1990-х гг. началось становление новой парадигмы безопасности, охватывающей в порядке приоритетности безопасность личности, общества и государства [4].

Вместе с тем, несмотря на разработанность различных отдельных аспектов безопасности, проблема региональной безопасности как составляющей системы национальной безопасности остается до сих пор недостаточно изученной.

Исследование проблем национальной безопасности в данном ключе предполагает рассмотрение двух взаимосвязанных понятий, находящихся в определенной степени созависимости. Речь идет о глобализации и регионализации – процессах, которые определяют параметры современного общества. Наиболее значимы с позиций социальной безопасности вопросы об источниках угроз в полиэтничном социуме и проблема обострения социальной напряженности. Изучение современных социальных систем представляется эффективным с позиций синергетического подхода. Именно синергетическое видение мира отражает единство и направлено на выявление сущности процессов самоорганизации систем произвольной природы. Синергетический подход – способ постановки новых, нетрадиционных вопросов о сложноорганизованном мире, стимулирующих пер-

спективные направления исследований в различных областях науки. Для синергетики в качестве основных понятий выступают представления о процессах организации и самоорганизации в сложных нелинейных средах, находящихся в состоянии неустойчивого равновесия. Основные понятия синергетики: самоорганизация, открытые системы, нелинейность, хаос, случайность.

Самоорганизация – способность нелинейных открытых систем к спонтанному переходу от хаотического, неупорядоченного состояния к упорядоченному. Практически вся история развития человеческого общества являет нам примеры социальной самоорганизации. Это и само спонтанное возникновение социального управления, обеспечивающего выживание племени или другой социальной общности, возникновение социальных норм-регуляторов как механизма упорядочения социальных отношений, это и кооперация ремесленников, возникновение общественных движений, инициатив, в том числе местного самоуправления, и т.д.

Открытые системы – это определенный вид систем, которые обмениваются энергией, веществом и (или) информацией с окружающей средой. Социальные системы относятся к открытым, следовательно, искусственное (сознательное) замыкание социальной системы в своих рамках, ограничение обмена информацией (как это бывало в истории целых государств или отдельных организаций) не соответствуют естественному ходу вещей, нарушают объективные законы эволюционирования сложных систем.

Нелинейность означает:

- многовариантность, альтернативность путей развития (эволюции) сложных систем;
- возможность выбора одного из альтернативных путей развития;

- возможность влияния на темп эволюции (скорость развития процессов в среде);
- необратимость процесса эволюционирования после выбора одного из вариантов.

Пример – ветвление дерева.

Хаос в синергетике – это конструктивный механизм эволюции, ее начало. При этом следует различать понятия «хаос» и «энтропия» (разрушение). Хаос на первой стадии предполагает нарушение связей между элементами, но сами элементы не разрушаются. При энтропии речь идет о разрушении системы через разрушение ее элементов. Это деструктивная роль хаоса, которая побуждает людей с предубеждением относиться к этому явлению.

Новое синергетическое понимание: хаос – это необходимое условие для позитивных социальных процессов. Конструктивная роль хаоса означает, что благодаря хаотическому состоянию элементов, возникшему в результате нарушения их прежних связей внутри системы, возможно возникновение новой структуры, нового качественного состояния системы. Из хаоса, как из элементов конструктора, может быть создана качественно новая система, слагающаяся из того же самого набора элементов, но «собранных» по другому принципу. Таким образом, путь к развитию лежит через хаос. Для социальных систем эволюция и революция могут быть соотнесены как хаос и энтропия.

Нелинейность (многовариантность) путей развития связана с тем, что в самом хаосе уже содержится определенный набор возможных вариантов организации новой структуры. Все эти варианты альтернативны, любой из них возможен (но у этих вариантов могут быть различные шансы на реализуемость).

Эта точка ветвления древа эволюции, точка выбора из всех возможных вариан-

тов называется точкой бифуркации. Наступает такое состояние в период неустойчивого равновесия, в период нарушения равновесия (гомеостаза). В социальных системах такие периоды характеризуются как политические, экономические или иные социальные кризисы. Особенностью социальных систем с точки зрения синергетики является их способность к эволюционированию, т.е. способность к самоорганизации, росту (усложнению), влекущему за собой нарастание неустойчивости (хаос на микроуровне) и затем распад. С точки зрения развития системы это означает периоды относительно устойчивого и неустойчивого ее равновесия. Для первого применимы положения кибернетики, второй же период требует объяснения с точки зрения законов самоорганизации сложных систем.

Реализуемость того или иного варианта развития событий зависит от случайности. В этом проявляются так называемые катастрофические последствия случайности, играющей определяющую роль в период неустойчивости системы.

В определенные моменты состояния системы (моменты неустойчивости, нарушения равновесия – гомеостаза) даже незначительные внешние или внутренние воздействия (малые возмущения, отклонения, или флуктуации) могут привести к значительным последствиям. Именно в момент нарушения состояния гомеостаза случайность (малые возмущения) может повлиять на выбор того или иного пути развития.

Кроме случайности существует и предопределенность, преддетерминированность разворачивания описываемых процессов. Это связано с влиянием факторов прошлого и будущего состояния системы.

Настоящее состояние системы определяется ее прошлым, ее историей. Хаос, как конструктор, из которого будет собрана та или иная структура, содер-

жит не любой и не бесконечный набор вариантов будущего состояния. Этот набор предопределен прошлым, в хаосе содержится информация обо всех прежних состояниях системы.

Синергетическая объяснительная модель основана на такой мировоззренческой интерпретации мира, которая исходит из его нелинейности, неравновесности. Считается возможным говорить о необходимости создания теории региональной безопасности на основе ресурсов самоорганизации, с одной стороны, и эффективного управления конфликтным взаимодействием – с другой, что в совокупности и определяет успех [1].

В процессе глобализации постепенно возрастает роль внетерриториальных и трансграничных отношений сетевого характера и одновременно возникает угроза снижения роли таких политических институтов, как государство. Происходящая рассогласованность действий и существующие различия ценностей транснациональных и государственных организаций могут привести к антагонизму как в мировом сообществе, так и на уровне отдельных государств. Исследование потенциальных угроз, рисков и конфликтных ситуаций базируется на сценарных подходах и анализе возможного развития событий с целью определения оптимального варианта, включающего комплекс решений проблем страны в целом и ее регионов. Особую опасность представляют экстремистские формы развития политической активности, обусловленные когнитивными, ментальными причинами, а также явлениями социальной, этнической и региональной депривации [2].

По мнению ряда ученых, современное сообщество характеризуется следующими особенностями [5]:

– возникают угрозы деградации государственности, имеющие глобальный

характер и связанные с опасностью потери суверенитета, а также лишения государства возможности самостоятельно разрабатывать политическую стратегию, осуществлять функцию определения политического курса. Проблема социальной и региональной депривации связана с постоянно увеличивающимся разрывом в уровне и качестве жизни между различными общественными и региональными группами населения;

- осуществляется значительное влияние дискурсивных феноменов, реализующихся в конфликтных и интеграционных параметрах, непосредственно на уровень безопасности общества, личности и государства, на возникновение новых угроз и рисков политического развития. Наблюдается дискурсивное конструирование социальной и политической реальности, рост конфликтного и интеграционного потенциала политического дискурса, что имеет как деструктивную, так и конструктивную направленность в полиэтничном социальном пространстве и служит серьезным фактором выработки и реализации политической стратегии как долговременной программы обеспечения национально-государственных интересов страны и ее граждан;
- актуализировалась задача обеспечения информационной безопасности в полиэтничном пространстве, где прослеживаются элементы информационного хаоса, информационного терроризма, разжигания вражды с использованием механизмов информационной «мягкой войны». Немаловажной тенденцией развития политико-информационного пространства современного общества является конфликтный и интеграционный потенциал информационных ресурсов.

В начале XXI в. во всем мире происходят заметные перемены, укрепляются политические и экономические позиции стран. Сегодня существуют два тренда – глобализация и регионализация современной мировой политики, и, соответственно, два самостоятельных исследовательских поля – глобалистика и регионалистика. Дилемму «глобализация versus регионализация», по сути, можно свести к двум вариантам перевода пресловутого латинского «versus»: глобализация в противопоставлении регионализации или – глобализация в соотношении с регионализацией. Сторонников обоих подходов довольно и в школах глобалистики, и в школах регионалистики. Применительно к региональным институтам безопасности грань между «открытым» и «закрытым» регионализмом провести сложнее. С одной стороны, исходной мотивацией для региональной интеграции в области безопасности, как правило, является стремление участников интеграции сохранить внутреннюю стабильность своих государств и обществ коллективными усилиями. Отсюда появляется закрытый регионализм, т.е. сохранение своей, обособленной от других, региональной идентичности. С другой стороны, по мере роста глобальной взаимозависимости возникает вопрос о реальности обеспечения безопасности в одном отдельно взятом регионе, в отрыве от глобальной среды безопасности. Региональные группировки неминуемо открываются к взаимодействию с внешним миром. Такова логика феномена неделимости безопасности на любом уровне в условиях глобализации. Представляется, что закрытый регионализм остается в прошлом, а будущее принадлежит регионализму открытому.

К сожалению, в процессе обеспечения национальной безопасности Российской Федерации не уделяется должного внимания региональным аспектам. Скла-

дывается впечатление, что интересы людей защищаются и могут реализовываться только на федеральном уровне. Однако человек живет в конкретной местности, в конкретном регионе и требует для обеспечения своей жизнедеятельности каждодневного удовлетворения материальных, эстетических и духовных потребностей не на уровне федерального центра, а на более низких уровнях обеспечения своей безопасности.

Важной представляется необходимость сформулировать принцип взаимозависимости безопасности нации и безопасности конкретного региона. Специфичный путь обеспечения национальной безопасности Российской Федерации заставляет внимательно оценить место и роль в нем современного региона.

Если понятие «национальная безопасность» охватывает все вертикально расположенные уровни социума (от государства до личности), то региональная безопасность охватывает лишь часть территории Российской Федерации и социальную общность, проживающую на данной территории. Регион может быть в границах субъекта Российской Федерации либо объединять территорию нескольких субъектов.

Подразделение системы национальной безопасности на вертикальные подсистемы соответствует общепринятой в мире практике районирования территории страны. Согласно такой практике под регионом понимают территорию, характеризующуюся однородностью в одном или нескольких объектах. Учитывается и общественное сознание населения региона – это не только отождествление населения с определенной территорией, но и противопоставление себя жителям других регионов, имеющих иные традиции, привычки, экономические и социальные особенности, часто иные политические интересы.

С учетом данного понятия региональную безопасность можно определить как защищенность жизненно важных интересов региональной социальной общности и местных институтов государства от внешних и внутренних угроз.

Региональный фактор в современных условиях приобретает все большую актуальность, вес и влияние. Прослеживается четко выраженная тенденция к превращению регионализма в общемировую тенденцию, в контексте которой регионы начинают играть все более возрастающую роль в жизни различных стран и народов, а также в общемировых процессах в целом.

Учитывая многосоставный и мультикультурный характер российского общества, важен не только общенациональный, но и региональный уровень безопасности, особенно для субъектов Юга России, где угрозы безопасности, выраженные в проявлениях терроризма и экстремизма, создают серьезное социальное напряжение и ставят под сомнение процесс устойчивого развития страны. Более того, современное российское общество нуждается не в парадигме «привыкания к рискам развития», а в стратегии адекватного реагирования и опережения, позволяющей осуществлять системные перемены в регионах в рамках стабильности и безопасности. Поэтому для обеспечения национальной безопасности Российской Федерации необходима сбалансированная между федеральным и региональным уровнями государственная система.

Стратегия национальной безопасности России ориентируется на сохранение единства страны, укрепление государственности. Но чтобы обеспечить территориальную целостность государства, состоящего из частей, значительно отличающихся друг от друга по размеру территории, экономическому потенциа-

лу, политической культуре населения, необходимо более глубокое и всестороннее изучение специфики региональных процессов.

Литература

1. *Беляков В.В.* Самоорганизация в деятельности субъектов при реализации дополнительных профессиональных программ нового поколения // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2009. № 6.
2. *Гурба В.Н., Сухорукова Л.М.* Государственное и международное управление непрерывным образованием и развитием управленческих и педагогических кадров для реализации безопасности и устойчивости образовательной, социокультурной и гуманитарной сфер: основные идеи проекта // Вестник непрерывного образования. 2008. № 1–2.
3. *Скрябина Н.Ю.* Социально-аксиологические потенциалы системы непрерывного образования в перспективе развития современного общества // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2012. № 6.
4. *Стрельченко В.В.* Региональная безопасность в Российской Федерации. М.: РАГС, 2010.
5. *Юрченко И.В.* Вызовы и угрозы национальной и региональной безопасности Российской Федерации в политико-информационном пространстве. Краснодар: Изд-во КубГУ, 2009.

Literature

1. *Belyakov V.V.* Self-organization in the activities of the implementation of additional new generation of professional programs // Education. Science. Innovation: South dimension. 2009. № 6.
2. *Gurba V.N., Sukhorukova L.M.* State and international management continuing education and development of administrative and teaching staff for the implementation of the security and stability of the educational, social, cultural and humanitarian spheres, the basic idea of the project // Bulletin of Continuing Education. 2008. № 1–2.
3. *Skryabina N.Yu.* Socio-axiological potentials of the system of continuous education in the perspective of modern society // Education. Science. Innovation: South dimension. 2012. № 6.
4. *Strel'chenko V.V.* Regional Security in the Russian Federation. M., 2010.
5. *Yurchenko I.V.* Challenges and threats to national and regional security of the Russian Federation in the political and information space. Krasnodar, 2009.

УДК 81'272

The inner life of a joyful human being

Шурыгина О.А.

Ключевые слова: эмоция радости, симптоматические выражения, концептуализация, метафорические номинации, языковое поведение человека.

The purpose of the paper is to describe the problem of linguistic expressions denoting external symptoms of the inner life of a human being – emotions in particular:

e.g. to shake / tremble with fear, his eyes bugged out (in surprise), a blush of shame, etc.

In this paper we are going to

- carefully analyze English expressions, which refer to symptoms of emotional semantic field of joy,
- identify “sets” of organs and body parts involved in the manifestation of the emotion of joy, and
- highlight basic language images which are in the basis of relevant symptomatic expressions (*further referred SE*).

Despite the fact that from a linguistic point of view when using SE the value of physical change in the body is secondary, many of the symptoms described by these expressions may occur in situations of the experience of relevant emotion. Thus, according to psychologists and physiologists one of characteristic symptoms of fear is hand shaking, legs/lower jaw trembling (*e.g. to shake / tremble with fear*), one of symptoms of anger – expansion of the nostrils and raising of the wings of the nose (*e.g. nostrils flare with anger*), etc. In this paper SE of the English language are considered on the basis of experimental data about objective changes in the human body, which are the most typical in the process of the emotional

feeling of joy. We try to find out what kind of real symptoms of joy are directly reflected in typical English SE and which “symptoms” are just a figment of linguistic conceptualization of emotions, i.e. belong to metaphorical categories.

Joy is one of the basic human emotions. According to numerous psychologists’ and physiologists’ researches it is characterized by a wide range of external manifestations. The most striking and typical symptoms are smiling and laughing: these manifestations are easily decrypted and almost always indicate emotions of joy [3, p. 150]. Among other possible indicators of joy K. Izard singles out violent motor activity as well as an increased heart rate combined with a change in body temperature. Russian psychologist E. Ilyin, making reference to C. Lange’s research, one of the major specialists in the study of emotions, gives the following physiological and behavioral characteristics of joy: it is accompanied by the excitation of motor centers, which leads to gestures, bouncing, clapping hands, increased blood flow in small blood vessels (capillaries), as a result the skin reddens and becomes warmer and the internal tissues and organs are supplied with oxygen better, and their metabolism becomes more intensely [4, p. 162]. However, it was the book of prominent British biologist Charles Darwin, first published in 1872, that got its foot on the ladder of the beginning of scientific

research of the world of human emotions. In his work the author investigates the ways of expressing joy: when joy is great, it causes various purposeless movements: dancing, clapping, stomping one's feet, hoots of laughter, etc. Apparently, originally laughter is just an expression of joy or happiness. Homer describes laughter of the gods as the "excess of their celestial joy after their daily feast." Characteristic features of pleasant and cheerful mood are clear bright eyes, pulling the corners of the mouth and the upper lip and wrinkles which are formed at that moment. A human being in high spirits usually has a tendency to pull the corners of the mouth even if he is not smiling. At excitation, caused by pleasure, blood circulation is accelerated, eyes are shining, and the complexion is brightened. In such a mood a person carries himself erect, his head is raised and his eyes are open. The face features do not relax and eyebrows do not move. For this reason a Latin phrase "exporrigerefrontem" (to smooth wrinkles on the forehead) means "to be gay or joyful". Joy makes a face wider [2, p. 182–202].

Most of these objective manifestations of joy are verbalized in words and expressions in English.

Thus, a smile in English usually expresses joy or feeling which is pleasant for a subject:

There was a smile upon her face, as if she had awakened to joy, serene and complete (Caldwell T. "Dear and Glorious Physician").

The little girl appeared to be Asian, maybe five or six years old, with... full lips that spread joyfully over her gapped teeth... She smiled and flapped her hands excitedly ... (Albom M. "The Five People You Meet in Heaven").

A laughter may also be a kind of joy manifestation, if it is sufficiently intense:

He was a gay, jolly little man, who took nothing very solemnly, and he was constantly laughing. He found life an amusing rather than a serious business, and he had a charming smile (Maugham W.S. "The Force of Circumstance").

... her lips were parted in a smile. She stretched her arms out as though to embrace herself, with a laugh that for all the world was like a sob (Galsworthy J. "The Man of Property").

Even in laughter eyes are filled with tears:

... the boy lay back and laughed till the tears ran down his cheeks (Alcott L.M. "Little Women").

Bouncing as an expression of joy is described in English by a number of SE (*to jump with joy, to leap with joy, to dance for joy*):

All of a sudden, lights flickered on in the blockhouse and we are all jumping for joy (Groom W. "Forrest Gump").

They grew so excited that they leaped into the air with joy (Maugham W.S. "The Painted Veil").

If you went to a home, kicked down the front door, chased the people who lived there out into the street and said, "Go! You are free! Free as a bird! Go! Go!" – Do you think they would shout and dance for joy? (Martel Y. "Life of Pi").

