

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.922

В. С. КУБАРЕВ

Омский государственный
технический университет

НЕКЛАССИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ СМЫСЛА ЖИЗНИ: ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ (ЧАСТЬ 1)

В данной статье сделана попытка неклассически рассмотреть проблему смысла жизни. Для этого определяются онтологические основания, в рамках которых сознание рассматривается как особый способ существования человека, как свободного, то есть переживающего и переосмысливающего себя и в этом переосмыслении конституирующего себя в ином, чем есть, качестве бытия. Утверждается, что исследовать сознание можно лишь в процессе его понимания, которым оно и устанавливается. В психологии так поставленная проблема сознания может быть конкретизирована как проблема смысла жизни, которая рассматривается в контексте понимания смысла, при котором через инициальный опыт конституируется субъект человеческого способа существования, то есть личность.

Ключевые слова: сознание, свобода, смысл жизни, личность, понимание.

В данной статье мы попытаемся нетрадиционно рассмотреть проблему смысла жизни в психологии. По нашему мнению, она заключается в том, что сам смысл рассматривается как объективная характеристика или составляющая жизни. Из поля зрения исследователей выпал сам процесс понимания, а его результат (осмысленность или смысл жизни) рассматривается автономно от этого процесса. Так, смысл жизни выступает то как объективная смысловая направленность личности, то как цель или задача, то как мотив,

то как связь меньшего с большим и т.д. Как ни странно, говоря об осмысленности и смысле жизни, авторы никогда не давали собственно ее теории. Осмысленность у них выступала именно как характеристика, свойство или структура, которые сами по себе теоретически не мыслились. По нашему мнению, это связано с тем, что в отрыве от процесса понимания такую теорию построить крайне затруднительно ввиду того простого факта, что содержательно смысл жизни определить никак нельзя из-за уникальности этого

содержания, то есть потому, что это феномен (и в этом смысле он имеет символическую, а не знаковую природу), а не явление (вслед за М. К. Мамардашвили [1] мы разделяем эти понятия). Это можно сделать, если подходить к нему не как к некоей объективированности, которая бы существовала сама по себе, а как к феномену, который приобретает то или иное объективное выражение в результате его понимания. То есть исследовать смысл или осмысленность жизни можно лишь в процессах его понимания, но не сами по себе. Для того, чтобы осуществить эту задачу, мы сначала рассмотрим онтологические основания, которые позволят нам развернуть данную проблему в неклассическом ключе, после чего представим собственно ее анализ.

Итак, обратимся к онтологическим основаниям. Сущностной характеристикой человека выступает сознание, которое мы понимаем не гносеологически, а онтологически, то есть как особую форму существования человека, как его возможность быть для себя, сознавать себя и через это выбирать себя (Р. Декарт, М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, А. Бергсон, Э. Гуссерль, М. К. Мамардашвили, Ф. Ницше, Ж. П. Сартр, М. Хайдеггер). Как указывал А. Бергсон [2] сознание = свобода, а свобода человека заключается в возможности быть человеком. Именно в этом ключе сознание понимал и К. Г. Юнг: «До тех пор, пока мы еще погружены в природу, у нас нет сознания, и мы живем под защитой инстинкта, не знающего проблем. Все, что осталось в нас от природы, бежит проблем, поскольку они суть сомнения, а где властвует сомнение, там и неопределенность и возможность выбора. А где есть возможность выбора, там инстинкт более не управляет нами, и мы предаемся страху. Ибо сознание ныне призвано делать то, что природа всегда делала для своих детей: а именно, принять определенное, бесспорное решение. И здесь нас охватывает слишком человеческий страх за то, что сознание — наша Прометеева победа — в конечном итоге не сможет послужить нам так же хорошо, как природа» [3]. В данном высказывании, во-первых, сознание нужно понимать как Я-сознание, на что не раз указывал сам К. Г. Юнг: «Сознание, насколько нам позволяет судить об этом наш опыт, всегда является «Я»-сознанием» [4]. В сознании нечто всегда выступает как «нечто для меня», как мною устанавливаемое и отнесенное ко мне. Во-вторых, «природное и инстинктивное» необходимо понимать не как биологическое, а как естественную бессознательность человека, как изначально данное ему (например, социальные или религиозные формы), но не произведенное им, не пережитое в опыте. Таким образом, сознание выступает как возможность собственного опыта (инициальный опыт, опыт сознания), как рассмотрение себя в качестве основания принятия жизненных решений, в которых человек сам себя и конституирует. В психологии сознание как основание или возможность свободы понимают также Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, С. Л. Рубинштейн, В. Франкл. В этом контексте сознание выступает для нас не столько как некая сторона человека или субстанция, которую можно описать, сколько как понятие, которое объективирует человеческий способ существования, его свободу.

Понимая сознание как свободный выбор себя и для себя, мы приходим к его принципиальной феноменологической особенности, которая состоит в том, что мы не можем построить теорию сознания ввиду простой причины: пытаясь описать сознание, мы должны в первую очередь его объективировать, рассмотреть содержательно, как независимое от нас. Но

ведь этим сознанием являемся мы сами, кто и объективирует, поэтому, как только мы начинаем объективировать себя, мы перестаем быть тем, в качестве кого себя определили, так как происходит разделение на субъект и объект. И как бы мы ни пытались определить себя, в тот момент, когда это получается, мы перестаем быть этим «себя», оставаясь всегда по другую сторону неким неуловимым субъектом, которому презентируется объект. Получается, что сознание не сводится к своим объективированным содержаниям, но всегда по ту сторону этих содержаний. Эту особенность сознания Ж. П. Сартр [5] определил как *Для-себя*, М. Хайдеггер [6] как *dasein*, а М. К. Мамардашвили [7] как феномен. Неклассичность данной позиции заключается в том, что сознание рассматривается как особое бытие, не сводимое к тому, как оно проявляется для нас как наблюдателей, исследователей, да и вообще, как его носителей. Мы, вслед за обозначенными авторами, разделяем феномен бытия (то в каком качестве мы себя определяем и объективируем) и бытие феномена (то, что всегда за рамками того, что было определено, что всегда иное, чем нам видится, то есть собственно бытие сознания). Это бытие сознания И. А. Бондаренко [8] определил как жизнь или онтология сознания, противопоставив ее предметным содержаниям сознания. М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорский отмечают: «Но очень важно иметь в виду, что любой психический процесс может быть представлен как в объектном плане, так и в плане сознания. И хотя мы понимаем, что очень трудно примириться с такой психологической двойственностью, она для нас существует как двойственность психологии и онтологии» [9].

Такая неуловимость сознания приводит к тому, что описать его можно, только одновременно конституируя способ описания, или, как говорит А. А. Пузырей, построив ловушку для сознания. Это значит, что нельзя рассмотреть сознание как объект (ведь в таком случае от нашего внимания сразу же исчезает субъект), но только как понимание, в котором этот объект и конституируется субъектом. В этом заключается еще один из аспектов неклассического подхода к проблеме сознания, когда оно выступает только как понимание сознания, но не само по себе сознание. Именно это отмечают М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорский: «Мы говорим, что работаем с сознанием, что занимаемся пониманием сознания именно потому, что описывать само сознание, работать с самим сознанием, а не с его пониманием, невозможно. Поэтому должны быть введены какие-то термины, понятия, которые надо отнести не к сознанию как предмету работы, а к «работе» — таким образом, эти термины и понятия будут фиксироваться как свойства самой работы с сознанием» [там же]. Итак, сознание можно рассматривать как понимание сознания. Термин «понимание» в данном случае указывает на следующее.

1. Событийность. Сознание существует как открываемое, порождаемое сознание. Это означает, что оно как «бытие феномена» всегда предполагает возможность иного и только в этой возможности и существует: «В отношении сознания существование всегда «со-бытийно»» [там же]. То есть сознание — это сбываемое, устанавливаемое, но еще не установленное бытие. Поэтому понимание нас отсылает в первую очередь к еще не свершившемуся и неизвестному. Таким образом, понимание предполагает конституирование особых условий, в которых нечто совершится и в этом свершении будет понято. В этой связи А. А. Пузырей рассматривает понимание как свершение свободы: «Понимание» и высвобождает

то место, ... «топос», где может произойти, свершиться событие свободы» [10]. А сознание для нас и выражает свободу человека. В этом плане проблему сознания мы должны рассматривать как проблему порождения смыслов, как проблему творчества смысла, утверждающего жизнь. На это указывали М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорский, рассматривая понимание как «реконструкцию субъективной ситуации порождения».