Comparing pleasure with light liquid V. Uspensky writes: "It seems that it is lighter than air: a joyful person feels lightness, he does not feel the earth under his feet, he floats, and finally flies away to the seventh heaven" [5, p. 147]. In the English language consciousness the idea of lightness and take-off is described by phraseological combinations such as: *to be in (the) seventh heaven, to be on cloud nine, to walk / tread / dance on air, to live in Eden, to be in Elysium, to fly high*. For example:

My father walked on air. He had always treated her well and with the fullest re-

spect and appreciation, but the return and recovery made her even more special in his eyes. He spoke of her in glowing, reverential terms. He spoke to her in almost a whisper, as if afraid any loud noise might scare her away, back to where she'd been or worse (Carroll J. "After Silence").

Joy may be so great that it cannot be located not only in a man, but in the whole world. When a person has such a feeling it is said that he does not fit into the world with joy. Not fitting in this world, a person may even "move" to a different world:

They're both in seventh heaven about having a grandchild; it makes them feel stronger and necessary again (Carroll J. "Bones of the Moon").

"A millionaire before he was ten", says the reporter, "Ricky is now well on the road to his second hundred million dollars." <...> Ricky just sits there like a spare prick, in front of the Lamborghini he can't even drive. When they ask him if he feels great, he just shrugs and says, "Doesn't everybody?"

"What an incredible boy", says Mom. "I bet his mother's on cloud nine" (Findlay P. "Vernon God Little").

Thus, the examples from English literature allow us to reconstruct all steps of ascension of a joyful human being over the earth: a gradual take off from the earth – a flight – being located high above.

Skin redness, an objective symptom of joy, is reflected in such English SE as *one's face lit up / flushed*. Among other emotions it may denote joy:

His face lit up when he saw me and he gave me an engaging smile (Maugham W.S. "The Force of Circumstance").

Joy is included into the group of emotions which are associated with the so-called "warm" colors:

Her cheeks were flushed as if the sun had burned them ... (Galsworthy J. "The Man of Property").

... his face red and shining with merriment (Alcott L.M. "Little Women").

An increase in heart rate, which is one of possible symptoms of joy, is also reflected in SE. It is only necessary to note that according to experimental data the mere fact of change in heart rate is observed not only with feelings of joy, pulse quickens in some other emotional experiences [3, p. 152]. This is probably one of the reasons that the increased heart activity in the natural languages may be associated not only with joy, but also with other emotions such as excitement and even fear:

In that falling golden dust, in that sun-splashed clearing, I saw the Virgin Mary. Why her, I don't know... I felt I saw her, a vision beyond vision. I stopped and squinted. She looked beautiful and supremely regal. She was smiling at me with loving kindness. After some seconds she left me. My heart beat with fear and joy (Martel Y. "Life of Pi").

Another active "localizer" of joy in the English language is the eyes. In this case it is necessary to pay attention to such symptom as crying / tears. A feeling of great joy may cause not only laugh (even booming laugh), but cry or weep: *to cry for joy, to weep for joy, to smile through tears, to laugh with one eye and weep with the other, to laugh until one cries*, etc. For example:

She felt his kisses on her mouth and she wept with joy, asking him why he had been so cruel, but though she asked she knew it did not matter (Maugham W.S. "The Painted Veil").

How the big eyes stared and the blue lips smiled as the girls went in! "Ach, mein Gott! It is good angels come to us!" Said the poor woman, crying for joy (Alcott L.M. "Little Women").

The eyes and the face as an expression of joy in the English language can act in

SE that represent a class of symptoms of emotional states such as “the amount of light emitted by a human face”, the subclass “a change in the direction of increasing” [1, p. 118]: *one’s face lit up, one’s face is radiant with joy, one’s face shines / beams with delight*, etc. The image of the face emitting light is linked in English speakers’ minds with a positive emotion. This fact is illustrated in the following examples:

His blue eyes sparkled and he was once more his gay and jovial self (Maugham W.S. “The Painted Veil”).

Joyous voices, of rich and happy people. He studied them one at a time, around the tables. Their faces were red. Their eyes were glowing (Grisham J. “The Firm”).

Her joy was so bursting that her beautiful face shone with light (Caldwell T. “Dear and Glorious Physician”).

The SE illustrated in the examples above actually describe real symptoms of joy (a definite expression of the eyes, the face, etc.), but only by metaphorical means.

In the naive worldview consciousness acts as the regulator of physical, emotional, and verbal behavior of a person. Its reaction to joy can be described as its loss in the English language: *to go mad with joy, to lose one’s head / wits with joy, to go out of one’s mind with joy, to faint for joy*, etc. For example:

... Fang went mad with joy at the sight of them (Rowling J.K. “Harry Potter and the Chamber of Secrets”).

I looked down between my legs. I thought I would faint for joy. The open locker glistened with shiny new things. Oh, the delight of the manufactured good, the man-made device, the created thing! That moment of material revelation brought an intensity of pleasure, heady mix of hope, surprise, disbelief, thrill, gratitude, all crushed into one-unequaled in my life by

any Christmas, birthday, wedding, Diwali or other gift-giving occasion. I was positively giddy with happiness (Martel Y. “Life of Pi”).

The feeling of joy can be described in English as the difficulty in breathing:

The children were playing some romping game and it was her habit to look on with an indulgent smile, restraining them when they made too much noise ...; but now in her high spirits, feeling as young as any of them, she joined in the game. The little girls received her with delight. They chased up and down the room, shouting at the top of their shrill voices, with fantastic and almost barbarous glee ... Kitty was flushed and she was breathing quickly. Her liquid eyes were shining ... (Maugham W.S. “The Painted Veil”).

Or in contrary as the condition in which it is easy to breathe, but it is rather an author’s use:

Autumn, 1935. The heat receded, the cold advanced. Frost on fallen leaves, then on leaves that were not fallen. Then on windows. I took joy in such details then. I liked breathing in. The space inside my lungs was all my own (Atwood M. “The Blind Assassin”).

How thrilled they would be if they were shown this figure and told who’d made it. How much joy it would give them to know it was by their son, who was well and happy. Like filling their lungs with air all the way instead of shallow breaths (Carroll J. “After Silence”).

Thus, the analysis of the examples from English fiction shows that among the considered SE there are expressions which reflect the objective symptoms of joy, such as smiling, laughing, physical activity of a body and its limbs, skin redness, increased heart rate. There are also examples of metaphorical expressions of the emotions that reflect the real external changes. They primarily include

“the amount of light emitted by a human face and eyes” and “a momentary stop in functioning” of the mind, intellect and consciousness.

Attention is drawn to the fact that a group of words and phrases, that describes non-regulated components of emotions such as cardio-vascular activity or change of state of the muscular system, is larger in English. Examples that describe arbitrarily adjustable components of emotions – mime, movement, speech reactions – are rarer. But it does not mean that the English-speaking communities are characterized by a lower degree of emotion. Deeper and hidden feelings, not so obvious manifestation of feelings are most typical for them.

Литература

1. *Апресян Ю.Д.* Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. М., 2000. Вып. 2.
2. *Дарвин Ч.* О выражении эмоций у человека и животных. СПб., 2001.
3. *Изард К.Э.* Психология эмоций. СПб., 2000.
4. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. СПб., 2002.
5. *Успенский В.А.* О вещных коннотациях абстрактных существительных. М., 1997.

Literature

1. *Aprasyan Yu.D.* A new explanatory dictionary of synonyms of the Russian language. M., 2000. Iss. 2.
2. *Darwin Ch.* About the expression of the emotions by a man and animals. SPb., 2001.
3. *Izard K.E.* The psychology of emotions. SPb., 2000.
4. *Ilyin E.P.* Emotions and feelings. SPb., 2002.
5. *Uspensky V.A.* About the thing connotations of abstract nouns. M., 1997.

ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.016:811

Развитие самосознания студентов-лингвистов как условие формирования позитивной Я-концепции

Арзуманян С.С.

Ключевые слова: *Я-концепция, самосознание, самоотношение, самоактуализация, самоуважение, уверенность в себе, самопознание, профессиональное самосознание.*

Традиционная система обучения способствует присвоению определенных знаний, нравственных и духовных ориентиров, которые соответствуют требованиям общества. Преобразования в российском обществе, вызвавшие глубокие изменения в системе образования, непосредственно затрагивают сферу личностного становления студентов на всех ее уровнях. Происходит формирование нового воззрения на образование как на процесс «становления личностного «Я», обретения себя, образа, неповторимой индивидуальности с духовным и творческим потенциалом. В таком качестве оно продуцирует субъекту возможности личностного развития, построения оптимального взаимодействия с миром и с самим собой, продуктивного осуществления деятельности, включая профессиональную деятельность, построение успешной жизнедеятельности в целом. Большую значимость этому придает способность обозначать ценностный смысл возникающих в жизни событий, придавать им смысловую окраску, регулиующую поведение человека, расставлять приоритеты, намечать сферы приложения активности. Актуальные выборы человека, успешность мобилизации им своих усилий на достижение жизненных целей в значительной мере зависят от сформированных у него представлений о себе, т.е. его Я-концепции.

Я-концепция оказывает влияние на поведение и жизнь в целом, определяя мироощущение, восприятие имеющегося опыта, понимание нового, состояние планов на будущее.

Необходимость решения новых и нестандартных задач в профессионально обусловленных жизненных ситуациях, требующих особых личностных ресурсов, обуславливает значимость формирования в процессе обучения у студентов позитивной Я-концепции, являющейся основой профессиональной и личностной самореализации и способствующей повышению качества подготовки специалистов. При этом личность должна рассматриваться как способная выделять приоритеты, регулировать процесс постановки и реализации целей профессиональной деятельности, что объясняет необходимость развития самосознания в данной проблеме.

Особенно актуально понимание особенностей Я-концепции в период интенсивного профессионально-личностного становления человека, реализуемого в период обучения в вузе. Именно в этот период, используя собственные ресурсы, имея в виду планы на будущее, молодой человек должен максимально эффективно скоординировать процесс профессионального обучения. Успешность решения связанных с этим задач во многом зависит от уровня развития самосознания.

Как установлено в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др., на этапе профессионального становления в период обучения в вузе происходят наиболее существенные изменения в структуре образа Я субъекта деятельности. Становление профессионала возможно лишь в результате единства как развития профессионализма, так и личностного развития. Поэтому особую важность приобретают исследования, посвященные рассмотрению проблем развития самосознания.

Однако в настоящее время нет достаточного количества практических разработок, направленных на создание условий для развития самосознания личности как условия формирования позитивной Я-концепции в системе высшего образования. Недостаточное внимание уделяется формированию качеств и свойств личности, лежащих в основе развития самосознания.

Соответственно, данное исследование посвящено актуальной проблеме формирования у студентов лингвистического вуза позитивной Я-концепции личности на основе развития их самосознания.

По нашему мнению, чтобы разобраться в специфике формирования позитивной Я-концепции студентов-лингвистов, необходимо рассмотреть ее в контексте проблемы самосознания.

Проблема Я-концепции относится к числу проблем, имеющих в последние годы все большее значение. Она изучается в различных отраслях психологической науки: социальной (А.К. Болотова, К. Левин, К. Муздыбаев), клинической (Н.Н. Брагина, В.С. Хомик, К. Ясперс), возрастной (Л.И. Божович, К. Левин, Н.Н. Толстых), педагогической (М.Р. Гинзбург, И.В. Дубровина)

и др. Результатом проведенных исследовательских работ явилось появление определений Я-концепции, интерпретация ее психологической сущности. Выработаны подходы, раскрывающие возможности формирования Я-концепции личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.С. Арсентьев, Р. Бернс, А.А. Бодалев, А.В. Иващенко, И.С. Кон, К. Левин, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Славская, Д.Б. Эльконин и др.).

В педагогической психологии обозначено проблемное поле формирования Я-концепции: установлено психологическое содержание учебной деятельности, направленной на создание условий роста и развития позитивной Я-концепции на различных этапах онтогенеза; выявлены факторы, негативно сказывающиеся на формировании Я-концепции в условиях образовательной среды (С.Н. Батракова, Ю.Л. Варенова, Л.С. Выготский, П.С. Гуревич, И.А. Зимняя, Н.В. Ключева, А.С. Макаренко, А.В. Петровский).

Несмотря на достаточную разработанность темы, в проблемном поле педагогической психологии остаются нерешенными вопросы, раскрывающие особенности студента как субъекта собственной жизни, способного нести ответственность за собственную жизнь, расставлять приоритеты и решать задачи, наиболее значимые в настоящий момент, успешность выполнения которых зависит от уровня развития самосознания.

Так, например, Д.И. Фельдштейн в развитие самосознания включает деятельностный компонент, указывая на то, что только благодаря включению в практическую деятельность с собственной активностью и сотрудничеством с другими людьми происходит возникновение и развитие самосознания [1].

По мере того как студенты-лингвисты приобретают жизненный опыт, перед ними не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысление жизни. Этот процесс переосмысления, проходящий потом через всю жизнь, образует самое сокровенное и основное содержание их существа, определяет мотивы действий и внутренний смысл тех задач, которые они разрешают в жизни.

Таким образом, отсюда следует, что образ Я студентов-лингвистов может содержать несколько характеристик, подлежащих измерению, которые могут составлять комплексную оценку уровня развития их самосознания на разных этапах процесса изучения иностранного языка.

Самосознание студентов-лингвистов как осознание себя может принимать различные формы и проявляться как самопознание, самоконтроль, самооценка и образ Я.

Сущность самосознания составляет нацеленность студентов-лингвистов на познание своих физических, душевных, духовных возможностей и качеств, своего места среди других людей. Самосознание совершается в анализе результатов собственной деятельности, прежде всего учебной, связанной с процессом овладения языком, а также своего поведения, общения и взаимоотношений с другими посредством сопоставления этих результатов с уже существующими нормативами.

Таким образом, самосознание является основой развития постоянного самоконтроля и саморегуляции студентов-лингвистов.

Самосознание студентов-лингвистов выступает также в качестве основы для реализации оценочного отношения к самому себе, или самооценки.

Различие самопознания и самооценки студентов-лингвистов может быть представлено как несовпадение когнитивно-познавательного и оценочно-ценностного компонентов самосознания.

Процесс профессионального взросления личности студентов-лингвистов, в свою очередь, зависит от показателей их морально-психологической зрелости, выражающейся в способности трудиться ради будущего [7]. Согласно этому, важнейшим аспектом становления «Я» становится формирование студентами-лингвистами жизненных планов, связанных с развитием процессов самосознания. В плане исследования целостного процесса профессионального определения можно отметить, что уже выбор профессии студентами-лингвистами является показателем того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития и выступает как существенный и неотъемлемый компонент индивидуально-профессионального становления их личности.

Профессионализация как форма становления субъекта деятельности влияет на все уровни самосознания. Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания студентов-лингвистов как субъектов деятельности. Профессиональное самосознание студентов формируется на фоне социального опыта личности и включает этот опыт в содержание «профессионального Я» [6].

Можно сказать, что самосознание опирается на анализ тех итоговых продуктов самопознания, которые выражаются в строении представлений человека о самом себе, или Я-концепции.

Таким образом, Я-концепция является результатом, итоговым продуктом процессов самосознания и включает в себя оценочный аспект самосознания [1].

Я-концепция играет важнейшую роль в формировании целостности личности. Я-концепция личности студентов-лингвистов представляет собой сложное личностное образование, характеризующее отношение к себе, содержательные параметры которого (целостность, наполненность, непротиворечивость) подвержены влиянию индивидуальных особенностей студентов вуза, преломленных решением ими вузовских задач профессионализации.

Я-концепция личности обретает у студентов вуза специфичность своих содержательных параметров под влиянием успешности развития процессов самосознания. При этом наиболее значимые различия проявляются по параметрам: целостности, наполненности, непротиворечивости содержания Я-концепции.

Для нашего анализа наибольшую значимость представляет лежащий в основе взглядов многих психологов на природу позитивной Я-концепции тезис о том, что самоуважение, уверенность в себе являются ее центральным звеном и мотивом. Так, И.С. Кон говорит о том, что «стремление к положительному образу “Я” – один из главных мотивов человеческого поведения. Самый устойчивый и, возможно, сильнейший мотив такого рода – самоуважение» [3].

Необходимо отметить, что поддержание приемлемого для личности уровня самоуважения составляет важную, как правило, неосознаваемую функцию самосознания. Таким образом, самосознание студентов-лингвистов – процесс осознания ими себя, своих качеств, потребностей, мотивов – это особый структурный компонент личности, выражающийся в способности выделять самого себя из окружающей действительности как некую реальность. Наличный уровень развития самосознания личности студентов-лингвистов существен-

но влияет на процесс формирования Я-концепции, профессионального самосознания.

Позитивная Я-концепция личности является значимым фактором успешного формирования профессиональной идентичности, самореализации и персонализации студентов вуза. Реализуется она через осознание субъектом своей способности преодолевать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия.

Таким образом, специфика формирования позитивной Я-концепции студентов-лингвистов заключается в том, что она выступает как результат апробации ими своих способов самопрезентации, притязаний и социально-психологических ожиданий в процессе овладения иностранным языком, подкрепленный набором установок, направленных на самого себя и связанных с уровнем самосознания. Помимо этого, процессуальный аспект развития самосознания является значимым условием формирования позитивной Я-концепции и развития личности профессионала в целом.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
4. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М., 1972.
5. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
6. Тылец В.Г. Интеграция психологического и методического подходов в концепции обучения иностранным языкам Б.В. Беляева // Известия Южного федерального университета. Технические науки. Вып. Психология и педагогика. 2006. № 1 (56). С. 120–128.
7. Тылец В.Г. Психология обучения иностранным языкам в контексте педагогических концепций и образовательной практики // Вестник Пятигорского государственного лингви-

стического университета. 2012. № 3. С. 186–189.

Literature

1. *Abulkhanova-Slavskaya K.A.* Activity and psychology of the personality. M., 1980.
2. *Burns R.* Development of self-concept and education. M., 1986.
3. *Kon I.S.* Psychology of early youth. M., 1989.
4. *Spirkin A.G.* Consciousness and self-consciousness. M., 1972.
5. *Stolin V.V.* Self-consciousness of the personality. M., 1983.
6. *Tylets V.G.* Integration of psychological and methodological approach in the B.V. Beliayev' concept of foreign language training // South Federal University Proceedings. Technical sciences. Iss. Psychology and pedagogies. 2006. № 1 (56). P. 120–128.
7. *Tylets V.G.* Psychology of foreign language training in the context of pedagogic conceptions and teaching practice // Proceeding of Pyatigorsk State Linguistic University. 2012. № 3. P. 186–189.