2. Диалогичность. Данная характеристика предполагает неоднородность сознания, его так сказать коммуницируемость для себя самого. Как указывает Ю. М. Лотман, условием творчества как порождения нового является двойственность интеллектуального устройства, которая является основой автокоммуникации: «Текст как генератор смысла, мыслящее устройство, для того чтобы быть приведенным в работу, нуждается в собеседнике. В этом сказывается глубоко диалогическая природа сознания. Чтобы активно работать, сознание нуждается в сознании, текст — в тексте» [11]. В этом смысле сознание — это всегда и в первую очередь «сознание между», между мной и Другим, причем последний выступает не только в роли реального другого, что показывал Л. С. Выготский [12], говоря о том, что высшая психическая функция появляется на сцене дважды, но и феноменального, возможного другого (Бахтин М. М., Пузырей А. А., Сартр Ж. П., Юнг К. Г.).

3. Субъективность. Понимание, в первую очередь, — это конституирование предмета как понятного «для меня». То есть не сам по себе предмет вызывает переживания, но только определенным образом мысленный предмет. Здесь признается активная роль субъекта и его практики, в которой формируется образ, выступающий посредником, и позволяющий нечто увидеть или испытать. Другими словами, мы не говорим, что сознание необъективно, мы говорим, что объективация сознания предполагает признание того, что сам субъект его определяет в том или ином качестве, выстраивая образ-форму: «...когда я рисую что-то, я рисую не то, что вижу, а рисую, чтобы увидеть» [13]. Это означает, что, рассматривая сознание как предмет, мы не можем его отличить от интерпретации, в которой его определяем. То есть сознание рассматривается как феномен, в котором предмет и интерпретация неразличимы, ввиду того факта, что субъект и объект слиты. Эту особенность сознания М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорский определили как «закон интерпретирования». Кроме того, субъективность в данном случае означает не только то, что сознание всегда дано как интерпретированное субъектом сознание, но и то, что человек признает себя основанием этих интерпретаций и признает, что он их носитель: «Субъективностью обладает тот индивид, который признает себя (через процедуры идентификации и самоотжествления) в качестве субъекта той или иной практики» [14]. Поэтому еще раз подчеркнем, что сознание в неклассическом подходе выступает как «для себя сознание», то есть как мною понимаемое, а значит, и мною конституируемое сознание.

4. Символичность. Тот факт, что сознание имеет дело с самим собой, а это себя никак не сводится к предметным описаниям, то есть к содержанию сознания, то возникает вопрос о форме существования сознания как сознания для себя, которая бы относилась не к объективированным содержаниям, а к возможности иного сознания. Более того, ввиду того, что сознание еще и событийно в понимании себя, то эта форма должна еще и порождать, производить это

иное, еще неизвестное сознание. В качестве такой формы и выступает символичность. Символ как раз и «указывает» на нечто неизвестное и необъективированное, на то, что соотносится не с миром, но с самим сознанием или, как писал К. Г. Юнг, указывает не на психический факт, но на то, как душа переживает психический факт. В этом контексте сознание нами рассматривается символически в противоположность знаковости, в которой субъект и объект разделены. Поэтому, раскрывая неклассический подход к проблеме сознания, М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорский отмечают, что для них сознание выступает как символ, который соотносится с пониманиями, а не предметными свойствами.

Таким образом, сознание в его онтологическом аспекте можно рассмотреть как конституирующее себя смыслопорождение. Именно так сделал Э. Гуссерль: «Сознание есть смыслообразование и смыслоконституирование, которое обнаруживается в рефлексии, являющуюся основным методом феноменологического исследования сознания» [15]. Как указывает В. И. Молчанов, рефлексия у Э. Гуссерля понимается не как нечто репродуктивное, ретроспективное, фиксирующее некий продукт деятельности сознания (в таком случае допускается существование этого сознания до рефлексии и таким образом рассматриваемое как объект), но как конституирующий процесс, в котором собственно смыслообразующая функция в рефлексии себя порождает и воспроизводит. Другими словами, рефлексия Э. Гуссерля не фиксирует некий продукт деятельности сознания (это как раз наивная рефлексия или рефлексия наивного наблюдателя), а является процессом, в котором это сознание как смыслообразование конституируется и удерживается субъектом. В нашем случае эта рефлексия соотносится с пониманием.

Нам осталось сделать последний шаг, который позволит перейти от проблемы сознания к проблеме смысла жизни. Смыслопорождающая природа сознания, по нашему мнению, может быть распространена и на проблему осмысления жизни. В этой связи, как мы уже обозначили, для нас проблема сознания выступает как проблема человеческого способа существования, который предполагает определенный опыт быть человеком, опыт самопорождения. Именно так ее поставили в своих работах М. М. Бахтин, М. К. Мамардашвили, Ж. П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Г. Юнг. Первый шаг в этом направлении сделал М. Хайдеггер: «Однако, несмотря на приоритет, который М. Хайдеггер придает понятию бытия, конкретные хайдеггеровские описания показывают, что первичным предметом философского анализа является не смысл бытия как таковой, но определенный способ человеческого существования — именно это дает возможность Хайдеггеру привести постановку вопроса о бытии к определенному виду опыта — экзистенции» [там же]. Особенность этого опыта заключается в том, что он не является производным от неких имеющихся у человека особенностей, но является инициальным, в котором человек рождается для себя в ином, чем он есть качестве. То есть это опыт переосмысления человеком себя и через это выбор себя и жизни. Именно здесь и возникают вопросы на осмысление своей жизни: «как мне жить» и «кем мне быть».

В психологии проблема сознания в ее экзистенциальном или онтологическом аспекте ставится как проблема развития личности, которая понимается как орган осуществления родовой сущности человека [16], духовного человека [17, 18, 19, 20], культурного человека [21], истинного человека [22]. А в качестве

его условия выделяется развитие самосознания [23, 24, 25, 26, 27]. В этой связи К. Г. Юнг подчеркивал: «...личность никогда не может развернуться, если человек не выберет — сознательно и с осознанным моральным решением — собственный путь» [28]. Свободное принятие решения как основу личности и осмысленной жизни рассматривал и В. Франкл: «...любое решение есть решение за себя, а решение за себя — всегда формирование себя» [29]. Таким образом, только выбирая собственный путь, а значит, себя, человек становится личностью, а жизнь приобретает для него осмысленность. В противном же случае жизнь не может быть осмысленной: «По мере того как человек, изменяя собственному закону, упускает возможность стать личностью, он теряет смысл своей жизни. По счастью, снисходительная и долготерпеливая природа никогда не вкладывала фатальный вопрос о смысле жизни в уста большинства людей. А если никто не спрашивает, не нужно и отвечать» [30].

Таким образом, если рассматривать сознание как особый способ человеческого бытия, в котором он через процедуры самопонимания конституирует, выбирает и осуществляет себя возможного, становясь личностью, то проблема сознания в одном из ее психологических аспектов может быть конкретизирована и поставлена как проблема понимания смысла жизни. При такой постановке проблемы объединяются два обозначенных выше вопроса: «как жить» и «кем быть». Отсюда исходит и наша позиция: смысл жизни может быть понят только как понимание смысла, при котором через инициальный опыт конституируется субъект человеческого способа существования, то есть личность. Раскроем содержательно наше осмысление рассматриваемой проблемы.

Итак, резюмируем онтологию неклассического понимания проблемы смысла жизни:

1. Рассматривая сознание, как сущностную характеристику человека, заключающуюся в его возможности быть для себя и выбирать себя, осуществляя себя как субъекта жизни или субъекта человеческого способа существования, мы выделили его принципиальную феноменологическую особенность: мы не можем его осмыслить как объект, не конституируя способ осмысления, так как оно суть свободное бытие человека. Или: сознание не может быть сведено к содержательной стороне выбора, так как является самим этим выбором. Поэтому сознание для нас выступает как понимание сознания, но не само по себе сознание. Человек же выступает как устанавливающее, выбирающее себя в инициальном опыте сознания бытие. То есть человек — это переживающее и переосмысливающее себя и в этом переосмыслении конституирующее себя в ином, чем есть в качестве бытия.

2. Раскрывая проблему сознания в контексте понимания можно выделить следующие особенности этого процесса: а) событийность, то есть сознание — это устанавливающееся, свершающееся, рождающееся инициальным опытом бытие; б) диалогичность, то есть сознание — это всегда сознание в системе Я-Другой; в) субъективность, то есть сознание — это мною и для меня устанавливаемое сознание, то есть Я-сознание или, другими словами, мною и для себя интерпретированный Я; г) символичность, то есть сознание — это сознание в возможности быть для себя иным, чем есть и эта инаковость представлена в косвенной форме — форме символа. Таким образом, проблему сознания, как человеческого бытия, мы рассматриваем как проблему переосмысления чело-

веком себя, как проблему творчества смысла, которое утверждает человека и жизнь новым для него качеством.

3. В психологии проблема сознания в ее онтологическом аспекте рассматривается как проблема развития личности, и в этом плане как проблема особого экзистенциального опыта человека быть человеком. Личность, в свою очередь, понимается как орган осуществления человеческого способа существования, в котором он, сознательно выбирая собственный путь, конституирует себя как субъекта духовной жизни. Отсюда исходит наша позиция: смысл жизни может быть понят только как понимание смысла, при котором через инициальный опыт порождается субъект духовной жизни, то есть личность. Духовность в данном случае указывает на человеческий способ существования, заключающийся в возможности человека быть возможностью себя. Двойное употребление понятия «возможность» в данном случае указывает на то, что человеческий способ существования может и не реализовываться конкретным индивидом, так же как этот индивид может и не выступать для себя в качестве возможности.

Библиографический список

1. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности / Режим доступа: <http://www.mamardashvili.ru>
2. Бергсон А. Творческая эволюция / Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/berg/0.htm>
3. Юнг К.Г. К вопросу о подсознании // Юнг К.Г., фон Франц М.-А., Хендерсон Дж. А., Якоби И., Яффе А. Человек и его символы / под общ. ред. С.Н. Сиренко. — М.: Серебряные нити, 1997. — С. 315.
4. Юнг К.Г. Брак как психологическое отношение // Проблемы души нашего времени. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1996. — С. 205.
5. Сартр Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. — М.: Республика, 2000. — 639 с. (Мыслители XX века).
6. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. — М.: Республика, 1993. — 447 с.
7. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности / Режим доступа: <http://www.mamardashvili.ru>
8. Бондаренко, И.А. Жизнь сознания: Конституирование новой онтологии сознания в культуре XX века. — Омск: ОмГУ, 2002. — 320 с.
9. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Сознание и символ / Режим доступа: <http://www.mamardashvili.ru/node/180>
10. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. — М.: Смысл, 2005. — 488 с.
11. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике и топологии культуры. — Таллин: Александра, 1992. — 472 с.
12. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология. — М.: Апрель-экспресс, ЭКСМО-ПРЕСС, 2000 г. — 1009 с.
13. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути / Режим доступа: <http://www.mamardashvili.ru/node/11>
14. Голенков С.И. Понятие субъективации Мишеля Фуко // Вестник Самарской гуманитарной академии. Вып. «Философия. Филология». — 2007. — № 1. — С. 54–66.
15. Молчанов В.И. Исследования по феноменологии сознания. — М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). — С. 76.
16. Братусь Б.С. Аномалии личности. — М.: Мысль, 1988. — 304 с.
17. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей — культурных символов — в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. — 1997. — № 5. — С. 50–62.

18. Зинченко В. П. Посох О. Мандельштам и Трубка М. Мамардашвили. — М.: Мысль, 1991. — 327 с.
19. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. — М.: Смысл, 2005. — 488 с.
20. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. — СПб.: Речь, 2000. — 286 с. (Мастерская психологии и психотерапии).
21. Петухов В.В. Основные подходы к изучению индивидуальности (личности) // Общая психология: тексты: в 3 т. Т.2: Субъект деятельности. Книга 1. — Изд. 2-е, испр. и доп. / отв. ред. В.В. Петухов. Для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по направлению 521000 — «Психология». — М.: УМК «Психология»; Генезис, 2002. — 671 с.
22. Юнг К.Г. Психология и алхимия; перевод с англ., лат. / Ред. С.А. Морозов. — М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер» — 592 с. Серия «Актуальная психология»
23. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
24. Столин, В.В. Самосознание личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 288 с.

25. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия; пер. сангл. — М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. — 320 с.
26. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.
27. Франкл В. Воля к смыслу. — М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. — 368 с.
28. Юнг К.Г. О становлении личности // Божественный ребенок: аналитическая психология и воспитание. — М.: Олимп, 1997. — С. 381.
29. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — С. 114.
30. Юнг К.Г. О становлении личности // Божественный ребенок: аналитическая психология и воспитание. — М.: Олимп, 1997. — С. 390.

КУБАРЕВ Вячеслав Сергеевич, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии.

Статья поступила в редакцию 20.03.2009 г.
© В. С. Кубарев

УДК 159.99

М. Ю. СЕМЁНОВ

Омский государственный
технический университет

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ДЕНЬГИ»: ГЕНДЕРНЫЙ И ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТЫ

Приводятся результаты психосемантических исследований понятия «деньги» методом семантического дифференциала Ч. Осгуда. Выявлено влияние пола и возраста на положение денег в семантическом пространстве. Полученные результаты говорят о том, что отношение к деньгам — явление динамичное, формирующееся в процессе развития человека и определяющееся психосоциальными факторами.

Ключевые слова: отношение к деньгам, психосемантика, возрастные, гендерные особенности.

Проведенный А. Б. Фенько анализ публикаций, посвященных современным зарубежным исследованиям в области психологии денег, показывает значительное отставание отечественных эмпирических исследований в этой области [1]. Сопоставление материалов российских конференций [2, 3, 4] позволяет выявить некоторую закономерность: исследование содержания психологических отношений к деньгам обычно начинается с нескольких традиционных подходов: ценностного, психосемантического, мотивационного, структурно-факторного. Поэтому нам кажется полезной публикация результатов комплексного психосемантического исследования монетарных отношений, выполненного в течение 1996 — 2004 гг. в Омске.

Монетарные отношения — компонент целостной системы отношений личности, отражающий ее индивидуальный, субъективно-оценочный, избирательный подход к деньгам как объекту действительности и представляющий собой интериоризированный опыт обращения с деньгами и взаимодействия с другими людьми по поводу денег в специфической социокультурной ситуации. Монетарные отношения лич-

ности отличаются относительной устойчивостью и обобщенностью, характеризуют жизненную позицию человека относительно денег, содержат в себе систему более частных монетарных отношений [5].

В рамках выполнения дипломной работы нами совместно с А. М. Джангулаковым было проведено исследование, задачами которого являлись оценка места денег в семантическом пространстве и определение влияния факторов пола и возраста на положение понятия «деньги» в семантическом пространстве.

Семантическое пространство — это совокупность определенным образом организованных признаков, описывающих и дифференцирующих объекты (значения) некоторой содержательной области [6]. С помощью методики «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда, адаптированной российскими исследователями [6, 7, 8], деньги в семантическом пространстве получают оценку по трем параметрам: силы, активности и оценки.

За гипотезу мы приняли утверждение о том, что у разных возрастных групп, а также у мужчин и женщин есть различия в отношении к деньгам, что найдет проявление в различном положении понятия деньги

Средние арифметические и стандартные отклонения оценок понятия «деньги» в семантическом пространстве (z-оценки)

Таблица 1

| Факторы | Сила | | Активность | | Оценка | |
|---------|----------------|-------------------|----------------|-------------------|----------------|-------------------|
| | Средняя арифм. | Станд. отклонение | Средняя арифм. | Станд. отклонение | Средняя арифм. | Станд. отклонение |
| Девушки | -0,09 | 1,19 | -0,19 | 0,88 | -0,1 | 0,74 |
| Юноши | -0,01 | 0,84 | -0,27 | 0,66 | -0,29 | 0,71 |
| Женщины | 0,06 | 0,95 | 0,17 | 1,35 | 0,53 | 1,43 |
| Мужчины | 0,04 | 1,09 | 0,29 | 0,97 | -0,14 | 0,83 |

в психосемантическом пространстве. Вследствие того, что деньги являются необходимым атрибутом нашей жизни, мы предположили, что деньги с необходимостью представлены в семантическом пространстве, и у людей формируется различное отношение к деньгам.