© Арзуманян С.С., 2013

УДК 159.9:316.61

Психологическая характеристика безопасного поведения детей-сирот младшего школьного возраста

Благодырь Е.М.

Ключевые слова: *безопасность, безопасное поведение, младший школьный возраст, детская психология.*

Вопрос безопасного поведения детей-сирот, а точнее, его психологической составляющей является актуальной темой исследования. Это связано с имеющейся на сегодняшний день неблагоприятной тенденцией сохранения социальной неустроенности детей-сирот. Большинство сирот, выпускаясь из детских домов, пополняют проблемные слои нашего общества, и только часть из них «выплывает» и участвует в активном построении личного материального и духовного благополучия [1; 6]. Кроме того, исследуемый вопрос не имеет достаточной степени теоретической разработанности и остается открытым для тех, кто непосредственно занимается воспитанием детей-сирот. В то же время проблема формирования безопасного поведения у детей-сирот является одной из самых острых в учреждениях интернатного типа.

Исследуя современные теоретические наработки в области психологии безопасности личности (И.А. Баева, А.С. Ковдра, Т.М. Краснянская, Н.П. Татьяначенко, А.Д. Тырскова и др.), мы приходим к выводу о необходимости изучения и формирования у сирот именно безопасного поведения [3; 4].

В дальнейшем под безопасным поведением детей-сирот мы будем понимать поведение, позволяющее в процессе межличностного взаимодействия и повседневной жизнедеятельности предотвращать и успешно преодолевать

трудные, конфликтные и экстремальные ситуации с сохранением психического благополучия и возможности дальнейшего просоциального развития личности. Другими словами, сформированное безопасное поведение должно позволять детям-сиротам благополучно адаптироваться в неблагоприятных условиях детских домов, эффективно проходить процесс социализации и успешно осуществлять самореализацию в условиях самостоятельной жизнедеятельности.

Анализ возрастных особенностей развития детей от младенчества до юности показывает, что наиболее оптимальным для формирования безопасного поведения выступает младший школьный возраст. В этот период у детей начинают активно развиваться те психические структуры, которые участвуют в построении безопасного поведения: теоретическое мышление, личная осознанность, саморегуляция поведения и др. [7]. Кроме того, именно в этот период жизни у них начинается период систематического обучения, в процесс которого может быть органично включена деятельность психолога и педагогов по формированию безопасного поведения.

Неизученность заявленной сферы в сочетании с ее актуальностью обусловили постановку целью нашего исследования изучение психологической характеристики безопасного поведения детей-сирот младшего школьного возраста.

Для достижения поставленной цели нами были выделены следующие задачи:

1. Изучить индивидуальные параметры личности, предположительно связанные с формированием безопасного поведения у детей-сирот младшего школьного возраста: степень саморегуляции поведения, уровень осознанности, направленность потребностей, ориентировку на нравственные нормы с последующей их реализацией в поведении.

2. Изучить индивидуально-психологические особенности детей-сирот, предположительно влияющие на процесс формирования у них безопасного поведения: уровень личностной тревожности, тип фрустрационных реакций, независимость, текущее эмоциональное состояние, интеллектуальную развитость.

3. Построить структурную модель безопасного поведения детей-сирот.

4. Выявить взаимосвязь между индивидуальными особенностями детей и уровнем сформированности у них безопасного поведения.

Исследование проводилось на основе использования следующего пакета методик: детский вариант личностного теста Р. Кеттелла, методика незаконченных предложений «Выбор» (модификация теста Дж.М. Сакса), методика «Сюжетные картинки» в обработке Р.Р. Калининой, цветовой тест отношений Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинда, проективный тест тревожности В. Амена, метод рисуночной фрустрации С. Розенцвейга, 8-цветовой тест К. Люшера, детский вариант теста Д. Векслера, проективные методики «Дом – дерево – человек» (Дж. Бук) и «Несуществующее животное» (М.З. Дукаревич) [5]. Использовались методы экспертной оценки, наблюдения и беседы. Математическая обработка данных проводилась с использованием t-критерия Стьюдена,

критерия Пирсона χ^2 , центроидного факторного анализа с последующим варимакс-вращением, кластерного анализа, корреляционного анализа по методу Брауэ–Пирсона [2].

Исследование индивидуальных параметров, теоретически связанных с безопасным поведением детей-сирот (степень саморегуляции поведения, уровень осознанности, направленность потребностей, ориентировка на нравственные нормы с последующей их реализацией в поведении), позволило установить, что высокий уровень развития саморегуляции как основы безопасного поведения присутствует только у небольшого количества детей, относящихся к старшим возрастным подгруппам младшего школьного возраста (10–11 лет). Основная масса детей имеет средние и низкие показатели. Низкие показатели установлены у самых младших детей исследуемой группы. Это дает возможность предполагать, что развитие саморегуляции поведения как одного из основных параметров безопасного поведения у детей-сирот младшего школьного возраста протекает с положительным знаком. Но интенсивность ее развития, учитывая малый процент высоких показателей, недостаточна.

Со статистической значимостью $\alpha \leq 0,05$ нами была также выявлена связь саморегуляции поведения с половой принадлежностью: у девочек она выше, чем у мальчиков. Установлена ее зависимость ($\alpha \leq 0,01$) от времени пребывания детей в детском доме: чем более длительный срок пребывания в интернатных учреждениях, тем ниже у детей уровень произвольной саморегуляции.

Уровень личностной осознанности у сирот в среднем находится на низком уровне, высоких показателей практически не наблюдается. Однако имеется

статистически достоверная тенденция ($\alpha \leq 0,01$) к увеличению средних показателей личностной осознанности в соответствии с возрастом детей.

Установлено, что общий уровень адекватности эмоциональных реакций на нравственные нормы у детей-сирот младшего школьного возраста значительно снижен по всем подгруппам. Вместе с тем уровень теоретической осведомленности у них находится в пределах нормы.

Обнаружена статистически значимая связь сформированности нравственных норм с факторами наличия у ребенка неблагополучных родственников, с которыми он имеет постоянный контакт ($\alpha \leq 0,01$), и стилем педагогического взаимодействия с детьми воспитательного состава дома ребенка ($\alpha \leq 0,05$).

Направленность потребностей, влияющих на формирование безопасного поведения детей, напрямую связана с особенностями учреждений интернатного типа и имеет ряд негативных отклонений. Так, установлено, что дети ориентированы на личное удовлетворение потребностей и мало ориентированы на нужды окружающих. Потребности детей-сирот в основном имеют оттенок материального характера (еда, игрушка, вещь) и практически не носят духовно-нравственной направленности.

Таким образом, эмпирические данные, полученные в процессе констатирующего эксперимента и связанные с параметрами безопасного поведения детей, демонстрируют влияние ряда личностных особенностей и внешних факторов на формирование безопасного поведения. К таким факторам относятся факторы возраста, полового диморфизма, времени, проведенного ребенком в детских домах и интернатах, наличия постоянного контакта ребенка с социально неблагополучными

родственниками и близкими и стилия педагогического взаимодействия воспитательного состава с детьми.

Данные изучения индивидуально-психологических особенностей детей, таких как уровень личностной тревожности, тип фрустрационных реакций, независимость, текущее эмоциональное состояние, интеллектуальная развитость, были использованы для построения структуры безопасного поведения детей с помощью метода факторного анализа. Основной целью в данном случае явилось нахождение структурной взаимосвязи названных параметров с параметрами безопасного поведения и выделение факторов-признаков, наиболее компактно и емко выражающих суть безопасного поведения детей-сирот младшего школьного возраста.

В результате факторного анализа были получены четыре фактора, объясняющих 70,5% всей дисперсии. Первый фактор со статистически значимым весом объединяет шкалы, характеризующие осознанность, невербальный коэффициент интеллекта, умения строить умозаключения, объединять из отдельных составляющих цельные смысловые линии. Он получил условное обозначение «Фактор осознанности личности».

Второй фактор был обозначен как «Фактор ответственности». На положительном полюсе он включает шкалы-признаки ответственности за поведение, способности к принятию на себя, ответственности в фрустрирующих ситуациях, отсутствия осуждения и поиска вины вовне, определенного уровня тревожности относительно качества выполняемых дел. На отрицательном полюсе фактора расположились шкалы, описывающие импунитивные реакции и степень выраженности эгоизма.

Третий фактор включает в себя на положительном полюсе со статистиче-

ской значимостью шкалы, обозначающие уровень благоприятного эмоционального состояния, эмоциональный тонус, активность, уровень развития восприятия. На отрицательном полюсе он объединяет шкалы, описывающие экстрапунитивные реакции, склонность к депрессивным состояниям, уровень агрессивности. Данный фактор обозначен как «Фактор адекватного эмоционального реагирования».

Четвертый фактор был обозначен как «Фактор саморегуляции». Он образован следующими шкалами, набравшими статистически значимый вес: признаки саморегуляции поведения, социальная адаптация, развитие внимания (на положительном полюсе) и фиксация на самозащите и удовлетворении потребностей (на отрицательном полюсе).

Таким образом, изучение психологического содержания безопасного поведения детей-сирот младшего школьного возраста посредством анализа его параметров и индивидуально-психологических образований детей, участвующих в реализации этого поведения, позволило установить структуру безопасного поведения детей-сирот младшего школьного возраста, в которую вошли факторы осознанности, адекватного эмоционального реагирования, саморегуляции и ответственности поведения.

Для выявления индивидуальных особенностей детей-сирот младшего школьного возраста с разным уровнем сформированности безопасного поведения нами был проведен кластерный и корреляционный анализ.

Группировка детей-сирот проводилась по уровню сформированности у них безопасного поведения. Для этого была реализована процедура кластерного анализа данных, полученных в результате диагностики их индивидуально-

психологических особенностей, с учетом основных компонентов, отвечающих за безопасное поведение: осознанность, ответственность за поведение, адекватное эмоциональное реагирование, саморегуляция поведения.

По итогам статистической обработки нами было получено четыре кластера, каждый из которых имел свой отличительный набор признаков.

Объединяющей чертой первого кластера явились элементы, на субъектном уровне отражающие высокую степень личной осознанности, умение саморегулировать собственное поведение и высокие нравственные нормы. Интерпретируя полученные результаты по первому кластеру, мы условно обозначили его как «Группа с высокой развитостью безопасного поведения».

Объединяющей чертой второго кластера явились недостаточно высокий уровень саморегуляции детей-сирот, более низкий уровень осознанности по сравнению с первым кластером и хорошая сформированность нравственных норм. В результате второй кластер мы условно назвали «Группа со средней развитостью безопасного поведения».

Объединяющей чертой третьего кластера выступили несформированная личностная осознанность детей, плохо сформированная у них саморегуляция поведения и недостаточно адекватная оценка нравственных норм. В результате мы условно обозначили его «Группа с низкой развитостью безопасного поведения».

Объединяющей чертой четвертого кластера явились несформированность у детей личностной осознанности, плохая саморегуляция поведения и неадекватное представление о нравственных ориентирах. В результате четвертый кластер мы условно назвали «Группа с несформированным безопасным пове-

дением», или «Группа с небезопасным поведением».

По каждому отдельно взятому кластеру мы провели анализ на наличие корреляции (положительной или отрицательной) индивидуально-психологических черт личности и показателей, отвечающих за безопасное поведение. По итогам корреляционного анализа мы получили взаимосвязи с разным уровнем статистической достоверности между отдельными чертами личности и уровнем сформированности безопасного поведения у детей-сирот.

По результатам корреляционного анализа «Группы с высокой развитостью безопасного поведения» мы получили разнозначимые связи данной характеристики с индивидуально-психологическими особенностями детей. Со статистически достоверной значимостью связи $\alpha \leq 0,01$ и $\alpha \leq 0,05$ полученные данные свидетельствуют о том, что высокий уровень безопасного поведения напрямую зависит от степени социализации ребенка, его общего эмоционального состояния и способности нестандартно, гибко решать различные жизненные задачи. Уровень общего интеллекта также значим для формирования безопасного поведения ребенка: чем он выше, тем легче проходит процесс формирования безопасного поведения. Интропунитивные реакции на фрустрирующие ситуации помогают детям-сиротам учиться брать на себя ответственность, не перекладывать вину на окружающих и самим искать и находить выход из тревожащих ребенка ситуаций.

По результатам корреляционного анализа «Группы со средней развитостью безопасного поведения детей» мы установили, что средний уровень развития безопасного поведения зависит от уровня социальной адаптации ребенка, от его способности творчески подходить

к жизненным ситуациям и уровня развития невербального интеллекта, который, в отличие от вербального интеллекта, отвечает за потенциальные возможности интеллекта ребенка. Отсутствие связи с общим интеллектом в данной группе может говорить о том, что для этих детей не характерны энциклопедически обширные знания, но способность мыслить у них развита хорошо и напрямую влияет на формирование их безопасного поведения. Обратная связь с фиксацией на удовлетворении потребностей и эгоистическими чертами указывает на отрицательное влияние концентрации детей-сирот вокруг собственных желаний и нужд.

По результатам корреляционного анализа «Группы с низкой развитостью безопасного поведения» мы получили связь безопасного поведения с развитостью у них эмоциональной и поведенческой активности. Обратная связь низкой развитости безопасного поведения на уровне статистической тенденции $\alpha \leq 0,05$ прослеживается с уровнем тревожности, экстрапунитивными реакциями и уровнем агрессии.

Последней группой, выделенной в процессе кластерного анализа, выступила «Группа с несформированным безопасным поведением». В данной группе детей со статистической значимостью обратной связи ($\alpha \leq 0,05$) обнаружена склонность к депрессивному состоянию, высокий уровень тревожности, закрытость и преобладание импунитивных реакций на фрустрирующие ситуации.

Таким образом, нами были реализованы поставленные задачи для достижения конечной цели – изучения психологической характеристики безопасного поведения детей-сирот младшего школьного возраста.

Подводя итог всему вышесказанному, можно констатировать, что на

статистически значимом уровне такие индивидуально-психологические особенности, как степень социальной адаптированности, уровень благоприятного эмоционального состояния, творческий подход к решению различных жизненных задач, уровень эмоциональной активности, степень развитости интеллектуальных способностей и др., связаны с формированием безопасного поведения детей-сирот младшего школьного возраста. На всех уровнях развитости безопасного поведения для него существует связь с такими чертами детей-сирот младшего школьного возраста, как осознанность, ответственность за поведение, адекватное эмоциональное реагирование и саморегуляция поведения.

Литература

1. *Астоянц М.С.* Дети-сироты: анализ жизненных практик в условиях интернатного учреждения // Социологические исследования. 2006. № 3. С. 54–63.
2. *Дружинин В.Н.* Экспериментальная психология: учебник для вузов. 2-е изд. СПб., 2011.
3. *Краснянская Т.М.* Психология нарушения собственной безопасности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2006. Т. 68, № 13. С. 299–305.
4. *Краснянская Т.М.* Психология обеспечения и самообеспечения безопасности: системно-смысловая трансспектива // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2011. № 4. С. 350–354.
5. *Немов Р.С.* Психология: в 3 кн. М., 2007. Кн. 3.
6. *Прихожан А.М., Толстых Н.И.* Дети без семьи. М., 1990.
7. *Эльконин Д.Б.* Детская психология (Развитие ребенка от рождения до семи лет). М., 1960.

Literature

1. *Astoyants M.S.* Orphans: analysis of life practices in residential institution // Sociological Research. 2006. № 3. P. 54–63.
2. *Druzhinin V.N.* Experimental Psychology: A Textbook for high schools. 2nd ed. SPb., 2011.
3. *Krasnyanskaya T.M.* The psychology of rupture of personal safety // Bulletin of the South Federal University. Technical sciences. 2006. Vol. 68, № 13. P. 299–305.
4. *Krasnyanskaya T.M.* Psychology of self-security: system and sense transpective // Bulletin of Pyatigorsk State Linguistic University. 2011. № 4. P. 350–354.
5. *Nemov R.S.* Psychology: in 3 books. M., 2007. B. 3.
6. *Prikhozhan A.M., Tolstykh N.I.* Children without families. M., 1990.
7. *El'konin D.B.* Child Psychology (Child development from birth to seven years). M., 1960.

© Благодарь Е.М., 2013

УДК 159.922:373.2

Особенности взаимосвязи образа Я дошкольников и типа эмоционального отношения родителей

Богатырева В.В.

Ключевые слова: *образ Я, дошкольный возраст, семья, детский сад, самовосприятие, эмоциональное отношение.*

Российское образование претерпевает серьезные изменения в условиях происходящих в обществе процессов экономических и политических перемен. Реформы касаются всех уровней образовательной системы: от дошкольного до послевузовского. Дошкольному образованию детей отводится значительная роль в перспективном развитии российского общества.

Содержание современной системы дошкольного образования направлено на реализацию принципов гуманистической педагогики, личностно ориентированного подхода. Отечественные дошкольные учреждения приоритетным направлением в своей работе определяют создание условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с его возможностями и способностями, а также особенностями психического и физического развития. Данные изменения требуют построения нового типа детско-родительского взаимодействия в семьях, где на первое место будет выдвигаться подход к ребенку как к индивидуальности. Однако результаты анкетирования родителей воспитанников дошкольных образовательных учреждений констатируют отсутствие понимания ими значимости дошкольного периода в личностном развитии детей. Понятие физического здоровья детей в понимании родителей служит синонимом психологического здоровья и комфорта и заменяет его. Подмена

данных понятий, в свою очередь, приводит к тому, что даже в благополучных семьях недостаточное внимание уделяется созданию условий для оптимального личностного развития ребенка.