Методика. Психосемантический аспект монетарных отношений отношение мы зафиксировали с помощью методики Ч. Осгуда [7] по положению понятия «деньги» в семантическом пространстве. Методика семантического дифференциала позволяет определить место денег по трем шкалам: шкала «сила» характеризует деньги с точки зрения их энергетической возможности воздействия на проблему; шкала «активность» характеризует динамические свойства денег как инструмента решения проблем; шкала «оценка» характеризует деньги как приемлемый или неприемлемый инструмент для решения проблем [9].

Для проведения исследования было отобрано 60 респондентов, объединенных в четыре группы: 15 юношей и 15 девушек, учащихся школы (средний возраст 16 лет), и 15 мужчин и 15 женщин старше сорока лет (средний возраст 45 лет).

Полученные данные по всей выборке по каждой шкале были подвергнуты стандартизации с помощью z-оценки. В результате по каждой шкале мы получили среднюю арифметическую, равную 0, и стандартное отклонение, равное 1. Размах шкалы в таком случае будет от -3 до $+3$ баллов.

Обсуждение результатов. Анализ результатов будет проходить в разрезе возрастных и гендерных особенностей в отношениях к деньгам.

«Сила» денег. Значимость денег по фактору «сила» (шкала оценок от -3 до $+3$ баллов) выше у женщин — 0,06 балла и у мужчин — 0,04 балла. Юноши и девушки оценивают деньги по данному параметру ниже ($-0,01$ и $-0,09$ балла соответственно). Но эти показатели близки к среднему, следовательно, можно говорить о скорее нейтральной оценке «силы денег» (табл. 1).

«Активность» денег. По фактору «активность» выше оценки у мужчин старше 40 лет — средняя равна 0,29 балла, а самая низкая — у юношей ($-0,27$ балла). Следовательно, с возрастом повышается оценка «активности» денег. Такие результаты можно объяснить изменениями, происходящими в онтогенезе: большим опытом обращения с деньгами у взрослых мужчин, сформировавшимися экономическими сознанием и самосознанием.

«Оценка» денег. По фактору «оценка» максимальные значения обнаружены у женщин (0,53 балла), а минимальные — у юношей ($-0,29$ балла). Эти данные позволяют сделать вывод о том, что в семанти-

ческом пространстве юношей и девушек деньги оцениваются как плохие, а у женщин — как очень хорошие. Причем «положительность» денег у женщин — самая высокая оценка в сравнении с остальными параметрами.

У мужчин и девушек деньги в семантическом пространстве ближе к полюсам «плохой».

Наибольший разброс, или высокие значения стандартных отклонений, характеризует противоречивость оценок в группе. Эти особенности можно обнаружить (см. таблицу) у женщин при оценке по шкалам «активность» ($\sigma = 1,35$) и «оценка» ($\sigma = 1,43$), что свидетельствует о расщеплении группы на подгруппы со специфическими оценками: часть женщин оценивает деньги с точки зрения активности и качества как явно положительные, а другая часть — как нейтральные или отрицательные.

Рассмотрим результаты по возрастным группам.

Молодежь дала деньгам относительно низкую оценку по всем параметрам (табл. 1). При этом оценки достаточно согласованные. Такой эффект можно объяснить как недостаточным монетарным опытом молодежи, так и приоритетом межличностных отношений шестнадцатилетних юношей и девушек.

Картина значимости денег в подгруппе старше сорока лет характеризуется положительными оценками по всем шкалам, т.е. деньги воспринимаются как хорошие (0,19 балла), активные (0,23 балла), скорее сильные (0,05 балла), чем слабые. Однако и разброс оценок велик, что свидетельствует о неоднозначности мнений испытуемых. Таким образом, можно сделать вывод о том, что у людей старше 40 лет преобладают позитивные оценки денег, причем среди них есть группа, воспринимающая деньги крайне позитивно.

«Сила» денег в обеих подгруппах оказалась невелика, что свидетельствует об отношении к деньгам скорее как средству удовлетворения потребностей, а не как к инструменту власти.

Сравнение оценок у мужчин и женщин без учета возраста оказывается менее информативно. По факторам «силы» и «активности» оценки «смазываются», приближаясь к среднему, и лишь по фактору «оценка» мы видим преобладание положительных оценок у женщин.

Эти выводы подтверждаются результатами дисперсионного анализа. [10] Выявлены определенные тенденции в зависимостях между полом, возрастом и факторами семантического дифференциала.

Во-первых, выявлено влияние ($p < 0,075$) возраста на оценку «активности» денег. Это означает, что по мере взросления человек меняет отрицательную оценку активности денег (молодежь $x = -0,23$) на позитив-

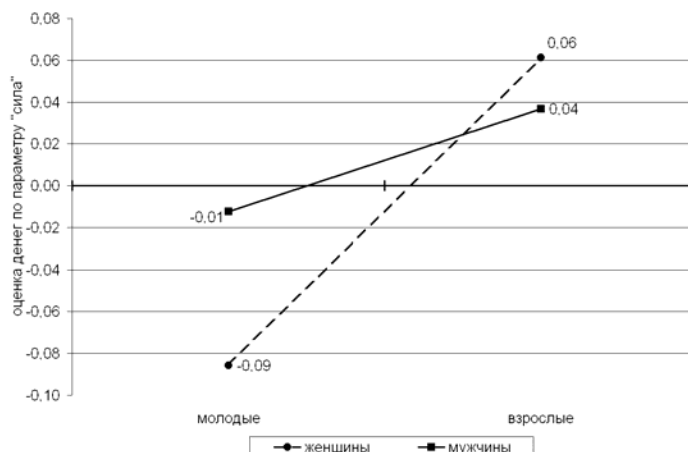


Рис. 1. Возрастная динамика изменения места денег в психосемантическом пространстве по фактору «сила». Сплошная линия — мужчины. Пунктирная линия — женщины

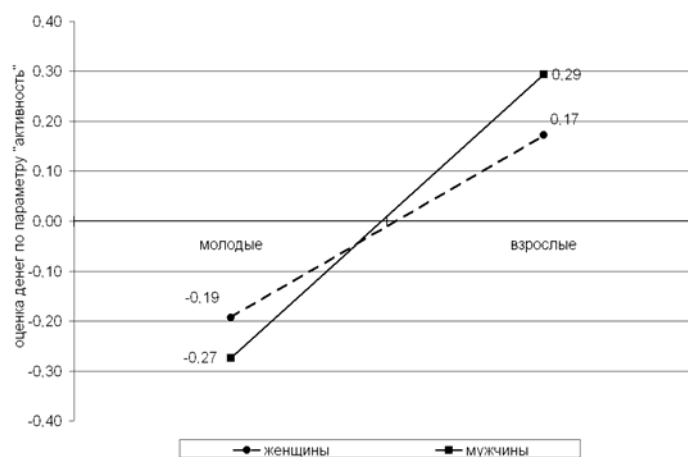


Рис. 2. Возрастная динамика изменения места денег в психосемантическом пространстве по фактору «активность». Сплошная линия — мужчины. Пунктирная линия — женщины

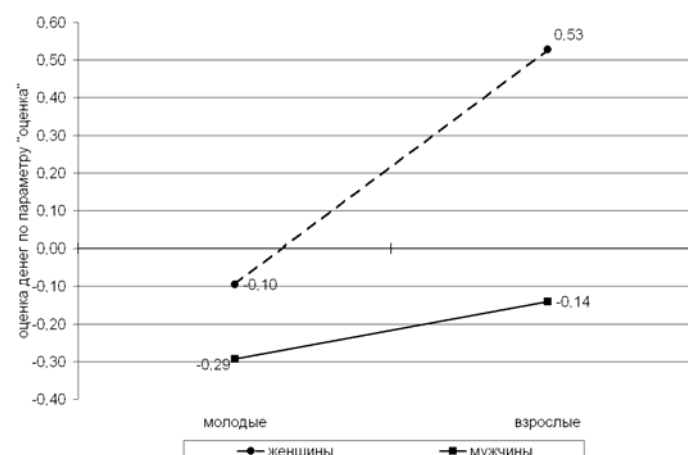


Рис. 3. Возрастная динамика изменения места денег в психосемантическом пространстве по фактору «оценка». Сплошная линия — мужчины. Пунктирная линия — женщины

ную (взрослые $x = 0,23$), деньги в семантическом пространстве становятся более мобильные, динамичные. Следовательно, деньгам приписывается больше функций, люди более активно обращаются с деньгами, совершают больше операций.