Одно из центральных звеньев становления личности – развитие личностного Я. Так, благополучное развитие образа Я личности является одним из наиболее важных факторов для успешной жизнедеятельности человека. Образ Я – это развивающаяся система когнитивных, эмоционально-оценочных представлений ребенка о себе, на основе которых осуществляется построение его поведения. По определению М.В. Корепановой, образ Я – это стержневой компонент личности, включающий совокупность развивающихся представлений ребенка о себе, сопряженную с их самооценкой и определяющую выбор способов взаимодействия с социумом [1]. Образ Я выступает как интеграция личного опыта ребенка и информации, которой он овладевает в процессе взаимодействия с людьми, а также сравнения себя с ними. Формирование позитивного образа Я ребенка является условием гармонизации его личности, ее эмоциональной устойчивости, способствует развитию уверенности в самом себе, осознанию собственной значимости. Незрелость положительного представления о себе, неверие в свои силы ведут к снижению внутреннего стимула саморазвития, поскольку ребенок не видит своих досто-

инств, на основе которых можно совершенствоваться.

Старший дошкольный возраст отличается тем, что взрослые начинают предъявлять к достижениям ребенка в предметной сфере требования более высокие, чем в младшем возрасте. Меняется характер общения взрослого с ребенком от эмоционального непосредственного к деловому, опосредованному деятельностью [3]. В некоторой степени результаты деятельности, совершаемой ребенком, становятся утверждением его Я. Оценки близких взрослых ребенка и его деятельности выступают средством формирования образа Я дошкольника. Однако родители зачастую не осознают роль позитивной оценки деятельности ребенка во взаимодействии с ними. С целью достижения их ребенком высоких результатов в учебной, познавательной, трудовой деятельности предпочтение отдается методу «кнута», а не «пряника».

Характер внутрисемейных отношений, психологическая атмосфера в семье создают особую среду для развития личности ребенка. Эта атмосфера способствует возникновению ценностной системы ребенка, обеспечивает ему чувство защищенности/незащищенности, собственной значимости, формирует представление о самом себе, окружающих людях, мире в целом. Наличие положительного эмоционального контакта между родителями и дошкольником выступает в качестве определяющего условия развития позитивного образа Я ребенка.

У детей, образ Я которых характеризуется низким уровнем сформированности или носит негативный характер, в 95% случаев вероятно наличие низкой самооценки, возникновение проблем во взаимодействии со сверстниками; инфантильность, тревожность, нарушения

поведения, снижение настроения, чувство беспомощности выше, чем у детей с высоким уровнем позитивного образа Я. Результаты опроса родителей воспитанников дошкольных образовательных учреждений г. Волгограда показывают, что 80% из них обнаружили значительные затруднения в понимании сущности образа Я ребенка, его функций, имели весьма поверхностные представления о средствах его развития и коррекции.

Таким образом, изучение детско-родительских отношений позволяет выявить зависимость между типом эмоционального отношения родителей к дошкольнику и особенностями образа Я ребенка; выявить условия, которые способствуют формированию у детей позитивного образа Я в процессе взаимодействия с близкими взрослыми; определить стратегию сопровождения процесса формирования позитивного образа Я ребенка в условиях семейного воспитания.

Исследование образа Я детей позволило создать собственную авторскую типологию на основе типологии Э.Ю. Чикиревой: эмоциональное безусловное принятие, эмоциональное условное принятие, эмоциональное отвержение, эмоциональный симбиоз [5]. Изучение теоретического и практического опыта детско-родительских отношений позволило разработать и апробировать анкету для родителей, целью которой является определение типа эмоционального отношения родителей к ребенку-дошкольнику.

Результаты анкетирования показывают, что у 18% родителей тип отношения к ребенку характеризуется как безусловное эмоциональное принятие (группа А). Данным родителям свойственно безоценочное позитивное отношение к своим детям, на их позицию не влияет наличие успехов или неудач

ребенка, дети не сравниваются с другими, а принимаются родителями такими, каковы они есть. При этом родителями не ограждается (не замыкается) активность ребенка. Неэффективность его в чем-либо осознается взрослыми, но воспринимается адекватно. Взаимоотношения в случае неудачи характеризуются фразой: «Ничего. Такое бывает. В следующий раз у тебя обязательно получится».

36% семей характеризуются условным принятием по отношению к ребенку (группа В). Эмоциональное принятие или отвержение ребенка родителями зависит от ситуации: если дошкольник совершил хороший поступок, порадовал родителей, что-то правильно сделал, с их точки зрения, то родители рады ему, хвалят за поступок, поведение. Если же ребенок разочаровал взрослых и сделал что-либо нехорошее, недостойное, на их взгляд, родители на время эмоционально отвергают его, дабы показать, что он не прав. Таким образом, условное принятие выступает в некоторой степени средством воспитания – методом «кнута и пряника». К детям предъявляются определенные требования, и от того, насколько успешно ребенок с ними справляется, зависит отношение к нему взрослых.

Эмоциональным отвержением к дошкольнику характеризуются 25% обследованных семей (группа С). Они не довольны своим чадом, считая его не таким успешным, как его ровесники. Ожидания родителей не совпадают с реальностью. Взрослые показывают своим отношением, что ребенок не успешен, что он не оправдал надежд родителей.

Эмоциональный симбиоз показывает 21% семей (группа D). Неудачи ребенка воспринимаются родителями очень остро, с приступами жалости к нему. Действия активности дошкольника пе-

рекрываются, дабы не повторить новую неудачу. Родители стремятся к полному эмоциональному слиянию с ребенком, не признавая внутренне его автономию, не признавая в нем личность.

Результат изучения образа Я детей старших и подготовительных групп дошкольных образовательных учреждений г. Волгограда показал следующее процентное соотношение: у 27% исследуемых дошкольников адекватное позитивное отношение к себе, 32% имеют завышенную самооценку, 36% – заниженную самооценку, у 5% детей негативное отношение к себе.

Качественный анализ проведенной диагностической работы позволил установить взаимосвязь между типом эмоционального родительского отношения к ребенку и особенностями образа Я дошкольника.

Дети родителей, которые по итогам обследования были отнесены к группе А, показали принадлежность к таким уровням самоотношения, как «адекватное позитивное отношение к себе» и «завышенная самооценка». Результаты беседы по итогам обследования детей свидетельствуют о наличии согласованности представлений о себе. Так, например, на вопрос «Почему ты – это хороший мальчик (девочка)?» содержание детских ответов было следующим: «Потому что хорошим я нарисовал высокого мальчика, с голубыми глазами. А у меня тоже голубые глаза, я тоже уже большой», «Потому что она (хорошая девочка) ходит в школу, у нее есть школьная сумка. Я тоже скоро пойду в школу. И сумка у меня уже есть». По результатам наблюдения и с учетом данных диагностики можно сделать выводы, что дети с завышенной самооценкой уверено чувствуют себя в любой деятельности, самостоятельны, активны, настроены на положительный результат, но в ситуа-

ции неуспеха адекватно на него реагируют, не замыкаясь в себе. Способны к организации совместной игровой деятельности, успешны в продуктивной.

Семьи, где родители характеризуются условным принятием ребенка (группа В), по результатам своего воздействия имеют детей с завышенной самооценкой и низкой. Такое отношение к дошкольнику в процессе воспитания способствует развитию у него неуверенности, нейтрализует активность, блокирует формирование индивидуальности. Детям в общении со взрослыми присуща неуверенность в правильности и уместности своего поведения, поступков, для них характерно отсутствие ценностных ориентиров, понимания «хорошего» и «плохого», так как основная цель взаимодействия заключается в эмпирическом поиске подходящих вариантов ролевого поведения. По результатам наблюдений было выявлено, что основная деятельность, в которой дети с завышенной самооценкой чувствуют себя уверенными и успешными, – ситуативное общение со взрослыми (с небольшим объемом представлений об окружающем, узким кругозором). Эти дети не проявляют интереса к партнеру по общению, а скорее общение выступает как средство удовлетворения в собственной значимости, одобрения, признания окружающими при наличии низкого уровня активности ребенка. Завышенная самооценка дошкольника в данном случае – это показатель не его личных достижений, а его успешности в овладении способностью подстраиваться под желания других людей. Такого содержания «завышенная» самооценка прямо пропорциональна самоотношению ребенка, характеризуется неустойчивостью, условностью, при наличии негативных условий ситуативно переходит в низкую самооценку. Исследование показывает, что низкая

самооценка связана с тенденцией у родителей формировать у дошкольника способность к приспособительному поведению. Родительская авторитарность в отношении развития личности дошкольника приводит к отсутствию у детей эмпатии, их установкам на внешние требования и стандарты. Однако детям свойственно умение приспосабливаться к ситуации, окружающим людям.

Дети родителей, для которых по итогам обследования характерно эмоциональное отвержение дошкольников, показали принадлежность к таким уровням самоотношения, как «негативное отношение к себе», «низкая самооценка». Преобладание в воспитании ребенка отрицательных установок, негативных замечаний, полное подавление личности ребенка способствуют появлению у него неуверенности в себе, своих достижениях, способностях. Умение анализировать и давать оценку собственным поступкам и поступкам окружающих людей имеет неадекватный характер или вообще не развито. Общие черты детей, находящихся под воздействием эмоционального отвержения родителей: чувство неполноценности, скромность, неуверенность в достижении результата деятельности, стыд за продукт своей деятельности, ожидание неудачи, тревожность. Основные отличия, которые установлены в группах детей с негативным отношением к себе и низкой самооценкой заключаются в следующем: наличие доверия/недоверия по отношению к окружающим, признание/непризнание авторитета родителей, принятие/непринятие задачи взрослого.

В семьях, где преобладает такой тип отношения родителей к детям, как эмоциональный симбиоз (группа D), выявлены дети с завышенной самооценкой. Дети исполнительны, проявляют интерес в выполнении заданий, обладают

хорошими коммуникативными способностями, отмечается преобладание познавательного мотива в общении со взрослым, наличие эмпатии, сформированы знания о себе, однако высказывания, характеризующие способность оценивать окружающих, свидетельствуют об узком кругозоре («Мальчик плохой, потому что папа говорит, что плохие мальчики дерутся»). Дети данной группы отличаются тревожностью в сравнении с теми, чьи родители характеризуются другими типами эмоционального отношения. Ситуации, которые требуют от дошкольников принятия самостоятельного решения, которые являются для них непривычными, делают их беспомощными. В таких случаях нами отмечено снижение активности детей, отсутствие воображения, связанное с состоянием растерянности. У некоторых детей отмечается желание выполнить работу на самом высоком уровне, большое значение придается мелким деталям рисунка, что в итоге замедляет процесс рисования в целом. На наличие тревожности указывают вопросы детей уточняющего характера при выполнении задания («У меня правильно получается?», «Надо человека нарисовать добрым или злым?»). 25% детей, показавших завышенную самооценку у симбиотичных родителей, имеют особенность – инфантильность. Негативные проявления, которые отмечены у данной группы дошкольников и требуют коррекционно-развивающей работы со специалистами, состоят в отсутствии произвольности, в неспособности прилагать усилия для преодоления трудностей, легкой пресыщаемости в деятельности, высокой степени подражаемости взрослому, быстрой внушаемости, в недостаточной дифференциации межличностных отношений – все это может свидетельствовать об ограничении ро-

дителями детей в получении самостоятельности, наличии низкого уровня индивидуального опыта ребенка.

Таким образом, тип эмоционального отношения родителей к дошкольнику напрямую влияет на формирование у него образа Я. Также в зависимости от типа отношения взрослого можно выявить у ребенка особенности самооценки. Процесс формирования образа Я дошкольника детерминирован индивидуальными условиями развития личности ребенка в семье. Отсутствие со стороны родителей каких-либо требований, предъявляемых к поведению ребенка, его результатам деятельности, либо наличие завышенных требований; пребывание дошкольника в позиции глубокой эмоциональной зависимости от близкого взрослого либо эмоциональное отвержение родителями ребенка – все это отрицательно влияет на формирование у ребенка объективной способности оценивать себя. Именно безусловное принятие ребенка в семье является основополагающим фактором в формировании позитивного образа Я.

На основании полученных данных педагогами и психологами образовательных учреждений могут разрабатываться коррекционно-развивающие программы личностного развития для дошкольников и младших школьников, а также составляться рекомендации для родителей по оптимизации детско-родительских отношений и формированию позитивного образа Я у детей.

Литература

1. *Корепанова М.В.* Формирование образа Я ребенка в системе дошкольного образования: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2001.
2. *Корепанова М.В., Харламова Е.В.* Диагностика развития и воспитания дошкольников. М., 2005.
3. *Лисина М.И.* Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни // Хрестоматия по дет-

- ской психологии: от младенца до подростка. М., 2005. С. 148–168.
4. Психология развития: хрестоматия / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М., 2005.
 5. *Чегина И.С.* Исследование влияния материнского отношения на формирование образа Я старшего дошкольника // Актуальные направления психологической службы в образовательной среде и семье: материалы региональной науч.-практ. конф. ф-та психологии БФСГУ / под общ. ред. Э.Ю. Чикиревой. Балашов, 2006. С. 68–71.
- Literature**
1. *Korepanova M.V.* Forming the image of the child's self in early childhood education: Thesis of the PhD Dis. Volgograd, 2001.
 2. *Korepanova M.V., Kharlampova E.V.* Diagnostics development and education of pre-school children. М., 2005.
 3. *Lisina M.I.* Communicating with older children first 7 years of life // Reader on child psychology: from baby to teenager. М., 2005. P. 148–168.
 4. Developmental psychology: chrestomathy / Ed. by A.K. Bolotova, O.N. Molchanova. М., 2005.
 5. *Чегина И.С.* Investigation of the influence of maternal attitudes on the formation of the I-image of the older preschooler // Actual directions of psychological services in the educational environment and the family: proceedings of the regional scientific-practical conf. of Faculty of Psychology of Balashov branch of Saratov State University / Ed. by E.Yu. Chikireva. Balashov, 2006. P. 68–71.

© Богатырева В.В., 2013

УДК 371:377(004)

К вопросу о разработке дидактической модели электронных учебных изданий

Гшиянц Р.Э., Беленко С.И.

Ключевые слова: *электронное учебное издание, дидактическая модель, традиционные и специфические дидактические принципы.*

Как отмечается во многих литературных источниках, процесс разработки электронного учебного издания должен соответствовать системе психолого-педагогических, технико-технологических, эстетических и эргономических принципов или требований. Обратим внимание на некоторые терминологические расхождения. В общем понимании требование – это выраженная в решительной, категорической форме просьба о том, что должно быть выполнено. Или правило, условие, обязательное для выполнения (С.И. Ожегов). Принцип – основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения. С логической точки зрения правильно требовать выполнения какого-либо принципа. Следовательно, принцип является первичным понятием, а выполнение или невыполнение его – это сфера реализации или применимости проекта [5].

На рисунке схематически изображены основные принципы и требования к учебным электронным изданиям. Данный рисунок является обобщенной дидактической моделью электронного издания.

Все требования можно разделить на две основные группы: требования, инвариантные относительно уровня образования, имеющие отношение ко всем без исключения, и специфические требования, предъявляемые к электронным учебным изданиям для общего среднего, высшего профессионального, дополнительного образования и др.

Электронные учебные издания должны отвечать стандартным дидактическим принципам, предъявляемым к традиционным учебным изданиям, таким как учебники, учебные и методические пособия. Дидактические требования соответствуют специфическим закономерностям обучения и, соответственно, дидактическим принципам обучения. Рассмотрим традиционные дидактические требования к электронным учебникам, относимые к числу требований первой группы.

1. *Принцип научности обучения* с использованием электронного издания означает достаточную глубину, корректность и научную достоверность изложения содержания учебного материала, предоставляемого с учетом последних научных достижений. Процесс усвоения учебного материала с помощью электронного учебника должен строиться в соответствии с современными методами научного познания: эксперимент, сравнение, наблюдение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, аналогия, индукция и дедукция, анализ и синтез, метод моделирования, в том числе и математического, а также метод системного анализа.

2. *Принцип доступности обучения*, осуществляемого посредством электронного учебника, означает необходимость определения степени теоретической сложности и глубины изучения учебного материала сообразно возрастным и



Основные принципы и требования к учебным электронным изданиям

индивидуальным особенностям субъекта. Недопустима чрезмерная усложненность и перегруженность учебного материала, при которой овладение этим материалом становится непосильным для обучаемого.

3. *Принцип обеспечения проблемности обучения* обусловлен самой сущностью и характером учебно-познавательной деятельности. Когда учащийся сталкивается с учебной проблемной ситуацией, требующей разрешения, его мыслительная активность возрастает. Уровень выполнимости данного дидактического требования с помощью электронного учебника может быть значительно выше, чем при использовании традиционных учебников и пособий.

4. *Принцип обеспечения наглядности обучения* означает необходимость учета чувственного восприятия изучаемых

объектов, их макетов или моделей и их личного наблюдения учащимся. Требование обеспечения наглядности в случае электронного учебника реализуется на принципиально новом, более высоком уровне. Распространение систем виртуальной реальности позволит в ближайшем будущем говорить не только о наглядности, но и о полисенсорности обучения.

5. *Принцип обеспечения сознательности обучения, самостоятельности и активизации деятельности обучаемого* предполагает обеспечение средствами электронного учебника самостоятельных действий учащихся по извлечению учебной информации при четком понимании конечных целей и задач учебной деятельности. При этом осознанным для обучающегося является то содержание, на которое направлена его учебная дея-

тельность. В основе электронного учебника должен лежать деятельностный подход. Поэтому в электронном учебнике должна прослеживаться четкая модель деятельности учащегося. Мотивы его деятельности должны быть адекватны содержанию учебного материала. Для повышения активности обучения электронное издание должно генерировать разнообразные учебные ситуации, формулировать разнообразные вопросы, предоставлять обучаемому возможность выбора той или иной траектории обучения, возможность управления ходом событий.

6. *Принцип систематичности и последовательности обучения* при использовании электронного учебника означает обеспечение последовательного усвоения учащимися определенной системы знаний в изучаемой предметной области. Необходимо, чтобы знания, умения и навыки формировались в определенной системе, в строго логическом порядке и находили применение в жизни. Для этого необходимо:

- предъявлять учебный материал в систематизированном и структурированном виде;
- учитывать как ретроспективы, так и перспективы формируемых знаний, умений и навыков при организации каждой порции учебной информации;
- учитывать межпредметные связи изучаемого материала;
- тщательно продумывать последовательность подачи учебного материала и обучающих воздействий, аргументировать каждый шаг по отношению к обучающемуся;
- строить процесс получения знаний в последовательности, определяемой логикой обучения;
- обеспечивать связь информации, предъявляемой электронным учебником,

с практикой путем увязывания содержания и методики обучения с личным опытом обучающегося, подбора примеров, создания содержательных игровых моментов, предъявления заданий практического характера, экспериментов, моделей реальных процессов и явлений.

7. *Принцип прочности усвоения знаний* при использовании электронного учебника: для прочного усвоения учебного материала наибольшее значение имеет глубокое осмысление этого материала, его рассредоточенное запоминание.

8. *Принцип единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения* в электронном учебнике.

Кроме традиционных дидактических требований, предъявляемых как к электронному учебнику, так и к традиционным изданиям образовательного назначения, к электронному учебнику предъявляются специфические дидактические требования, обусловленные использованием преимуществ современных информационных и телекоммуникационных технологий [4].

1. *Принцип адаптивности* подразумевает приспособляемость электронного учебника к индивидуальным возможностям обучаемого. Она означает приспособление, адаптацию процесса обучения к уровню знаний и умений, психологическим особенностям обучаемого. Различают три уровня адаптации электронного учебника. Первым уровнем адаптации считается возможность выбора учащимся наиболее подходящего для него индивидуального темпа изучения материала. Вторым уровнем адаптации подразумевает диагностику состояния обучаемого, на основании результатов которой предлагается содержание и методика обучения. Третий

уровень адаптации базируется на открытом подходе, который не предполагает классифицирования возможных пользователей и заключается в том, что авторы программы стремятся разработать как можно больше вариантов ее использования для как можно большего контингента возможных обучаемых.

2. *Принцип интерактивности обучения* означает, что в процессе обучения должно иметь место взаимодействие обучающегося с электронным учебником. Средства электронного учебника должны обеспечивать интерактивный диалог и суггестивную обратную связь (от англ. suggest – предлагать, советовать). Важной составной частью организации диалога является реакция электронного учебника на действие пользователя. Суггестивная обратная связь осуществляет контроль и корректирует действия учащегося, дает рекомендации по дальнейшей работе, осуществляет постоянный доступ к справочной и разъясняющей информации. При контроле с диагностикой ошибок по результатам учебной работы суггестивная обратная связь выдает анализ работы с рекомендациями по повышению уровня знаний [8].

3. *Принцип реализации возможностей компьютерной визуализации учебной информации*, предъявляемой электронным учебником. Требование предполагает анализ возможностей современных средств отображения информации (технические возможности средств отображения информации – компьютеров, мультимедиа-проекторов, средств виртуальной реальности, и возможности современного программного обеспечения) по сравнению с качеством представления учебной информации в электронном учебнике [4].

4. *Принцип развития интеллектуального потенциала обучаемого* при работе с электронным учебником предпо-

лагает формирование стилей мышления (алгоритмического, наглядно-образного, теоретического), умения принимать оптимальное решение или вариативные решения в сложной ситуации, умений по обработке информации (на основе использования систем обработки данных, информационно-поисковых систем, баз данных и пр.).

5. *Принцип системности и структурно-функциональной связанности* представления учебного материала в электронном учебнике [6].

6. *Принцип обеспечения полноты (целостности) и непрерывности дидактического цикла обучения* в электронном учебнике означает, что учебник должен предоставлять возможность выполнения всех звеньев дидактического цикла в пределах одного сеанса работы с информационной и коммуникационной техникой.

С дидактическими требованиями к электронному учебнику тесно связаны методические принципы (требования). Методические требования к электронному учебнику предполагают учет своеобразия и особенности конкретного учебного предмета, на который рассчитан электронный учебник, специфики соответствующей науки, ее понятийного аппарата, особенностей методов исследования ее закономерностей, возможностей реализации современных методов обработки информации. Электронные учебные издания должны удовлетворять нижеследующим методическим принципам (требованиям) [3].

1. В связи с многообразием реальных технических систем и устройств и сложностью их функционирования *предъявление учебного материала* в электронном учебнике должно строиться с опорой на взаимосвязь и взаимодействие понятийных, образных и действенных компонентов мышления.

2. Электронное учебное издание должно обеспечить *отражение системы научных понятий* учебной дисциплины в виде иерархической структуры высокого порядка, каждый уровень которой соответствует определенному внутридисциплинарному уровню абстракции, а также обеспечить учет как одноуровневых, так и межуровневых логических взаимосвязей этих понятий.

3. Электронное учебное издание должно предоставлять обучаемому *возможность разнообразных контролируемых тренировочных действий* с целью поэтапного повышения внутридисциплинарного уровня абстракции знаний учащихся на уровне усвоения, достаточном для осуществления алгоритмической и эвристической деятельности.

Наряду с учетом дидактических принципов, к разработке и использованию электронного учебника выделяют ряд психологических требований, влияющих на успешность и качество его создания [7]. Нижеследующие психологические требования относятся к числу требований, предъявляемых ко всем без исключения электронным учебникам:

1. Представление учебного материала в электронном учебнике должно *соответствовать не только вербально-логическому, но и сенсорно-перцептивному и представленческому уровням когнитивного процесса*. Электронное учебное издание должно строиться с учетом особенностей таких познавательных психических процессов, как восприятие (преимущественно зрительное, а также слуховое, осязательное), внимание (его устойчивость, концентрация, переключаемость, распределение и объем внимания), мышление (теоретическое понятийное, теоретическое образное, практическое наглядно-образное, практическое наглядно-действенное), воображение,

память (мгновенная, кратковременная, оперативная, долговременная, явление замещения информации в кратковременной памяти) [2].

2. Изложение учебного материала электронного учебника ОЭИ должно быть *ориентировано на тезаурус и лингвистическую композицию конкретного возрастного контингента и специфику подготовки обучаемых*. Электронное учебное издание должно быть построено с учетом системы знаний обучающегося и знания языка. Изложение учебного материала должно быть понятно конкретному возрастному контингенту учащихся, но не должно быть слишком простым, поскольку это может привести к снижению внимания [1].

3. Электронное учебное издание должно быть направлено на *развитие как образного, так и логического мышления*.

К технико-технологическим относятся требования:

- функционирования электронного учебника в средах Интернет-навигации, MS Windows XP, Vista и выше;
- функционирования в локальном (на компакт-дисках и других внешних носителях информации) и в сетевом режиме;
- максимального использования современных средств мультимедиа и телекоммуникационных технологий;
- надежности и устойчивой работоспособности;
- гетерогенности (устойчивой работы на различных компьютерных платформах);
- устойчивости к дефектам;
- наличия защиты от несанкционированных действий пользователей;
- эффективного и оправданного использования ресурсов;
- тестируемости;
- простоты, надежности и полноты инсталляции и деинсталляции.

По отношению к различным видам электронных учебников по технологии распространения могут применяться специальные технологические требования.

Технологические требования к локальным электронным учебникам:

- возможность использования различных электронных носителей;
- возможность комбинирования электронных и бумажных носителей.

Технологические требования к сетевым электронным учебникам:

- возможность работы в локальном и сетевом режиме;
- ориентация на сетевую архитектуру «клиент – сервер»;
- наличие физически локализованных и распределенных в сети компонентов;
- наличие средств администрирования процесса обучения (управление доступом, наличие средств регистрации, контроля, статистического анализа результатов обучения) и общих информационных баз;
- наличие средств организации коллективной работы (обратной связи с преподавателем или другими обучаемыми);
- платформенная и программная независимость.

Эргономические требования к электронному учебному изданию строятся с учетом возрастных особенностей обучаемых, обеспечивают повышение уровня мотивации к обучению, устанавливают требования к изображению информации и режимам работы электронного учебника.

Основным эргономическим требованием является требование обеспечения гуманного отношения к обучаемому, организации в электронном учебнике дружественного интерфейса, обеспечения возможности использования обучаемыми

необходимых подсказок и методических указаний, свободной последовательности и темпа работы, что позволит избежать отрицательного воздействия на его психику, создаст благожелательную атмосферу на занятиях.

Требования здоровьесберегающего и эргономического характера, предъявляемые к разработке и использованию электронного учебного издания, должны соответствовать гигиеническим требованиям и санитарным нормам работы с вычислительной техникой.

Эстетические требования тесно связаны с эргономическими требованиями и устанавливают соответствие эстетического оформления функциональному назначению электронного учебника, упорядоченность и выразительность графических и изобразительных элементов учебной среды, соответствие цветового колорита назначению электронного учебного издания.

В основе разработки электронного учебника на предварительном этапе лежит «модель электронного издания».

Литература

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: МЭСИ, 1999.
2. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. М.: МГОПУ, 2002.
3. Беленко С.И. Информационные технологии в образовании. Ростов н/Д: Эверест, 2007.
4. Гишянец Р.Э. Информационный аспект подготовки учителя технологии и предпринимательства в контексте открытого образования. Ростов н/Д: АкадемЛит, 2012.
5. Зиминова О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: теория, методика, практика. М.: Изд-во МЭИ, 2003.
6. Краснова Г.А., Соловов А.В., Беляев М.И. Технологии создания электронных обучающих средств. М.: МГИУ, 2002.
7. Основы разработки электронных учебных изданий / Г.В. Алексеев [и др.]. М.: Проспект Науки, 2010.

8. Чепмен Н., Чепмен Д. Цифровые технологии мультимедиа. 2-е изд. М.: Вильямс, 2006.

Literature

1. Andreev A.A., Soldatkin V.I. Distance learning: the nature, technology, organization. М., 1999.
2. Andreev A.A., Soldatkin V.I. Applied philosophy of open education: pedagogical aspect. М., 2002.
3. Belenko S.I. Information technology in education. Rostov-on-Don, 2007.
4. Gshiyants R.E. Information aspect of teacher training and technology entrepreneurship in the context of open education. Rostov-on-Don, 2012.
5. Zimina O.V. Print and electronic educational publications in modern higher education: theory, methodology, practice. М., 2003.
6. Krasnova G.A., Solovov A.V., Belyayev M.I. Technology of creation of electronic learning tools. М., 2002.
7. Basics of development of electronic textbooks / G.V. Alekseev [et al.]. М., 2010.
8. Chapman N., Chapman J. Digital Multimedia. М., 2006.

© Гшиянц Р.Э., 2013

© Беленко С.И., 2013

УДК 378.046.14

Педагогическое проектирование как фактор развития профессиональной компетентности учителя средствами корпоративного обучения

Савинова Л.Ф.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, проектный подход, корпоративное обучение, обучение в действии.

Масштабы, глубина и многообразие изменений, которыми отмечен XXI век в политической и геополитической сфере, науке и технике, экономике и культуре, в области образования, здравоохранения, коммуникации и информации, в окружающей среде и нравах, в своей совокупности явно не имеют аналогов ни в одном из предшествующих веков. Новая ситуация в обществе и системе образования требует подготовки педагога нового типа, способного работать в изменившихся условиях. В связи с этим современному педагогу необходимо не только обладать высоким уровнем общей культуры, психолого-педагогической компетентностью, но и нетрадиционно подходить к решению различных ситуаций, организовывать свою деятельность на проектировочной основе. Это становится эффективным инструментом решения профессионально-личностных проблем и задач. В этом контексте усиление внимания, как отмечают М.М. Левина, В.М. Монахов, А.М. Новиков и др., к проблеме использования учителем проектных процедур является закономерной тенденцией развития образования. Как видим, требованиями сегодняшнего дня становятся следующие задачи: обеспечить более высокий уровень проектировочной деятельности современного педагога; активизировать реализацию обозначенного подхода в

современном процессе обучения. Таким образом, от современного педагога требуется способность не только реализовать учебный процесс, но и уметь проектировать его.

Однако ряд исследований, проведенный в школах Ставрополя, Буденновска, Красногвардейского и Труновского районов Ставропольского края, показал, что учителя испытывают недостаток знаний о теоретических основах педагогического проектирования. Это является одной из причин того, что опытно-экспериментальная работа нередко носит спонтанный характер, а не характер проектируемого процесса, который предполагает социальное, концептуальное, организационно-управленческое, технологическое обоснование нововведения [9, с. 12].

По нашему глубокому убеждению, значимость педагогического проектирования обусловлена рядом объективных и субъективных обстоятельств. Среди объективных находятся те, которые отражают социально-экономические тенденции развития человеческой цивилизации. К первому обстоятельству мы относим межстрановую конкуренцию по качеству интеллектуальных ресурсов, что требует постоянного обновления форм, методов, содержания образовательной деятельности, развития и функционирования инновационных процес-

сов в системе образования. Например, только в Ставропольском крае каждая вторая школа является экспериментальной площадкой федерального, регионального или муниципального уровня. Прав В.М. Монахов, подчеркивающий в своих трудах, что процесс модернизации в учреждениях образования должен основываться на педагогической деятельности по проектированию и реализации инновационной образовательной системы, в которой отражаются новые философско-педагогические подходы к пониманию личности ребенка, его обучению, воспитанию и развитию [7, с. 152]. В результате возникает инновационная деятельность педагогов, которая не только «совершенствует», «оптимизирует» отдельные компоненты учебно-воспитательного процесса, но за счет привлечения новых теоретических идей, научно-педагогических методов первоначально моделирует, а затем преобразует учреждения образования в качественную образовательную систему.

Второе обстоятельство обусловлено становлением новых систем образования, ориентированных на вхождение в мировое образовательное пространство с учетом открытости общества, его быстрой информатизации и динамичности, – все это кардинально изменяет требования к системе образования, которая должна существенно меняться, чтобы быть способной отвечать вызовам времени, эффективно решать задачи нового исторического этапа. Именно поэтому деятельность учителя должна обогащаться новыми процессуальными изменениями, в том числе и проекторочными.

Третье обстоятельство связано с предыдущими и предполагает обращение к субъективным основам педагогической науки и практики. В силу их особенностей (гибкости, динамичности,

мобильности, нацеленности на работу с личностью, ориентации на отражение социально-экономических тенденций и др.) возникает необходимость поиска перспективных путей адаптации участников педагогического процесса к изменяющимся условиям экономической, социальной и педагогической действительности. Приоритетным действующим лицом любых преобразований в системе образования является учитель, что требует его специальной подготовки к проекторочной деятельности. Пока, к сожалению, процесс как на вузовском, так и на поствузовском этапе подготовки учителя, готового к конкурентной, обновляющейся деятельности, способного разрабатывать и реализовывать проекты – как коллективные, так авторские, носит стихийный характер, что в значительной степени объясняется недостаточностью научных исследований и рекомендаций.

Понятие «проект» в переводе с латинского означает «брошенный вперед», т.е. замысел в виде прообраза объекта [3, с. 259]. Генезис понятия показал, что проектирование, сложившееся в технических отраслях знаний в середине XX в., широко распространилось в гуманитарной сфере: появилось дизайнерское, экономическое, экологическое, педагогическое и другие виды проектирования. Правомерно, на наш взгляд, утверждение Н.О. Яковлевой, считающей, что в основе педагогического проектирования находятся не только технические корни, но и педагогические: прежде всего, прогнозирование, в частности опытно-экспериментальное, основы которого заложены в 70–80-х гг. XX в. [12, с. 12].

В научной литературе по исследуемой проблеме выделяются четыре источника, способствовавшие проникновению проектирования в педагоги-

ческую науку. Это: 1) развитие проектирования социальных, социально-морфологических и производственных высокотехнологических систем; 2) движение учителей-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.Н. Ильях, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, Н.П. Щетинин и др.) и проектировочная деятельность целых педагогических коллективов: школа адаптивной педагогики Е.А. Ямбурга, школа самоопределения А.Н. Тубельского, школа завтрашнего дня Д. Ховарда и т.д.; 3) активная деятельность в нашей стране отечественных и зарубежных фондов, поддерживающих инициативы («Открытое общество» Дж. Сороса, Фонды Вернадского, «Открытое образование» и т.д.); 4) разработка методологических основ проектирования (В.И. Загвязинский, В.М. Монахов, Г.П. Щедровицкий и др.).

В отечественной педагогике педагогическое проектирование рассматривается в двух аспектах: 1) как этап любой отдельной педагогической деятельности при решении конкурентной учебно-воспитательной задачи; 2) как особый вид педагогической деятельности, который является непременным условием осуществления регулятивной функции педагогики. Второй аспект предполагает проектирование педагогических систем разных типов и уровней и педагогических процессов как результата функционирования этих систем. Отметим, что педагогическое проектирование способствует созданию более технологичных педагогических объектов, включая и педагогические процессы.

Анализ существующих подходов ученых к педагогическому проектированию (В.С. Безрукова, В.М. Монахов, А.М. Новиков, А.М. Саранов, Н.О. Яковлева и др.) позволил выделить основные компоненты проектировочной деятельности. Это определение замысла, анализ

ситуации, диагностика проблемы, разработка стратегической программы реализации проекта, динамическое структурирование процесса, нахождение педагогических средств, реализация проекта, экспертная оценка результатов до и после внедрения, корректировка или построение оптимизированного варианта конкретного педагогического объекта.

В процессе исследования генезиса и для более четкого уяснения сущностной характеристики понятия «педагогическое проектирование» прослежена его взаимосвязь с метакатегориями, такими как «моделирование», «конструирование», «прогнозирование», «программирование», «планирование», «деятельность» и «концептуализация». Анализ взаимодействия указанных понятий показал, что проектирование является исходным, включающим, доминантным. Все понятия тесно переплетаются. Моделирование, конструирование, прогнозирование, программирование и планирование входят в проектирование в качестве его составных частей. В то же время проектирование неразрывно связано с понятиями «деятельность», «концептуализация», здесь их значения совпадают. Назначение проектирования – в создании технологии, т.е. технология является его продуктом.

В то же время следует отметить и ряд существенных отличий педагогического проектирования от перечисленных выше метакатегорий. Четкое отграничение прогнозирования от проектирования можно определить исходя из цели результатов и критериев оценки. С этих позиций главная цель прогнозирования – описание характеристик будущего объекта, а проектирования – его построение. Результатом первого выступает абстрактное представление будущего объекта, а второго – конкрет-

ное, детальное его построение. Прогноз оценивается исходя из соответствия действительности, а проект – из соответствия намеченной цели. Неправомерно отождествление планирования и проектирования. Проект обладает большей детализацией, допускает меньше неоднозначности при реализации, чем план. Имеются различия в понятиях «проектирование» и «моделирование». Так, первое отличие модели от проекта заключается в цели ее создания. Модель используется для изучения объекта, получения информации о нем; проект – для создания, воплощения этого же объекта в реальности. Другая особенность заключается в том, что модель «представляет», «замещает» реально существующий оригинал, в то время как проект описывает еще не существующие объекты. И наконец модель – абстрактное образование, а в проекте, напротив, фиксируется конкретное представление о будущем объекте или процессе с учетом различных условий.