Во-вторых, выявлено некоторое влияние ($p < 0,09$) пола на фактор «оценка». Женщины оценивают деньги в большей степени положительно ($x = 0,22$), чем мужчины ($x = -0,22$), т.е. для женщин деньги гораздо привлекательней, чем для мужчин. Следовательно,

женщины больше ориентированы на монетарные отношения, готовы прилагать больше усилий для получения денег, испытывают более сильные эмоции, совершая финансовые операции.

В-третьих, в данном исследовании не обнаружено влияние пола и возраста на оценку денег по фактору «сила». Это может означать, что деньги в равной степени нейтрально оцениваются и молодежью, и взрослыми, и мужчинами, и женщинами как инструмент власти и управления.

Корреляционный анализ оценок (коэффициент тау-би Кендалла) показал значимую ($p < 0,01$) положительную корреляцию между параметрами «Активность» и «Оценка», т.е. чем выше положительная оценка денег, тем чаще деньги воспринимаются более активными. Это означает, что чем больше деньги воспринимаются как желанные, привлекательные, позитивные, тем активнее человек обращается с деньгами.

Выводы. Представленность денег в семантическом пространстве характеризует специфику отношения к деньгам в разных половозрастных группах.

В целом можно говорить о скорее нейтральной оценке «силы денег», что свидетельствует об отношении к деньгам скорее как средству удовлетворения потребностей, а не как к инструменту власти.

В семантическом пространстве юношей и девушек деньги оцениваются как неактивные и плохие, а у женщин — как активные и хорошие. У мужчин деньги в семантическом пространстве ближе к полюсам «плохой» и «активный».

Полученные результаты свидетельствуют о расщеплении группы женщин на подгруппы со специфическими оценками: часть женщин оценивает деньги с точки зрения активности и качества как явно положительные, а другая часть — как нейтральные или отрицательные. Женщины больше ориентированы на монетарные отношения, готовы прилагать больше усилий для получения денег, испытывают более сильные эмоции, совершая финансовые операции.

У людей старше 40 лет преобладают позитивные оценки денег, причем среди них есть группа, воспринимающая день крайне позитивно.

По мере взросления человек меняет отрицательную оценку активности денег на позитивную, деньги в семантическом пространстве становятся более мобильными, динамичными. Следовательно, деньгам приписывается больше функций, люди более активно обращаются с деньгами, совершают больше операций.

Итак, пол и возраст влияют на положение денег в семантическом пространстве, т.е. в зависимости от пола и возраста меняется отношение людей к деньгам по факторам «сила», «оценка» и «активность», однако статистической значимости этих отношений не выявлено.

Заключение. Целью статьи было представление эмпирических исследований понятия «деньги» в семантическом пространстве человека. Полученные результаты говорят о том, что отношение к деньгам — явление динамичное, формирующееся в процессе развития человека и определяющееся психосоциаль-

ными факторами. В заключение отметим, что в ходе нашего исследования были получены достаточно интересные результаты, которые могут быть использованы не только в психолингвистике, но и в экономической психологии. Отношение к деньгам может выступать психологическим индикатором многих экономических отношений, например, кредитования, предпринимательства, потребительского поведения.

Библиографический список

1. Фенько, А.Б. Проблема денег в зарубежных исследованиях [Текст] / А.Б.Фенько // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 1. — С. 50–62.
2. Ежегодник Российского психологического общества [Текст]: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года: в 8 т. Т.2. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. — 548 с.
3. «Проблемы экономической психологии в изменяющейся России», (Владимир, 2005): сб. материалов Всеросс. науч.-практ. конф. [Текст]. — Владимир: ВГПУ, 2005. — 297 с.
4. «Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы», (Иркутск, 2005): материалы шестой науч.-практ. конф., г. Иркутск, 22-23 июня 2005 г. [Текст] / под общ. Ред. А.Д. Карнышева. — Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2005. — 302 с.
5. Семёнов, М.Ю. Особенности отношения к деньгам у людей с разным уровнем личностной зрелости [Текст]: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Семенов Михаил Юрьевич. — Ярославль, 2004. — 24 с.
6. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания [Текст] / В.Ф. Петренко. — М.: МГУ, 1988. — 208 с.
7. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики [Текст] / Е.Ю. Артемьева / под. ред. И. Б. Ханиной. — М.: Наука; Смысл, 1999. — 350 с.
8. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основы и психодиагностические возможности [Текст] / А.Г.Шмелев. — М.: МГУ, 1983. — 157 с.
9. Семёнов, М.Ю. Представленность денег в образе мира [Текст] / М.Ю.Семёнов // Сибирский психологический журнал. — 2000. — Вып. 12. — С. 66–67.
10. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В.Сидоренко. — СПб.: Социально-психологический центр, 1996. — 350 с.

СЕМЁНОВ Михаил Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии.

Статья поступила в редакцию 12.12.2008 г.

© М. Ю. Семенов

Книжная полка

Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подгот. бакалавра и магистра «Психология» и психол. специальностям / Э.Ф. Зеер. — М.: Академия, 2006. — 239, [2] с.: ил. — (Высшее профессиональное образование) (Профессиональное обучение). — Библиогр.: с. 237–238 и в конце глав. — ISBN 5-7695-2654-8.

Склярова, Т. В. Возрастная педагогика и психология [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов / Т. В. Склярова, О. Л. Янушкявичене. — 2-е изд., доп. — М.: ИЭОПГКО, 2006. — 139, [4] с. — (Библиотека духовно-нравственной культуры). — Библиогр. в конце кн. — ISBN 5-94790-018-1.

РЕФЛЕКСИЯ КАК БАЗОВЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрывается сущность психологического механизма рефлексии, предлагается авторская модель рефлексии как базового механизма развития этнического самосознания личности, выделяются функции данного механизма. Статья может быть интересна психологам, педагогам и специалистам других областей знаний, по роду своей деятельности сталкивающимися с проблемой развития этнического самосознания. Высказанные теоретические положения особо значимы для Омского региона, который по своему составу относится к полиэтническим, и потому проблема развития этнического самосознания для него является крайне актуальной.

Ключевые слова: рефлексия, этническое самосознание.

В современном мире всё большую тревогу и опасение вызывает межэтническая нетерпимость. Отечественными психологами установлена прямая взаимосвязь между пренебрежительным отношением человека к представителям других этнических групп и неразвитостью его этнического самосознания. Напротив, личность с высоким уровнем развития этнического самосознания характеризуется не только предпочтением норм, традиций и образа жизни своего народа, но и уважением к культуре других этнических групп, признанием за представителями других этносов права на национальную специфику. Под этническим самосознанием мы понимаем сложную развивающуюся систему, складывающуюся в процессе опосредованного усвоения относительно устойчивых и истинных представлений, оценок и переживаний о чертах своей и иных этнических групп, в итоге формирования которой человек осознает и ведет себя как представитель этнической общности.

Развитие этнического самосознания личности может быть эффективным, если в этом процессе задействованы психологические механизмы. Необходимость их изучения подчеркивается С. Л. Рубинштейном, который утверждал, что полное представление о сущности любого психического процесса или явления невозможно получить без раскрытия его механизмов [5].

В современной науке понятие психологического механизма является частоупотребляемым, однако, регулярно обращает на себя внимание неоднозначность его трактовки. Теоретический анализ исследований психологических механизмов в работах Л. И. Анцыферовой, Е. И. Бойко, В. Г. Леонтьева, А. С. Шарова, М. С. Яницкого и др. дает нам основание под психологическим механизмом, в контексте нашего исследования, понимать систему различных условий, средств, структур, отношений, связей и других психических явлений, обеспечивающих развитие этнического самосознания личности.

Все психологические механизмы, по утверждению В. Г. Леонтьева, имеют разную степень обобщенности. Одни механизмы более избирательны и содействуют развитию того или иного феномена только в кон-

кретных ситуациях, другие — более обобщенные — способны обеспечить его развитие в различных условиях, третьи имеют статус всеобщего, базового механизма, действие которого будет распространяться на все случаи поведения и деятельности человека [2]. Таким базовым механизмом в развитии этнического самосознания, по нашему мнению, является рефлексия. Как механизм она начала изучаться именно в рамках проблем самосознания личности. Самосознание человека основано на рефлексии. Последняя является, по словам И. Н. Семенова, системообразующим фактором, обеспечивающим целостность мыслительного поиска, его регуляцию [6]. Кроме того, апробирование способности к рефлексии в онтогенезе начинается в период подросткового возраста — как раз тогда, когда происходят интенсивные изменения в содержании этнического самосознания. Именно в результате действия рефлексии в сознании человека появляются новообразования, способствующие построению целостного этнического Я-образа. Рассмотрим основные характеристики данного механизма, предварительно раскрыв содержание понятия «рефлексия».

Содержание изучаемого нами понятия первоначально формируется в русле философии. В истории философии было сформировано представление о рефлексии как о специфически человеческой, родовой способности; как особом виде познания; как средстве самопознания и самоизменения человека. В современной философской науке рефлексия понимается как теоретическая деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов [9].

В психологии под рефлексией (от лат. reflexio — обращение назад) в самом общем смысле понимается «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» [4, с. 174]. В зарубежной психологии проблема рефлексии изучалась в рамках интроспекционизма, экспериментального направления исследования рефлексии и метакогнитивизма. В рамках данных направлений исследования термин «рефлексия» подвергся первичному наполнению собственно психологическим содержанием. В значе-

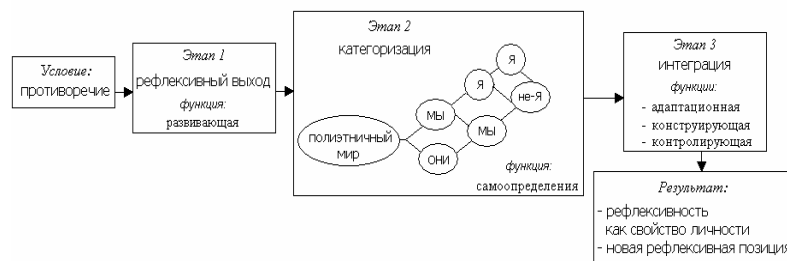


Рис 1. Модель рефлексивного механизма развития этнического самосознания личности

нии изучаемого понятия зарубежными психологами была закреплена идея изменяющего воздействия рефлексии на самосознание личности, что является важным фактом в контексте изучения проблемы рефлексии как психологического механизма развития этнического самосознания личности.

В отечественной психологии рефлексия исследовалась в четырех основных направлениях.

Сторонники первого направления исследуют рефлексии в **кооперативном аспекте** (Алексеев Н. Г., Тюков А. А., Щедровицкий Г. П.), в котором она представляет собой необходимую составляющую процесса проектирования совместной деятельности. Она позволяет осознать субъекту свою роль и место в структуре коллективного взаимодействия, скоординировать усилия для его осуществления. Рефлексия в кооперативном аспекте понимается как «высвобождение» из процесса деятельности, выход во внешнюю позицию по отношению к ней.

Представители второго направления изучают рефлексии в **коммуникативном аспекте** (Бодалев А. А. и др.), с позиции её участия в процессах общения. Предметом рефлексивного анализа в ситуации коммуникации становятся представления о внутреннем мире другого человека, смысл и причины его поступков. А. А. Бодалев называет рефлексией специфическим качеством познания человека человеком [1].

В рамках третьего направления отечественных исследований рефлексии акцентируется внимание на её **интеллектуальном аспекте** (Голицын Г. А., Давыдов В. В., Зак А. З. и др.), который подразумевает умение субъекта анализировать и сопоставлять собственные действия с предметной ситуацией или задачей.

В четвертом направлении предметом изучения становится **личностный аспект** рефлексии (Гуткина Н. И., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. и др.). В рамках этого направления рефлексия понимается как исследование человеком своего внутреннего мира и поведения в связи с переживаниями других людей.

Таким образом, общим для всех отечественных направлений исследований является осмысление рефлексии как базовой, специфически человеческой способности быть в отношении к собственному мышлению, сознанию, условиям и способам жизнедеятельности своей и других людей.

В настоящее время рефлексии как проблеме психологического механизма посвящены исследования Н. И. Гуткиной, С. Н. Морозюк, И. Н. Семенова, В. И. Слободчикова, С. Ю. Степанова, А. А. Тюкова, А. С. Шарова, Г. П. Щедровицкого и др. В работах некоторых из этих авторов были представлены модели рефлексии, раскрывающие её действие как психологического механизма. Рассмотрим некоторые из них.

Исследователь В. И. Слободчиков выделяет начальные этапы развертывания рефлексии. По мне-

нию автора, для запуска механизма необходимо: 1) «произвольная остановка — прекращение течения какого-либо процесса»; 2) «обязательная фиксация остановленного движения в некотором другом (норме, правиле, способе действия)» [7, с. 67]. В. И. Слободчиков отмечает, что этих условий достаточно для возникновения плана самосознания, который и является полем действия рефлексии [7].

Другие авторы, например, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, опираясь на теоретические представления о рефлексии как о «переосмыслении» себя и своего места в ситуации, выделяют в механизме следующие этапы — это: 1) актуализация смысловых структур «я» при вхождении субъекта в проблемно-конфликтную ситуацию и понимании её; 2) исчерпание этих актуализировавшихся смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия; 3) их дискредитация вплоть до полного обесмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий; 4) инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным «я» проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней как бы заново; 5) реализация этого заново приобретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержаний личного опыта и действенное, адекватное преодоление противоречий проблемно-конфликтной ситуации [6].

В статье А. А. Тюкова «О путях описания психологических механизмов рефлексии», помимо содержательного аспекта, сделан акцент на инструментальном протекании механизма рефлексии. Он представлен следующими этапами: 1) рефлексивный выход; 2) первичная категоризация; 3) конструирование системы рефлексивных средств; 4) схематизация рефлексивного содержания; 5) объективация рефлексивного описания [8].

Вышеописанные модели были сформулированы исследователями в контексте разных прикладных проблем рефлексии и для ее многообразных аспектов (личностного, кооперативного, интеллектуального и др.). Несмотря на это, в каждой из них есть общие закономерности реализации изучаемого нами механизма, которые использованы нами в создании и описании модели рефлексивного механизма развития этнического самосознания личности (рис. 1).

При построении модели рефлексивного механизма развития этнического самосознания, первоочередным для нас являлся вопрос об условиях, при котором данный механизм вступает в действие. В исследованиях рефлексии среди таких условий называются следующие: затруднения в осуществлении привычного способа действия (Зак А. В.); парадоксы взаимопонимания (Щедровицкий Г. П., Тюков А. А.); «разрыв» (Слободчиков В. И., Тюков А. А.); проблемно-конфликтные ситуации (Семенов И. Н., Степанов С. Ю.) и другие. Обобщая перечень вышеназванных причин, можно сказать, что пусковым элементом, играющим

первостепенную роль в разворачивании механизма рефлексии, является любое противоречие между находящимися в этническом самосознании субъекта представлениями.

Применительно к развитию этнического самосознания мы выделяем два основных условия, запускающих рефлексии, предметом которой является этничность субъекта, его переживания и поступки, связанные с ней.

1. *Актуализация межэтнических различий при попадании субъекта в поликультурную или монокультурную иноэтническую среду.* Среди факторов, способствующих такой актуализации, можно выделить: межэтнические браки, туристические поездки, этнические миграции, работу и учебу в многонациональном коллективе.

2. *Возникновение у индивида ощущения потери безопасности в социуме.* Факторами, влияющими на возникновение этого условия, могут, по нашему мнению, выступать стрессовые ситуации, кризисы (социальные, экономические, ситуативные, личностные). Перечисленные факторы стимулируют субъекта к поиску благополучия и стабильности, в том числе и по этническому критерию, поскольку этнос выполняет для человека функцию защиты. Такой поиск приводит к запуску рефлексивного механизма.

Возникновение рефлексии в ответ на противоречие является обязательным для развития этнического самосознания, так как, по справедливому замечанию С. Н. Морозюк, «без рефлексивного анализа себя и своих противоречий, моделей, шаблонов и стереотипов поведения — невозможна динамика в личностно-смысловых планах» [3, с. 130].