Результатом исследовательских усилий явилось собственное понимание педагогического проектирования как особого вида профессиональной деятельности учителя, представляющего собой систему технологических регулятивов, обеспечивающих построение целостного педагогического процесса.

Предпринятое исследование подходов к уяснению сущности понятия «педагогическое проектирование» позволяет сделать вывод, что педагогическое проектирование – теория функциональная и несет в себе совокупность технологических процедур и ряд объектов – педагогических конструктов (учебный процесс, методическая система обучения, методическая система учителя, авторская система обучения и т.д.), активно воздействует на социальные процессы, ориентируя их на будущее.

Как видим, проектный подход является наиболее эффективным и востребованным в подготовке современного учителя. Вслед за М.Г. Ермолаевой мы считаем, что «проект позволяет учителю выполнить комплекс действий по решению значимых проблем, завершающийся созданием продукта, обладающего субъективной новизной» [5, с. 78].

Подготовка учителя к проектировочной деятельности может осуществляться в двух направлениях. Часть учителей предпочитает самообразование. Обычно это происходит в ходе изучения научно-методической литературы, опыта коллег (посещение открытых занятий, мастер-классов). Другая часть учителей предпочитает организованные формы обучения. Поддерживая идею О.Д. Владимирской, считаем перспективной корпоративную форму образования, организуемую на базе школы, поскольку именно эта форма обучения не только предполагает передачу новых знаний, но и «предоставляет широкие возможности раскрыть и использовать внутренний потенциал слушателей – членов одной корпорации» [4, с. 144–145]. Следует отметить, что аналогичные процессы в повышении квалификации учителей происходят и за рубежом. Как отмечает Р.М. Баскаев, для России интересен опыт повышения квалификации в учительских центрах Англии и США. Такие центры создаются на базе одной или нескольких лучших школ школьного округа (местного отдела образования). На их базе внедряются программы повышения квалификации учителей, «сконцентрированные на школьных проблемах» [1, с. 104].

В течение десяти лет по нашей инициативе в экспериментальных школах Ставропольского края вначале апробировалась, а ныне функционирует форма корпоративного обучения учителей по

наиболее значимым и востребованным проблемам, в числе которых и проблема педагогического проектирования. Корпоративное обучение проводилось на базе краевых экспериментальных площадок по проектированию содержания для развивающейся школы. Например, в школе № 6 – по теме «Диалогическое взаимодействие учителя и ученика: от моделирования к проектированию», в гимназии № 7 с. Донского Труновского района – по теме «Жизненные и профессиональные ориентации старшеклассников в современной развивающейся школе».

Корпоративное обучение педагогов экспериментальных школ нацелено на организационные изменения в проведении занятий, уменьшение количества лекций, увеличение доли комбинированных занятий, практикумов, самостоятельных работ слушателей, способствующих приобретению ими новых компетенций (в числе которых проективная компетенция), осмыслению новых ситуаций, тренировке умений их разрешать, формированию потребности и умения действовать в инновационном режиме, обучению работе в команде.

Как отмечалось выше, важным направлением изменения логики курсовой подготовки стало обучение в действии. Организация такого обучения позволяет изменить отношение участников к самому процессу обучения, повысить его значимость, способствует большей заинтересованности в работе.

Поиск решения возникающих проблем может осуществляться в процессе как самостоятельной индивидуальной работы, так и групповой. Объединение в группы может производиться на любой основе и происходит для разработки и решения какой-нибудь задачи или работы над некоторым проектом. Проектное обучение, по нашему мнению, не

только позволяет учиться на конкретном примере, но и приносит удовлетворение слушателям. Кроме того, работа в группе над проектом приводит к еще одному способу самостоятельной постановки и решения задачи – это работа в команде. Формирование команды, сама организация работы в ней не только дают педагогам опыт управленческой деятельности и возможность организовать подобное на основном месте работы, но и позволяют сформировать активную жизненную позицию. И последнее преимущество корпоративного обучения – это закрепление полученных умений, создание потребности действовать только так и именно так, формирование убежденности в осуществлении нового качества образования. Следует отметить, что корпоративное обучение позволяет корректировать учебный план с учетом пожеланий педагогов, а также прогнозировать возможные изменения в структуре и содержании учебного процесса, оперативно и целенаправленно использовать педагогические инновации.

Таким образом, корпоративная форма обучения является персонифицированным обучением. В нашем понимании персонифицированное обучение – это специально организованная совместная деятельность преподавателей и слушателей в рамках учебного процесса, направленная на профессиональное развитие личности от эгоцентризма к альтруизму (с опорой на социально-биологический феномен человека). Основной акцент в процессе корпоративного обучения делается на технологической подготовке и развитии индивидуальных творческих способностей. Технологическая подготовка привязана к субъективному фактору. Необходимым условием, обеспечивающим такую подготовку, является выявление психологических особенно-

стей педагогов и их реализация в профессиональной деятельности. Преимущество корпоративного обучения, по сравнению с традиционным обучением предметному содержанию деятельности, заключается в развитии творческого потенциала обучающихся. Результатом работы в данном направлении становится инноваторская система педагогической деятельности. К аналогичным выводам приходят исследователи Н.Ю. Сафонцева и С.А. Сафонцев, утверждающие, что проблемно-проектный метод в процессе обучения позволяет формировать индивидуальные образовательные маршруты, «необходимые в современном обществе в условиях конкуренции, борьбы за профессиональный успех и социальный статус» [10, с. 107].

Основная ценность проектного подхода в обучении – ориентация слушателей на получение образовательного продукта, а не просто на изучение определенных тем (автор статьи является руководителем эксперимента в гимназии № 7 Труновского района по теме «Педагогические условия реализации модели качественного образования в учебно-воспитательном процессе гимназии»). Проанализируем результативность корпоративного обучения педагогов-экспериментаторов на конкретных примерах. На международной конференции «Система многоуровневого образования: современные подходы, тенденции развития и региональные аспекты» (Карачаевск, 2012) был обобщен опыт учителя математики гимназии № 7 с. Донского Труновского района Н.А. Багирян по реализации проекта «Блочно-модульная технология обучения математике» [11, с. 65]. Целями данного проекта являются: оказание помощи школьникам в нахождении разумного баланса между академическими знаниями и практическими уме-

ниями; развитие способности прогнозировать результаты своего труда, активизация роли самостоятельной работы учащихся на протяжении всего периода обучения. Для реализации обозначенных целей учителем используются следующие модули: модуль проблемного изложения; модуль выдачи информации; модуль расширения и углубления знаний; модуль систематизации знаний; модуль коррекции знаний; модуль контроля. Опыт работы по данной технологии показал, что в процессе обучения у учащихся повышается мотивация к изучению не только программного, но и дополнительного материала по математике. В результате они успешно сдают ЕГЭ по математике, принимают активное участие в олимпиадах разных уровней. Уже четыре года подряд они являются победителями во Всероссийском математическом чемпионате, который проводится центром развития одаренности в г. Перми. Как учитель Н.А. Багирян награждена дипломом за подготовку Сергея Тюфтякова, призера Всероссийского молодежного математического чемпионата. Высоких результатов достиг и другой ученик – Владислав Григоренко, получив диплом первой степени за участие в межрегиональном заочном физико-математическом семинаре в 2011/2012 учебном году.

В течение трех лет учитель Н.А. Багирян успешно руководит мастер-классом краевого уровня, на базе которого проводятся занятия с учителями математики и секционные заседания научно-практических конференций разного уровня.

Умело применяет педагогическое проектирование на уроках и во внеклассной работе и учитель географии Н.Л. Шпакова. Участие в проекте «Развитие малого бизнеса и частного предпринимательства» позволило ученице

десятого класса Т. Аветисян представить исследовательские материалы проекта на соревнование молодых исследователей «Шаг в будущее» в Северо-Кавказском и Южном федеральном округах. Данному проекту присуждено второе место в секции «Социально-гуманитарные и экономические науки». Основная цель исследования Т. Аветисян – рассмотреть перспективы развития малого бизнеса и индивидуального предпринимательства в Труновском районе. Теоретическое и практическое значение разработанного проекта заключается в том, что учащиеся глубоко изучают теоретические аспекты развития малого бизнеса в стране, регионе, районе, строят планы на будущее, где предусматривается развитие собственной предпринимательской деятельности [11, с. 174].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что педагогическое проектирование при корпоративном обучении представляет собой основное содержание обучения педагогов экспериментальных школ. При этом содержание обучения представлено в задачной форме по разработке различных проектов. В отличие от традиционного курсового обучения, где слушатели получают знания в готовом виде или ограничиваются репродуктивными действиями, корпоративное обучение на основе педагогического проектирования предполагает не только использование нестандартных решений, но и создание условий для их нахождения. Это помогает педагогам:

- осознать проблемность предъявляемых задач;
- найти способы разрешения проблемных ситуаций, лично значимых для педагогов экспериментальных школ;
- научить видеть и анализировать проблемные ситуации, вычислять проблемы и задачи.

При этом мы исходим из того, что конструирование содержания корпоративного обучения требует построения системы творческо-поисковых задач. Основой решения задач такого рода является сочетание анализа и интуиции. Реализация системы творческо-поисковых задач в педагогическом проектировании в условиях корпоративного обучения способствует восхождению педагогов на более высокие ступени профессионализма, стремлению к большей целостности их профессионального и личностного опыта в проектировочной деятельности. Таковы некоторые пути обновления целей и задач корпоративного обучения педагогов на основе принципов проектировочного подхода.

Литература

1. *Баскаев Р.М.* Формирование учителя нового типа – одна из важных задач реформирования систем педагогического образования в мире // Педагогика в глобализирующемся пространстве науки: материалы Всероссийской науч.-практ. конф., посвящ. 60-летию кафедры педагогики ТГПИ им. Д.И. Менделеева (Тобольск, 6–7 апреля 2007 г.). Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2007. С. 103–105.
2. *Безрукова В.С.* Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая книга, 2001.
3. *Вишнякова С.М.* Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦСПО, 1999.
4. *Владимирская О.Д.* Андрагог в условиях внутришкольного образования учителей // Андрагогика постдипломного педагогического образования: науч.-метод. пособие / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. СПб.: СПбАППО, 2007. С. 143–156.
5. *Ермолаева М.Г.* Современные технологии постдипломного образования // Андрагогика постдипломного педагогического образования: науч.-метод. пособие / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. СПб.: СПбАППО, 2007. С. 64–86.
6. *Левина М.М.* Технологии профессионального педагогического образования. М.: Академия, 2001.
7. *Монахов В.М.* Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград: Перемена, 1995.

8. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Образовательный проект (методология практической образовательной деятельности). М.: Эгвес, 2007.
9. Организация опытно-экспериментальной деятельности в образовательных учреждениях Ставропольского края: сб. науч.-метод. материалов / под ред. Л.Ф. Савиновой. Ставрополь: СК ИПКРО, 2008.
10. *Сафонцева Н.Ю., Сафонцев С.А.* Проблемно-проектный метод обучения как основа технологии формирования индивидуальных образовательных маршрутов // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение, 2012. № 2. С. 107–116.
11. Система многоуровневого образования: современные подходы, тенденции развития и региональные аспекты: сб. статей по материалам Второй заочной международной конф. Карачаевск: КЧГУ, 2012.
12. *Яковлева Н.О.* Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. 2002. № 6. С. 8–14.
4. *Vladimirskaya O.D.* Andragogue in terms of intra education teachers // Andragogy postgraduate teacher education: manual / Ed. by S.G. Verzhlovsky, G.S. Suhobskaya. SPb., 2007. P. 143–156.
5. *Ermolaeva M.G.* Modern technology postgraduate // Andragogy postgraduate teacher education: manual / Ed. by S.G. Verzhlovsky, G.S. Suhobskaya. SPb., 2007. P. 64–86.
6. *Levina M.M.* Technology professional teacher education. M., 2001.
7. *Monakhov V.M.* Technological bases of design and construction of the educational process. Volgograd, 1995.
8. *Novikov A.M., Novikov D.A.* The educational project (methodology of practical educational activities). M., 2007.
9. Organization of research and experimental activities in the educational institutions of the Stavropol Territory / Ed. by L.F. Savinova. Stavropol, 2008.
10. *Safontseva N.Yu., Safontsev S.A.* Problem-project method of learning as the basis of technology of formation of individual educational routes // Education. Science. Innovation: Southern Dimension. 2012. № 2. P. 107–116.
11. The system of multi-level education: modern approaches, trends and regional aspects: a collection of articles based on the Second International Conference of correspondence. Karachaevsk, 2012.
12. *Yakovleva N.O.* Designing as a pedagogical phenomenon // Pedagogy. 2002. № 6. P. 8–14.

Literature

1. *Baskaev R.M.* Formation of the new type of teacher – one of the important objectives of the reform of teacher education systems in the world // Pedagogy in the globalized space science: Materials of All-Russian scientific-practical. Conf. (Tobolsk, 6–7 April 2007). Tobolsk, 2007. P. 103–105.
2. *Bezrukova V.S.* Pedagogy. Projective pedagogy. Ekaterinburg, 2001.
3. *Vishnyakova S.M.* Professional education: a dictionary. Key concepts, terms, current vocabulary. M., 1999.

Аннотации

Арзуманян С.С.

**РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ
СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ КАК УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ
Я-КОНЦЕПЦИИ**

В статье рассматривается проблема формирования позитивной Я-концепции, являющейся основой профессионального становления личности. Приводится определение самосознания, раскрывается сущность самосознания студентов-лингвистов, которое составляет нацеленность на познание своих физических, душевных, духовных возможностей и качеств. Подчеркивается что определение своего места среди других людей совершается в анализе результатов собственной деятельности, прежде всего учебной, связанной с процессом овладения языком, а также своего поведения, общения и взаимоотношений с другими посредством сопоставления этих результатов с уже существующими нормативами. Описывается значение самосознания студентов-лингвистов в качестве основы для реализации оценочного отношения к самому себе. Автор отмечает, что формирование позитивной Я-концепции напрямую зависит от уровня развития самосознания, которое имеет различные формы и может проявляться как самопознание, самоконтроль, самооценка и «образ Я».

Подчеркивается, что, несмотря на то что в педагогической психологии обозначено проблемное поле формирования Я-концепции: установлено психологическое содержание учебной деятельности, направленной на создание условий роста и развития позитивной Я-концепции на различных этапах онтогенеза, выявлены факторы, негативно сказывающиеся на формировании Я-концепции в условиях образовательной среды, – остаются нерешенными вопросы, раскрывающие особенности студента как субъекта собственной жизни, способного нести ответственность за собственную жизнь, способного расставлять приоритеты и решать задачи, наиболее значимые в настоящий момент, успешность выполнения которых зависит от уровня развития самосознания.

Arzumanyan S.S.

**STUDENTS-LINGUISTS'
CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT
AS A CONDITION OF POSITIVE SELF-
CONCEPT FORMING**

Key words: self-concept, consciousness, self-esteem, self-actualization, self-confidence, self-knowledge, professional identity.

In article the problem of formation of the positive Self-concept, being a basis of professional formation of the personality is considered. Consciousness definition is given, the essence of consciousness of students linguists which makes aiming at knowledge of the physical, sincere, spiritual opportunities and qualities, the place among other people reveals, is made in the analysis of results of own activity, first of all educational, connected with process of mastering by language, and as behavior, communication and relationship with others by means of comparison of these results to already existing standards. Value of consciousness of students-linguists as a basis for realization of the estimated relation to is described. The author notes that formation of the positive Self-concept depends directly on a level of development of consciousness which has various forms and the Image-I can be shown as self-knowledge, self-checking, a self-assessment and.

It is emphasized that in spite of the fact that, in pedagogical psychology the problem field of formation Self-concepts is designated: the psychological content of the educational activity directed on creation of conditions of growth and development positive Self-concepts at various stages ontogenesis is established; the factors which are negatively affecting formation Self-concepts in the conditions of the educational environment are revealed – there are unresolved the questions opening features of the student as the subject of own life, capable to bear responsibility for own life, to place priorities and to solve problems, the most significant at the moment which success of performance depends on a consciousness level of development.

The emphasis is placed on value of understanding of features Self-concepts during intensive professional and personal formation of the

Делается акцент на значении понимания особенностей Я-концепции в период интенсивного профессионально-личностного становления человека, реализуемого в период обучения в вузе, когда молодой человек должен максимально эффективно скоординировать процесс профессионального обучения, так как успешность решения связанных с этим задач во многом зависит от уровня развития самосознания.

Автор приходит к выводу, что процессуальный аспект развития самосознания является значимым условием формирования позитивной Я-концепции и развития личности профессионала в целом.

Благодыр Е.М.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье обозначается проблема формирования безопасного поведения детей-сирот, вводится определение безопасного поведения детей-сирот и описывается поэтапное эмпирическое изучение психологической характеристики безопасного поведения сирот младшего школьного возраста.

Богатырева В.В.

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ
ОБРАЗА Я ДОШКОЛЬНИКОВ
И ТИПА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

Изучение теоретического и практического опыта детско-родительских отношений позволило определить условия, которые способствуют формированию у детей позитивного самовосприятия в процессе взаимодействия с близкими взрослыми, а также разработать и апробировать анкету для родителей, выявляющую тип эмоционального отношения родителей к дошкольнику; установлена зависимость между типом эмоционального отношения родителей к дошкольнику и особенностями его образа Я. Исследование в данном направлении способствует определению стратегии сопровождения процесса формирования позитивного образа Я ребенка в условиях семейного воспитания. На основании полученных

person realized in the period of training in higher education institution when the young man has to coordinate most effectively process of vocational training as success of the solution of the tasks connected with it in many respects depends on a consciousness level of development.

The author comes to a conclusion that the procedural aspect of development of consciousness is a significant condition of formation positive Self-concepts and developments of the identity of the professional.

Blagodyr E.M.

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF SAFE CONDUCT
OF ORPHANS PRIMARY SCHOOL AGE**

Key words: safety, safe behavior, primary school age, child psychology.