Актуализация противоречия между этническими «Я»-образами, представлениями этнофора способствует возникновению второго этапа, знаменующего собственно начало рефлексивного процесса. Этот этап, вслед за многими учеными, мы будем называть термином «рефлексивный выход», поскольку данный термин стал уже привычным в исследованиях по проблемам рефлексии. Однако мы считаем необходимым несколько уточнить его понимание. Понятие «рефлексивный выход» было введено в употребление исследователями кооперативного и интеллектуального аспектов рефлексии (Тюков А. А., Щедровицкий Г. П.), которые понимали под ним выход за рамки процесса деятельности [8, 10]. В контексте изучения проблемы развития этнического самосознания, мы предлагаем несколько расширить содержание термина, опираясь на взгляды С. Л. Рубинштейна, который под рефлексией понимал способность человека выводить себя за пределы процесса жизни и занимать позицию вне её для того, чтобы иметь возможность размышлять о ней [5]. Солидаризируясь с автором в понимании сущности рефлексии, мы будем толковать термин «рефлексивный выход» как возможность выхода субъекта не только за рамки деятельности, но и за рамки жизнедеятельности в целом, и постановку себя в позицию «взгляда со стороны» на проблему своей этничности.

После того как рефлексивный выход осуществлен, вступает в действие этап категоризации, реализующийся через дифференциацию этнических Я-образов, свойств и качеств других людей, их сопоставление и отнесение к психологическим категориям («Мы» — «Они», «Я» — «Мы», «Я» — «не-Я»). Завершающим этапом механизма рефлексии является интеграция множественных образов собственной этничности в единое целостное представление о себе как представителе этнической общности. В результате дейст-

вия механизма у субъекта развивается рефлексивность, представляющая собой интегративное психическое свойство личности, позволяющее ей подвергать анализу вновь возникающие противоречия; формируется новая рефлексивная позиция взамен прежней нерефлексивной.

Для понимания сущности и участия в процессе развития этнического самосознания механизма рефлексии важным является вопрос о том, для чего этот механизм реализуется, то есть о том, какие он функции выполняет. В психологических исследованиях встречаются следующие функциональные характеристики процесса рефлексии: адаптационная, контролирующая, конструирующая (Морозюк С. Н.); функция обретения и простраивания границ психики, функция собирания их в некоторую психическую целостность, функция организации психических деятельности при движении к основаниям собственной активности (Шаров А. С.); повышение эффективности личности в социуме и деятельности (Павлюченко Н. В.); самоопределения (Орлов Ю. М.) и др.

Обобщая выделенные разными авторами функции рефлексии и рассматривая их в контексте проблемы развития этнического самосознания, мы можем заключить, что основными функциональными характеристиками изучаемого нами механизма являются следующие:

1. *Функция самоопределения*, являющаяся, по нашему мнению, центральной функцией, поскольку позволяет субъекту выбирать свое членство в этнической группе, сопоставляя себя с ней по ряду признаков;

2. *Развивающая функция*, проявляющаяся в переходе этнического самосознания на новый уровень, в появлении рефлексивности;

3. *Контролирующая функция*, реализующаяся через сопоставление нового Я-образа с ранее имевшимися представлениями о себе как о члене этнической общности, стереотипами, моделями поведения;

4. *Конструирующая функция*, перестраивающая представления этнического субъекта о себе, формирующая новые образы себя.

5. *Адаптационная функция*, предполагающая коррекцию механизмом рефлексии процессов межэтнического взаимодействия, что способствует успешности коммуникации, обретению субъектом стабильности.

Таким образом, рефлексия представляет собой психологический механизм развития этнического самосознания, заключающийся в переструктурировании человеком представлений о своей этнической принадлежности, включающий несколько этапов (рефлексивный выход, категоризация, интеграция) и имеющий своим итогом появление рефлексивности и формирование новой рефлексивной позиции.

Библиографический список

1. Бодалев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Бодалев. — М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модэк, 1996. — 256 с.
2. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации [Текст] / В.Г. Леонтьев. — Новосибирск: НГПИ, 1992. — 216 с.
3. Морозюк, С.Н. Саногенная рефлексия как фактор оптимизации акцентуаций характера и повышения эффективности учебной деятельности [Текст]: дисс. ...д-ра психол. наук: 19.00.01 / С.Н. Морозюк. — М., 2001. — 382 с.
4. Общая психология. Словарь // Психологический лексикон. Энцикл. словарь в 6 томах / под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПерСЭ, 2005. — 251 с.

5. Рубинштейн, С.А. Основы общей психологии. В 2 томах. [Текст] / С.А. Рубинштейн. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1989. — 359 с.
6. Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: Проблемы и исследования [Текст] / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 31 — 40.
7. Слободчиков, В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе [Текст] / В.И. Слободчиков // Проблемы рефлексии. - Новосибирск : Наука, 1987. — С. 61 — 67.
8. Тюков, А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии [Текст] / А.А. Тюков // Проблемы рефлексии. — Новосибирск : Наука, 1987. — С. 68 — 75.
9. Философский энциклопедический словарь / под общ. ред. С.С. Аверинцева. — М.: Советская энциклопедия, 1989. — 820 с.

10. Щедровицкий, Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Исследования речемыслительной деятельности. — Алма-Ата : Казахстан. пед. ин-т, 1974, С. 12 — 28.

ПЕТРОВА Ксения Александровна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства, аспирант кафедры общей и педагогической психологии.

Статья поступила в редакцию 19.12.2008 г.
© К. А. Петрова

УДК 159.923:378

Ю. В. РЕЖЕПА

Новосибирский государственный
педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ И ЕЕ ОТНОШЕНИЯ СО СПОСОБНОСТЬЮ К РЕФЛЕКСИИ

В статье на основе эмпирического материала рассматриваются особенности временной перспективы студентов психологов четвертого курса. Показаны сложные неоднозначные отношения характера временной перспективы и способности к рефлексии, выявляемой на основе диагностики алекситимии, а также проблема неоднородности психологического содержания исследуемого явления.

Ключевые слова: временная перспектива у студентов, рефлексия, планируемое будущее, алекситимия.

Анализ научной литературы убеждает, что в настоящее время вопрос об отношении таких сложных явлений, как временная перспектива и рефлексия у студентов, изучен недостаточно, но является весьма актуальным, в связи с тем, что в этом возрасте и на этом этапе жизни с особой остротой встает вопрос о жизненном самоопределении, планировании будущего. Для успешного решения проблем этого периода жизни важно, чтобы студент осознавал себя как субъекта своей будущей деятельности, умел связать настоящее с прошлым и будущим, что позволило бы ему создавать и сохранять внутреннюю гармонию, и, изменяя свой внутренний мир, не поддаваться текущей ситуации, осмысленно подходить к собственной жизни. Это предполагает определенный уровень рефлексивных способностей, вербализации (осознания) своих эмоциональных состояний.

Временная перспектива по определению К. Левина, — это «включение будущего и прошлого, реального и идеального плана жизни в план данного момента» [1].

Он рассматривал временную перспективу как особую категорию и писал, что прошлый опыт и будущие события, именно так как они представлены в настоящем («психологическое поле в данный момент»), находят свое отражение в этой категории.

Временная перспектива является отображением уровня самосознания, осмысленности, ответственности, самостоятельности, способности к рефлексии.

Принимая во внимание, что рефлексия — это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [2], она является одной из основных исходных категорий при анализе самосознания, рассматривается как возможность мысленного выхода человека из ограничений, возникающих в каких-либо жизненных ситуациях. Поэтому целью данного исследования является не только изучение параметров временной перспективы в студенческом возрасте, но и отношений временной перспективы со способностью к рефлексии у студентов.

Для реализации поставленной цели были применены следующие методики: «Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой [3] и Торонтская алекситимическая шкала (TAS), результаты которой свидетельствуют, как известно, о уровне способности к вербализации эмоциональных состояний (определение и описание собственных переживаний, способность к проведению различий между чувствами и телесными ощущениями, способность к символизации — фантазии и воображению, уровень сфокусированности на внешних или внутренних событиях) и могут интерпретироваться как признаки проявления способности к рефлексии.

Исследовательскую выборку составили 45 студентов-психологов 4 курса НГПУ.

С помощью методики «Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой, изучая наиболее важный

показатель — протяженность временной перспективы — время антиципации (будущее) и ретроспекции (прошлое) событий, мы выявили группы студентов с ситуативно-обусловленным и планируемым будущим, имеющие разные по длительности временные перспективы.

В группу студентов с обозримым ситуативно-обусловленным будущим вошли 33 человека (73,33 %), с планируемым будущим — 12 человек (26,67 %).