This article is designated to promote safe behavior problem of orphans. We introduce a definition of safe behavior of orphans and describe a phased empirical study of the psychological characteristics of safe behavior of primary school-age orphans.

Bogatyрева V.V.

**FEATURES OF THE RELATIONSHIPS
OF THE I-IMAGE THAT PRESCHOOLERS
HAVE AND THE TYPE OF THE EMOTIONAL
RELATIONSHIPS BETWEEN THEIR PARENTS**

Key words: self-image, preschool age, family, kindergarten, self-perception, emotional attitude.

The study of a theoretical and a practical experience of the parent-child relationships reveals the conditions that contribute a positive self-perception of children in the process of interaction with close adults and, moreover, it creates a diagnostics that determines the type of emotional relationships between parents and preschoolers to the peculiarities of the child's I-image. The research works in this area contribute to the definition of the strategies of the process of formation a positive I – image of a child in a family education. Based on the findings of pre-school teachers and psychologists of educational institutions, correction and enrichment programs for children can be developed, as well

данных педагогами и психологами дошкольных образовательных учреждений могут разрабатываться коррекционно-развивающие программы для детей, а также составляться рекомендации для родителей по оптимизации детско-родительских отношений и формированию позитивного образа Я у дошкольников.

Бузская О.М.

СТРАТЕГИИ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИЙ

Социальные коммуникации являются неопределенным ресурсом, с помощью которого можно сформировать общественное мнение, одним из базовых принципов которого являлась бы ориентация на рациональное воспроизводство. Для такого целенаправленного регулирования процессов социальных коммуникаций, в значительной степени хаотично развивающихся на современном этапе, необходимы стратегически и тактически обоснованные меры со стороны властных структур, а в идеале – принятые на основе государственно-частного партнерства. С точки зрения автора, наиболее оптимальными с точки зрения эффекта являются инструменты культурной политики.

Формирование экологической культуры человека и человечества и мировоззрения, основанного на объективно-всеобщем единстве человека, общества, природы, культуры и космоса, является основой для решения глобальных проблем нового тысячелетия.

Применительно к культуре речь идет о создании и сохранении такого пространства общения, в котором сохраняется оценка людьми друг друга не на уровне внешней функциональности или социальных ролей, а на уровне понимания ценностей каждого участника, т.е. в целом – как раскрытия их интересубъективности.

На выбор стратегии современной культурной политики влияют целевые мировоззренческие ориентиры, приоритетные актуальные задачи, возможности ресурсообеспечения и т.д. В условиях предельно обострившейся сегодня экологической ситуации стратегическим ориентиром культурной политики может быть формирование экологоориентированного общественного мне-

as making recommendations for parents to optimize the parent-child relationships and to form a positive I-image of preschoolers.

Buzskaya O.M.

THE STRATEGIES OF CULTURAL POLICY IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIONS DEVELOPMENT

Key words: social communications, cultural policy, ecology of culture, public opinion, governance, cosmopolitan worldview, strategies of cultural policy, organic growth, the global balance, global community.

Social communications are an invaluable resource with the help of which public opinion can be formed, one of the basic principles of which could be the orientation to rational reproduction. For such purposeful control of the processes of social communications, developing to a large degree chaotically at the present stage, there is the need for strategically and tactically reasonable efforts on the part of the authorities, and ideally undertaken on the basis of public-private partnerships. From our point of view, the most optimal in terms of the effect are the tools of cultural policy.

The formation of ecological culture of the man and mankind and the outlook based on the objective and universal unity of an individual, society, nature, culture and space is the basis for the solution of the global problems of the new millennium.

In relation to culture the matter is about creating and maintaining such space of communication, which retains people assessment of each other not at the level of external function or social roles, but at the level of understanding the values of each participant, i.e. in general as the disclosure of their inter-subjectivity.

The choice of strategies of contemporary cultural policies is affected by targeted ideological orientations, priority tasks, the opportunities of resources provision, etc.

In an extremely aggravated environmental situation today, the strategic goal of cultural policy can be the formation of ecologically-oriented public opinion, which, from our point of view, should be the primary task of the development of modern society and all its systems of social communications.

ния, которое должно стать первоочередной задачей развития современного общества и всех систем его социальных коммуникаций.

Стратегии культурной политики также осуществляют развитие пространства коммуникаций. Оно происходит не столько через введение новых компонентов самих коммуникаций, сколько через развитие человека, возникновение в нем новых аспектов мировоззрения, социальной ответственности, новых духовных потребностей, ориентации на культуру и гуманизм в целом. Этот способ развития коммуникаций не является стихийным, так как он основан на культивировании осмысленных духовно развитых потребностей. Общей основой такого возвышения потребностей через развитие культурных коммуникаций является современное космопланетарное мировоззрение, ориентированное на формирование целостной личности, имеющей неразрывные и глубинные связи с миром.

Гшиянц Р.Э., Беленко С.И.
К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ
ДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ

В статье рассматриваются современные принципы и требования к разработке электронных изданий учебного назначения и дидактическая модель электронного учебного издания, применяемая в системе профессионального образования вуза. Раскрываются как традиционные дидактические требования и принципы, предъявляемые к электронному учебнику (и к традиционным изданиям образовательного назначения), так и специфические дидактические требования, обусловленные использованием преимуществ современных информационных, компьютерных и телекоммуникационных технологий.

Дубинин А.Э.
РЕЛИГИОЗНАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ
И ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Многие из членов общества испытывают глубокий экзистенциальный кризис, который не может быть преодолен в семейной среде. Как следствие, со стороны таких людей воз-

The strategies of cultural policy also carry out the development of communications space. It occurs not so much through the introduction of new communications components themselves as through the development of an individual and the emergence of new aspects of his world view, social responsibility, new spiritual needs, orientation to culture and humanism on the whole. This method of communications development is not spontaneous as it is based on the cultivation of comprehended spiritually advanced needs. The common ground of such elevation of needs through the development of cultural communication is a modern cosmopolitan outlook, focused on the formation of the integrated personality that has unbreakable and deep relations with the world.

Gshiyants R.E., Belenko S.I.
CONCERNING THE DEVELOPMENT
OF THE DIDACTIC MODEL ELECTRONIC
EDUCATIONAL EDITIONS

Key words: electronic textbooks, didactic model, traditional and specific didactic principles.

The article considers the modern principles and requirements for the design of electronic publications for educational purposes and didactic model of electronic educational editions, applied in the system of professional higher education. Open like a traditional didactic principles and requirements applicable to the electronic textbook (and to traditional publications, educational purpose) and specific didactic requirements determined by using the advantages of modern information, computer and telecommunication technologies.

Dubinin A.E.
THE RELIGIOUS MENTALITY
AND PROBLEMS OF FAMILY LIFE

Key words: religion in the family, the religious community, teenage escapism, family conflict.

There are a lot of people had a deep existential crisis that cannot be overcome in a family environment. As a result, such people have trying to compensate for their dissatisfaction

никают попытки компенсировать свою неудовлетворенность жизнью путем эскапизма. Религиозный эскапизм как явление чаще всего выражается в попытке найти замену семье в лице религиозной общины путем переноса семейных ролей на квазисемейное объединение, носящее религиозный характер. Проблема, требующая изучения, заключается в выявлении причин разрыва человека со своей родной семьей и окружающей общественной средой. В работе показано, что причиной такого рода поступков является в первую очередь неудовлетворенность мировоззренческими, коммуникативными, психотерапевтическими установками, нормами, сложившимися в семье и обществе. Природа этого феномена заключается в стремлении человека найти для себя максимально комфортную социальную среду.

Лурье Л.И., Микущина Т.И.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТЕКСТНОГО
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СЕРВИСНОГО
ПРОФИЛЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются возможности формирования коммуникативной культуры студентов сервисных специальностей при реализации контекстного обучения в учреждениях СПО. Представлена модель организационно-технологического процесса использования контекстного подхода. Обозначены условия возникновения контекстности, технологические механизмы организации учебной деятельности для приобретения опыта профессиональных коммуникаций в образовательном пространстве учреждения СПО. Контекстное обучение рассматривается как культурный процесс, способствующий формированию опыта жизнедеятельности специалиста в современных условиях организации сервисного обслуживания.

Макарова И.П.
СТРАХИ РАННЕГО ЮНОШЕСТВА
И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ
С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

through the escapism. Religious escapism as the phenomenon is expressed often in an attempt to find a replacement for the family in the religious communities. That people shifting family roles by quasi family association with religiously behavior. The problem that requires study is to identify the reasons for the man gap at his family and the surrounding social environment in particular. It is shown that the causes of such acts are primarily dissatisfaction: philosophical, communicative, psychotherapeutic attitudes, norms prevailing in the family and society. The nature of this phenomenon is to try to find a man most comfortable social environment.

Lurie L.I., Mikushina T.I.
THE USE OF CONTEXTUAL LEARNING
OF THE STUDENTS OF SERVICE
SPECIALITIES IN FORMATION
OF COMMUNICATIVE CULTURE

Key words: communicative culture, sense-formation, context, discourse of cultural studies, meta-subject approach, meta-communication.

The article considers the possibility of formation of communicative culture of students of service specialities in the implementation of contextual training in institutions of secondary vocational education. The model of organizational-technological process of use of the contextual approach is presented. Conditions of occurrence of contextuality and technological mechanisms of the organization of educational activity for acquisition the experience of professional communications in educational space of the institution of secondary vocational training are outlined. Contextual training is considered as a cultural process assisting the formation of professional experience of the expert in modern conditions of the of service organization.

Makarova I.P.
FEARS OF EARLY YOUTH
AND THEIR RELATIONSHIP
TO EMOTIONAL INTELLIGENCE

Key words: fear, emotions, experiences, youth, emotional Intelligence.

В статье говорится о трудностях раннего юношеского возраста, о внутренних страхах, рассматриваются причины их возникновения. В этом возрасте важно эмоциональное благополучие и эффективное взаимодействие с окружающими, для чего необходим развитый эмоциональный интеллект. Описываются модели эмоционального интеллекта. Изучается взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и уровнем внутренних страхов у юношей и девушек.

Овсянникова И.Г.

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

В статье с позиций гуманитарной педагогической парадигмы рассматриваются содержательные и структурно-функциональные характеристики аналитических умений будущих учителей.

Аналитические умения понимаются как деятельность составляющая умений будущих учителей, имеющая сложный системный характер. Представлены функции аналитических умений в формировании профессиональной компетентности будущих учителей – объяснения педагогической действительности, структурирования профессионально значимой информации, проектирования педагогического процесса.

Кратко охарактеризованы ценностный, когнитивный и операциональный компоненты аналитических умений. Обоснован тезис о том, что формирование профессионально значимых аналитических умений у иностранных граждан эффективно осуществляется на основе концептуальных положений теории диалога культур, понимаемого как феномен, имеющий ценностно-смысловую основу.

Характеризуется специфика формирования аналитических умений у будущих учителей – иностранных граждан – в условиях диалога культур, раскрывается содержание совместной деятельности педагога и студентов по формированию аналитических умений в условиях диалога культур. Описана модель формирования у будущих учителей аналитических умений, апробированная на факультете по об-

The article refers to the difficulty of early adolescence, internal fears, address the causes of their occurrence. At this age, it is important to the emotional well-being and effective interaction with others, which calls for development of emotional intelligence. Describe the model of emotional intelligence. We study the relationship between the level of emotional intelligence and the level of internal fears among boys and girls.

Ovsyannikova I.G.

THE PROCESS OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS OF ANALYTICAL SKILLS IN THE DIALOGUE OF CULTURES

Key words: analytical skills, the dialogue of cultures, the hermeneutic principle, interpretation, problematic issue.

The meaningful, structural and functional characteristics of the analytical skills of future teachers are considered in that article from the standpoint of humanitarian pedagogical paradigms.

Analytical skills are understood as the activity component analytical complex systemic skills of teacher's futures. The features are shown of analytical skills in the formation of professional competence of future teachers - explain the pedagogical reality, structuring professionally relevant information, the design of the pedagogical process.

Characterized by the formation of specific analytical skills of future teachers – foreigners – in the dialogue of cultures, disclosed the contents of the joint work of the teacher and students to build analytical skills in a dialogue of cultures. The model of the formation of future teachers of analytical skills, test the faculty to teach foreign nationals Volgograd State Pedagogical University social and during the preparation of teachers of Russian language and literature in Tszybos Professional Institute (China).

Feature provided by the author of the model is that it includes both the logic of the teacher to build analytical skills of the students and the logic of a separate text aimed at developing analytical skills of future teachers, taking into account the dialogue of cultures. The author describes process of formation of professionally significant analytical skills of three phases: orientation, algorithmic and productive. Specific-

учению иностранных граждан Волгоградского государственного социально-педагогического университета и в процессе подготовки учителей русского языка и литературы в Цзыбоском профессиональном институте (КНР).

Особенность представленной авторской модели состоит в том, что она включает как логику деятельности преподавателя по формированию аналитических умений студентов, так и логику работы с отдельным текстом, направленную на формирование у будущих учителей аналитических умений с учетом природы диалога культур. Процесс формирования профессионально значимых аналитических умений представлен как единство трех этапов: ориентировочного, на котором студентам даются общие ориентиры в овладении аналитическими умениями, алгоритмического, где происходит ознакомление студентов с аналитическими умениями, осознание их деятельного смысла, овладение ими на репродуктивном уровне, и продуктивного, предполагающего самостоятельное осмысление и выполнение практических задач и заданий, требующих применения аналитических умений.

Раскрывается специфика применения в процессе формирования аналитических умений герменевтических методов, наиболее полно отвечающих природе диалога культур, характеризуются стадии применения таких методов. Обращается внимание на тот факт, что на каждой стадии оказываются востребованными разные аналитические умения.

Осколок К.В.

**ФОРМИРОВАНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СТРУКТУР СОВЕТСКОЙ
УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ХИМИЧЕСКОЙ
НАУКИ В 1917–1930 ГОДАХ**

Статья посвящена проблемам формирования и учебно-научной деятельности химических факультетов, кафедр и лабораторий советских университетов в период 1917 – 1930-х гг. Используя разнообразные источники и литературу, автор предпринял попытку осветить самоотверженный труд научно-педагогических коллективов вузов по возрождению российского университетского образования и подготовке квалифицированных специалистов-химиков в первые годы советской власти.

ity of hermeneutical methods in the process of applying analytical skills is characterized by the stage of applying such methods. Author pays attention to that different analytical skills are demand in each stage.

Oskolok K.V.

**FORMATION AND OPERATION
OF SOVIET UNIVERSITY
CHEMICAL SCIENCE IN 1917–1930-S**

Key words: russian high school, university chemistry education, faculty, students.

The article deals with the problems of formation and training of scientific activity of chemical faculties, departments and laboratories of universities in the Soviet period, 1917–1930-s. The author has highlighted the dedicated work of academic and pedagogical universities based on variety of sources and literature. The article described reviving the Russian university education and training of qualified chemists in the first years of Soviet power.

Савинова Л.Ф.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлен педагогический анализ развития феномена педагогического проектирования в теории и практике отечественного образования. Рассматривается профессионально-личностное развитие учителя на основе проектного метода в условиях корпоративного обучения. Автор статьи предлагает некоторые пути обновления целей и задач корпоративного обучения педагогов на основе принципов проективного подхода.

Представлено педагогическое проектирование при корпоративном обучении как основа обучения педагогов экспериментальных школ. В отличие от традиционного курсового обучения, где слушатели получают знания в готовом виде или ограничиваются репродуктивными действиями, корпоративное обучение на основе педагогического проектирования помогает осознать проблемность предъявляемых задач, найти способы разрешения проблемных ситуаций, лично значимых для педагогов экспериментальных школ.

Конструирование содержания корпоративного обучения требует построения системы творческо-поисковых задач. Основой решения задач такого рода является сочетание анализа и интуиции.

Соболева И.В.

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

В статье предлагается стратегический анализ сферы образования в Санкт-Петербурге. Выявлены особенности трансформации сферы образования в регионе. Кратко описана концепция «структуры стратегии организации». Для разработки стратегии развития вуза предлагается алгоритм оценки готовности объекта управления к реализации стратегии. На базе конкретного вуза демонстрируется его применение, позволив-

Savinova L.F.

PEDAGOGICAL DESIGN AS FACTOR OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER MEANS OF CORPORATE TRAINING

Key words: pedagogical design, design approach, corporate training, training in operation.

The pedagogical analysis is presented of pedagogical planning phenomenon in theory and practice of Russian national education. We consider a professional personal development teachers on the basis of project method in corporate training. The author of the article suggests some ways to update the goals and objectives of corporate training teachers on the basis of the principles of the design approach.

The author presents the instructional design for corporate training as the basis for training teachers of the pilot schools. In contrast to the traditional teaching of the course, where students are taught the shelf or limited reproductive activities, corporate training based on the pedagogical design helps to understand the problematic task requirements; find ways to problem-solving personal and meaningful for the teachers of the experimental schools.

Designing corporate training content requires the construction of creative-search tasks. The basis of the solution of such problems is a combination of analysis and intuition.

Soboleva I.V.

STRATEGIC ANALYSIS OF THE EDUCATION SECTOR IN ST. PETERSBURG

Key words: the strategic analysis, education, strategy of development of higher education institution, algorithm of an assessment of readiness of object of management to strategy implementation.

In this article the strategic analysis of education in St. Petersburg is offered. Features education transformation in the region are revealed. The concept "Structure of strategy of the organization" is briefly described. For development of strategy of development of higher education institution the algorithm of an assessment of readiness of object of management to strategy realization is offered. On the basis of concrete high-

шее оценить готовность к реализации стратегии и сформировать оптимальную стратегию развития с учетом этого фактора.

Фокин Н.И.

**РЕГИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ
В СИСТЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ ГОСУДАРСТВА**

Безопасность рассматривается автором как состояние защищенности государства и личности в социуме как системе, включающей различные социальные группы, общности, социальные и государственные институты управления и структуры, обеспечивающие стабильное функционирование общественно-политической системы.

Вопросами безопасности занимались ученые еще с древних времен. Несмотря на разработанность различных отдельных аспектов безопасности, проблема региональной безопасности как составляющей системы национальной безопасности остается до сих пор недостаточно изученной.

Исследование проблем национальной безопасности в региональном аспекте предполагает рассмотрение двух взаимосвязанных понятий, находящихся в определенной степени созависимости. Речь идет о глобализации и регионализации, процессах, которые определяют параметры современного общества.

В статье представлен анализ взаимосвязи региональной безопасности в контексте обеспечения устойчивого развития государства. Синергетическая объяснительная модель основана на такой мировоззренческой интерпретации мира, которая исходит из его нелинейности, неравновесности. По мере роста глобальной взаимозависимости возникает вопрос о реальности обеспечения безопасности в одном отдельно взятом регионе, в отрыве от глобальной среды безопасности. Региональные группировки неминуемо открываются к взаимодействию с внешним миром. Такова логика феномена неделимости безопасности на любом уровне в условиях глобализации. Учитывая эти обстоятельства, региональную безопасность можно определить как защищенность жизненно важных интересов региональной со-

er education institution its application, allowed to estimate readiness for realization of strategy and to create optimum strategy of development taking into account this factor is shown.

Fokin N.I.

**THE ROLE OF REGIONAL SECURITY
IN THE STATE SYSTEM
OF NATIONAL SECURITY**

Key words: security, regional security, stability and synergistic approach, system approach, globalization, regionalization, self-organization.

The author of the article considers Security as a condition of protection of the state and the individual in society as a system consisting of different social groups, community, social and government institutions and governance structures for the stable functioning of the socio-political system.

Security issues involved scientists from ancient times. Despite the elaboration of various individual aspects of security, the problem of the relationship of regional security as a component of the national security system is still poorly understood.

Research on problems of national security in a regional context, involves consideration of two related concepts that are in some degree of codependency. We are talking about globalization and regionalization processes that define the parameters of modern society.

The paper presents an analysis of the relationship of regional security in the context of sustainable development of the state. Synergistic explanatory model is based on the interpretation of this philosophy of peace that comes from its non-linearity, non-equilibrium. With the growth of global interdependence, there is a question about the reality of security in the same region, in isolation from the global security environment. Regional groupings inevitably open to interaction with the outside world. This is the logic of the phenomenon of indivisibility of security at any level in the context of globalization. Given these circumstances, regional security can be defined as the protection of vital interests of the regional social community and local institutions of the state against external and internal threats.

Modern Russian society does not need the paradigm of "getting used to the risks of development", and in an adequate response strat-

циальной общности и местных институтов государства от внешних и внутренних угроз.

Современное российское общество нуждается не в парадигме «привыкания к рискам развития», а в стратегии адекватного реагирования и опережения, позволяющей осуществлять системные перемены в регионах в рамках стабильности и безопасности. Поэтому для обеспечения национальной безопасности Российской Федерации необходима сбалансированная между федеральным и региональным уровнями государственная система.

**Чистякова Н.О., Краковецкая И.В.,
Воробьева Е.С.**

**ОЦЕНКА ПОТЕНЦИАЛА УНИВЕРСИТЕТА
КАК ЭЛЕМЕНТА ИННОВАЦИОННОЙ
СРЕДЫ РЕГИОНА**

В статье проанализированы существующие методики оценки потенциала университетов, отдельно изучены подходы к оцениванию эффективности инновационной инфраструктуры образовательных учреждений. Предложена авторская методика, включающая в себя набор индикаторов и профили для оценивания. Отличительной чертой данной методики является наличие трех разделов анализа: образование, наука и инновации, что обуславливает комплексность оценивания. Апробация методики на вузах Томской области доказала адекватность предлагаемого инструментария. Кроме того, в статье предложен алгоритм проведения оценки потенциала университета, являющийся методологической основой для применения данного инструмента.

Шурыгина О.А.
**ВНУТРЕННИЙ МИР ЧЕЛОВЕКА
РАДУЩЕГОСЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

В статье автор рассматривает проблему описания языковых выражений, обозначающих внешние симптомы внутренних состояний человека, в частности эмоции радости; выделяет основные языковые образы, лежащие в основе соответствующих симптоматических

эмоций и времени, позволяющих осуществлять системные изменения в регионах под воздействием стабильности и безопасности. Поэтому, для обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, сбалансированной между федеральным и региональным уровнями, государственная система.

**Chistyakova N.O.,
Krakovetskaya I.V., Vorobieva E.S.**

**ESTIMATION OF UNIVERSITY POTENTIAL
AS AN ELEMENT OF REGION INNOVATIVE
ENVIRONMENT**

Key words: scientific, educational, innovation potential, estimation methods, university.

The methods of university potential estimation are described in the article. Approaches to innovation infrastructure efficiency estimation are investigated also. An author methodic with set of indicators and estimation profiles is offered herein. The specific idea of this methodic is three items for analyzes: educational, scientific and innovation potential. This fact is emphasized the completeness of research. This tool was implemented on the universities of Tomsk region which proved its capacity. Also algorithm of university potential estimation is implemented in the article.

Shurygina O.A.
**THE INNER LIFE
OF A JOYFUL HUMAN BEING**

Key words: the emotion of joy, symptomatic expressions, conceptualization, metaphorical nomination, linguistic behavior.

The problem of linguistic expressions denoting external symptoms of the inner life of a human being – the emotion of joy in particular – is considered in the article. The author tries to highlight basic language images which are in the basis of relevant symptomatic expressions (SE),

выражений (СВ); выявляет, какие из реальных проявлений радости находят непосредственное отражение в стандартных английских СВ и какие из «симптомов» являются лишь плодом языковой концептуализации этой эмоции, т.е. относятся к метафорическим номинациям.

finds out what kind of real symptoms of joy are directly reflected in typical English SE and which "symptoms" are just a figment of linguistic conceptualization of emotions, i. e. belong to metaphorical categories/nominations.

Наши авторы

Арзуманян С.С. – преподаватель психологии Пятигорского медицинского колледжа, аспирант кафедры психологии личности и правового обеспечения социальной деятельности Пятигорского государственного лингвистического университета

E-mail: santaaskeran@mail.ru

Беленко С.И. – программист кафедры профессионального образования и методики преподавания технологии Южного федерального университета

E-mail: crompas@mail.ru

Благодырь Е.М. – аспирант кафедры психологии личности и правового обеспечения социальной деятельности Пятигорского государственного лингвистического университета

E-mail: sinkopa@list.ru

Богатырева В.В. – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета

E-mail: kollegiya34@yandex.ru

Бузская О.М. – аспирант кафедры философии Российского государственного торгово-экономического университета

E-mail: barkova3000@yandex.ru

Воробьева Е.С. – кандидат экономических наук, руководитель центра карьеры Госкорпорации «Росатом» Северского технологического института Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»

E-mail: katerinavorobyeva@rambler.ru

Гшиянц Р.Э. – кандидат педагогических наук, специалист по учебно-методической работе отдела организационно-методического обеспечения образовательных программ Южного федерального университета

E-mail: crompas@mail.ru

Дубинин А.Э. – аспирант кафедры философии религии, религиоведения

Arzumanyan S.S. – teacher of psychology at the Medical College of Pyatigorsk, post-graduate student of Chair of Psychology of personality and Legal providing of social activity of Pyatigorsk State Linguistic University

E-mail: santaaskeran@mail.ru

Belenko S.I. – programmer of Chair of Vocational education and Methodology of teaching Technology of Southern Federal University

E-mail: crompas@mail.ru

Blagodyr E.M. – post-graduate student of the Chair of Psychology of personality and Legal provision of social activities of Pyatigorsk State Linguistic University

E-mail: sinkopa@list.ru

Bogatyreva V.V. – post-graduate student of Pedagogy Chair of Volgograd State Social-Pedagogical University

E-mail: kollegiya34@yandex.ru

Buzskaya O.M. – post-graduate student of Philosophy Chair of Russian State University of Trade and Economics

E-mail: barkova3000@yandex.ru

Vorobieva E.S. – PhD (Economy), head of carrier's center State Corporation "Rosatom" of Seversk Technology Institute of National research nuclear university "MEPhI".

E-mail: katerinavorobyeva@rambler.ru

Gshiyants R.E. – PhD (Pedagogy), expert on educational and methodical work of Department of Organizational and Methodological support of educational programs of Southern Federal University

E-mail: crompas@mail.ru

Dubin A.E. – post-graduate student of the Chair of Philosophy of Religion, Reli-

и теологии Южного федерального университета

E-mail: berta2211@gmail.com

Краковецкая И.В. – кандидат экономических наук, доцент кафедры инженерного предпринимательства Томского политехнического университета

E-mail: inna_krakov@mail.ru

Лурье Л.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского национального исследовательского политехнического университета

E-mail: lourieleonid@gmail.com

Макарова И.П. – аспирант кафедры общей психологии и психологии развития Южного федерального университета

E-mail: simachenko_irina@mail.ru

Микушина Т.И. – аспирант кафедры общей педагогики, истории педагогики и образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

E-mail: tatyana4748@yandex.ru

Овсянникова И.Г. – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета

E-mail: ovir_70@rambler.ru

Осколок К.В. – кандидат химических наук, доцент кафедры аналитической химии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

E-mail: k_oskolok@mail.ru

Савинова Л.Ф. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева

E-mail: petrovaninapetrovna@rambler.ru

Соболева И.В. – кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента

Religious Studies and Theology of Southern Federal University

E-mail: berta2211@gmail.com

Krakovetskaya I.V. – PhD (Economy), associate professor of Engineering entrepreneurship Chair of Tomsk Polytechnic University

E-mail: inna_krakov@mail.ru

Lurie L.I. – PhD (Pedagogiy), professor of Mathematical modeling systems and processes Chair of Perm National Research Polytechnic University

E-mail: lourieleonid@gmail.com

Makarova I.P. – post-graduate student of Chair of General psychology and Developmental psychology of Southern Federal University

E-mail: simachenko_irina@mail.ru

Mikushina T.I. – post-graduate student of the Chair of General pedagogy, History of pedagogy and education of Perm State Humanitarian-Pedagogical University

E-mail: tatyana4748@yandex.ru

Ovsyannikova I.G. – senior lecturer of Chair of Russian as a foreign language of Volgograd State Socio-Pedagogical University

E-mail: ovir_70@rambler.ru

Oskolok K.V. – PhD (Chemistry), associate professor of Analytical Chemistry Chair of Moscow State University named after M.V. Lomonosov

E-mail: k_oskolok@mail.ru

Savinova L.F. – PhD (Pedagogy), professor of the Chair of Theory and Methodology of professional education of Karachay-Circassian State University named after U.D. Aliev

E-mail: petrovaninapetrovna@rambler.ru

Soboleva I.V. – PhD (Technical sciences), associate professor of Management

таможенного и страхового сервиса
Института региональной экономики и
управления Санкт-Петербургского го-
сударственного университета сервиса
и экономики

E-mail: soboleva-pag@mail.ru

Фокин Н.И. – кандидат педагогиче-
ских наук, доцент кафедры управле-
ния образованием Южного федераль-
ного университета

E-mail: fpk256@mail.ru

Чистякова Н.О. – кандидат эконо-
мических наук, доцент кафедры ме-
неджмента Томского политехническо-
го университета

E-mail: worldperson@mail.ru

Шурыгина О.А. – кандидат филологи-
ческих наук, доцент, заведующая ка-
федрой западноевропейских языков
Владивостокского государственного
университета экономики и сервиса

E-mail: olga-saiko@mail.ru

of customs and insurance service Chair
of Institute of Regional Economics and
Management of St. Petersburg State Uni-
versity of Service and Economics

E-mail: soboleva-pag@mail.ru

Fokin N.I. – PhD (Pedagogy), associate
professor of Education Management
Chair of the Pedagogical Institute of
Southern Federal University

E-mail: fpk256@mail.ru

Chistyakova N.O. – PhD (Economy), as-
sociate professor of Management Chair
of Tomsk Polytechnic University

E-mail: worldperson@mail.ru

Shurygina O.A. – PhD (Philology), as-
sociate professor, head of the Chair of
Western European languages of Vladi-
vostok State University of Economics
and Service

E-mail: olga-saiko@mail.ru

Уважаемые авторы!

Требования к публикациям статей в научно-прикладном издании «Образование. Наука. Инновации: Южное измерение»

Журнал полидисциплинарный, реферируемый, включен в систему РИНЦ, размещен на платформе eLIBRARY.ru, имеет устойчивые показатели цитирования. Ведется работа по продвижению журнала в международные базы данных.

В журнале публикуются оригинальные, законченные научные или практикоориентированные работы, выполненные в контексте актуальных проблем в различных областях социогуманитарного знания: философии, социологии, политологии, истории, культурологии, филологии, педагогики, психологии, социокультурной сферы.

Вопросы для рассмотрения в публикациях:

1. Осмысление вопросов методологии и философии современного научного знания.
2. Аксиоматика содержания образования.
3. Интеграция естественнонаучного и социогуманитарного научного знания.
4. Интеграция научных подходов к формированию содержания образования.
5. Межкультурная и социокультурная коммуникация.
6. Межконфессиональный диалог. Транскультурные исследования.
7. Вопросы личностного становления и саморазвития в образовательном процессе.
8. Развитие духовного потенциала личности субъектов образования.
9. Философия культуры. Искусствоведение.
10. Изучение образовательных процессов в контексте социокультурных изменений (социокультурный компонент образования).
11. Актуальные проблемы трансформации социокультурной сферы.
12. Другие проблемы, заявленные авторами.

Автор представляет статью в соответствии с требованиями к материалам, публикуемым в журнале (сайт www.kpi.sfedu.ru). Объем публикации – от 10 страниц (от 16 тыс. печатных знаков). При соавторстве персональный вклад каждого автора должен составлять 0,4 печатного листа.

Текст статьи включает:

- ФИО, должность, степень, звание, место работы или учебы (на русском и английском);
- название статьи (на русском и английском);
- подробную аннотацию статьи (структурированный авторский миниреферат статьи, примерно 250 слов, на русском и английском);
- ключевые слова (10–15) (на русском и английском языках);
- текст статьи на русском языке (возможны и приветствуются публикации на английском, немецком, французском языках); в тексте статьи следует выделить обоснование проблематики, степень разработанности проблемы, анализ существующих подходов, ваши предложения по актуализации проблематики и новый взгляд. Возможны схемы, таблицы, рисунки;
- список литературы к статье (от 10 до 20 наименований источников, включая современные исследования и публикации зарубежных исследователей, в том числе иноязычные, *на которые были даны ссылки в тексте*, на русском и английском языках). Самоцитирование крайне нежелательно.

Вместе со статьей автор должен прислать по e-mail заполненную анкету. По e-mail nataly_skryabina@mail.ru нужно присылать 3 файла:

1. Например: *Федоров И.И., статья.*
2. Например: *Федоров И.И., анкета* (прил. 1).
3. Например: *Федоров И.И., отзыв научного руководителя* (прил. 2, только для аспирантов).

Дата поступления статьи в редакцию фиксируется. Сроки рассмотрения и принятия решения о публикации – не более 1 месяца со дня регистрации.

Внимание! Все файлы необходимо отправлять одновременно в **одном** письме.

В своем списке литературы указывайте название нашего журнала следующим образом: // Образование. Наука. Инновации. – Ростов н/Д: ИПО ЮФУ, 20___. – №___. – С.____.

Список литературы оформляется следующим образом:

- слово «Литература», выравнивание по центру;
- источники представляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008: нумерованный список литературы в алфавитном порядке, сначала русскоязычные, затем – иностранные. Алфавитный порядок учитывает не только первую, но и вторую, третью и т.д. буквы литературного источника;
- в списке литературы указываются город и год издания, издательство;
- в списке литературы не указывается количество страниц в источнике, но указываются страницы (от и до), на которых опубликована статья в сборнике или журнале;
- источники из Интернета возможны, эти источники оформляются в основном списке в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008.

Ссылки на литературу в тексте статьи оформляются следующим образом: [2], или [2; 5; 8], или [2, с. 14–15].

Напоминаем, переводятся на английский язык:

Фамилия, звание, степень, должность и место работы автора.

Название статьи (по возможности краткое).

Ключевые слова.

Аннотация.

Список литературы.

Приложение 1

**АНКЕТА АВТОРА ЖУРНАЛА
«Образование. Наука. Инновации: Южное измерение»**

Фамилия	
Имя, отчество (полностью)	
Кто рекомендует Вас к публикации в журнале	
Образование	
Закончил(а) вуз (наименование)	
По специальности	
Ученая степень	
Ученое звание	
Город проживания	
Место работы (учебы)	
Кафедра	
Должность	
Пишу диссертацию (да/нет)	
По теме	
Кандидатскую/докторскую	
По специальности	
Научный руководитель (консультант): ФИО, научная степень, ученое звание, место работы, должность	
Степень готовности диссертации	
Реквизиты для связи (только действующие, на Ваше усмотрение):	
(Код) телефон рабочий (время)	
Телефон мобильный	
Электронный адрес (личный, рабочий)	

Дата заполнения: « ____ » _____ 20__ г.

Приложение 2

ОБРАЗЕЦ

рецензии на статью _____
аспиранта (соискателя) _____

В рецензии указываются:

- общая характеристика работы с точки зрения соответствия содержания статьи современным направлениям науки и методам исследования (общая проблематика рецензируемой работы, важность рассматриваемых в работе вопросов, их теоретическая и практическая значимость в той или иной сфере знания, общая направленность, обоснование актуальности постановки проблемы);
- оценка представленных результатов исследования (достоверность полученных результатов; корректность аргументации и системы доказательств, характер и достоверность примеров, корректность представления научного материала в виде рисунков, схем, таблиц);
- полнота, глубина, всесторонность раскрытия темы, новизна и актуальность поставленных проблем;
- форма изложения (язык, соответствие научному стилю);

Статья в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым к научным работам.

Научный руководитель несет ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования.

ФИО

научное звание, степень (подпись)

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ. НАУКА.
ИННОВАЦИИ:
ЮЖНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ**

2013. № 3 (29)

Выпуск подготовила
Редактор
Компьютерная верстка
Дизайн обложки

*Н.Ю. Скрябина
Н.В. Бирюкова
Е.А. Солоненко
О.Ф. Жуковой*

Лицензия ЛР № 65-43 от 22.11.1999

Сдано в набор 18.05.2013. Подписано в печать 20.06.2013.
Формат 70×108^{1/16}. Офсетная печать. Усл. печ. л. 13,12.
Тираж 500 экз. Заказ № 2-11.

ИПО ЮФУ:
344082, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 33.