Анализ результатов показал, что удаленность событий в будущее у разных испытуемых различна: она распределяется в пределах от настоящего времени (ближайшего), характеризующего то, что должно произойти само собой как следствие, как результат событий недавнего прошлого, в ближайшие год или два (у студентов с ситуативно-обусловленным будущим), до потенциально возможных событий, которые могут реализоваться через 5 — 7 и более лет (у студентов с планируемым будущим).

Для студентов, которые планируют свое будущее на более длительный срок, более свойственно, как показывает исследование, описывать давние события прошлого, произошедшие с ними в раннем детстве, школьном возрасте, они вспоминают о социально значимых для них событиях, сообщают о испытываемых ими психофизиологических состояниях и т.д. Можно предположить, что они более осмысленно подходят к планированию потенциальных событий, так как прошлый опыт является опорой для проектирования будущего, а настоящее выступает как пространство их активной деятельности.

Испытуемые, чьи будущие события больше обусловлены настоящей ситуацией жизни, чаще отмечают события недавнего прошлого, случившиеся с ними лишь 3 — 5 лет тому назад, что дает возможность предполагать обратное в отношении стратегии планирования будущего. Однако среди этих испытуемых достаточно часто встречаются и те, у которых ретроспектива имеет достаточно длительный характер. Поэтому при интерпретации этих данных важно учитывать социальные условия, в которых находится личность, культурные различия, психические состояния, возможные личностные убеждения, установки, интроекты (например: «Нельзя загадывать на будущее»), в некотором роде суеверия, а также условия обследования (возможность доверять свои переживания экспериментатору).

Анализ содержания событий в обеих группах не обнаружил сколько-нибудь значимых различий. На первом месте у студентов всей выборки представлены события, касающиеся личностно-психологической сферы жизни (выбор жизненного пути, события, происходящие в пространстве свободного времени) и социальных отношений (вступление в брак, продвижение по службе). На втором месте — изменения, условно говоря, «биологического» типа (травма, рождение ребенка). Последнее место занимают изменения физической среды, они являются для испытуемых наименее значимыми.

Рассмотрение событий по видам позволяют нам представить их значимость для студентов в качестве иерархической лестницы (рис. 1).

Как мы видим, первое место занимают события, связанные с учебой, межличностными отношениями. Они наиболее актуальны для студентов. Второе — события, относящиеся к сфере «Я» и работе. Наименее значимыми событиями являются те, что связаны со здоровьем, природными и общественными изменениями. Иерархия значимости событий свидетельствует о направленности личности, ее жизненных



Рис. 1. Иерархическая лестница значимости событий студентов

целях. Содержание их позволяет предполагать недостаточную осознанность и зрелость ценностных ориентиров, поскольку зачастую указываемые события имеют внешний, формальный характер, а изменения в обществе, природе, здоровье оказываются для студентов не значимыми. Возможно, это связано с возрастной спецификой студентов, потому как более актуальными моментами в их жизни являются учеба и межличностные отношения.

Анализ двух основных показателей методики Е. Ю. Коржовой — количества и «веса» событий (табл. 1) — показывает, что положительные переживания и прошлого, и будущего доминируют по сравнению с негативными в обеих группах. Преобладание положительных событий свидетельствуют об оптимизме, проявляющемся в предвкушении студентом грядущих радостей, а также, возможно, о некоторой легковесности, недостаточной осознанности, желании видеть потенциальные события в ярких позитивных красках, вытеснении негативных событий. События, носящие негативный характер, как в отношении прошлого, так и будущего, вероятно, указывают на достаточную откровенность некоторых испытуемых и способность воспринимать окружающую действительность достаточно объективно. При этом суммарный вес и количество негативных событий будущего у испытуемых, которые планируют его, несколько больше, чем у студентов с ситуативно-обусловленной перспективой.

Таким образом, данные методики Е. Ю. Коржовой свидетельствуют, что современные студенты старшекурсники предпочитают в большинстве случаев не планировать события своей жизни далеко вперед, что может быть обусловлено спецификой современной социокультурной ситуации. В то же время существующие индивидуальные различия по длительности временной перспективы и ретроспективы обусловливают необходимость исследования возможных причин этих различий, которые могут быть связаны с рефлексивностью, степенью осознанности переживаний, уровнем символизма и другими проявлениями алекситимичности.

Корреляционный и погрупповой анализ различий по уровню алекситимии (табл. 2) показывает сложный и неоднозначный характер связи между длительностью перспективы и алекситимией. С одной стороны, между испытуемыми с ситуативно-обусловленным будущим и планируемым будущим не наблюдается существенных различий по ее выраженности. Статистический анализ данных (коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена) показал также отсутствие связи между уровнями алекситимии и характером перспективы в целом.

Однако более детальная обработка — корреляционный анализ внутри групп, различающихся по ха-

Таблица 1

Среднее значение количества и веса событий у студентов с различной по длительности временной перспективой

| Группы | Количество событий | | | | Суммарный вес событий | | | |
|---|--------------------|----------|-----------|----------|-----------------------|----------|-----------|----------|
| | прошедшие | | будущие | | прошедшие | | будущие | |
| | радостные | грустные | радостные | грустные | радостные | грустные | радостные | грустные |
| Студенты с ситуативно-обусловленным будущим (33 человека) | 4,5 | 1,3 | 3,7 | 0,4 | 17,4 | 4,1 | 23,7 | 1,0 |
| Студенты с планируемым будущим (12 человек) | 3,9 | 1,7 | 5,7 | 0,5 | 16,7 | 6,8 | 21,3 | 1,3 |
| Уровень значимости | – | – | p≤0,05 | – | – | p≤0,05 | – | – |

Таблица 2

Погрупповой анализ уровня значимости алекситимии

| Группы студентов | Среднее значение алекситимии | | |
|--|------------------------------|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| С ситуативно-обусловленной картиной будущего | 44,9 | 56,3 | 69,0 |
| С планируемым будущим | 43,7 | 57,8 | 71,3 |
| Уровень значимости | – | – | – |

Таблица 3

Длительность временной ретроспективы у испытуемых двух групп

| Группы | Короткая ретроспектива, % | Длинная ретроспектива, % |
|---|---------------------------|--------------------------|
| С ситуативно-обусловленной картиной будущего n = 33 (73,33 %) | 75,8 (25 чел.) | 24,2 (8 чел.) |
| С планируемым будущим n = 12 (26,67 %) | 8,3 (1 чел.) | 91,7 (11 чел.) |

рактору перспективы, обнаружил в группе студентов с планируемым будущим наличие прямой связи ($r_s = 0,84$ при $p \leq 0,01$) между длительностью перспективы и уровнем алекситимии. Направление связи свидетельствует, что чем длиннее перспектива, тем выше уровень алекситимии.

Полученные данные могут свидетельствовать о некоторой оптимистичности, фантазийности, ирреальности, недостаточной осознанности, упрощенности и «приземленности» относительно планов на будущее у студентов, чья перспектива носит длительный временной характер, что противоречит ряду выше описанных данных, поскольку наличие алекситимии затрудняет процесс саморегуляции, самопознания студентом своих внутренних психических состояний. Иначе говоря, характер связи между перспективой и алекситимией в группе испытуемых с планируемым будущим свидетельствует, что чем длиннее перспектива, тем меньше выражена способность к рефлексии, что может несколько упрощать жизненную картину мира, провоцировать на необоснованно легковесное планирование будущего.

Низкий уровень алекситимии, в свою очередь, может свидетельствовать о некой самоуглубленности, центрированности на текущих чувствах, эмоциях, мешающих человеку фантазировать, мечтать, загадывать на будущее или же обуславливающих более осторожное, взвешенное отношение к планированию будущего. Не случайно в группах испытуемых с планируемым и ситуативно-обусловленным будущим

встречаются представители с разной длительностью временной ретроспективы (табл. 3).

Полученные нами данные свидетельствуют о сложных и неоднозначных отношениях между длительностью временной перспективы и алекситимией, что, по-видимому, говорит о сложности и неоднородности самой психологической природы и содержания явления временной перспективы.

Библиографический список

1. Зейгарник Б.В. Теория личности К.Левина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 60 с.
2. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского; ред.-составитель Л. А. Карпенко. — 2-е изд., расширен., испр. и доп. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998. — 512 с.
3. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: учеб. пособие. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 263 с.

РЕЖЕПА Юлия Владимировна, аспирантка кафедры общей психологии и истории психологии, эксперт-психолог Центра психодиагностики военно-врачебной комиссии федерального бюджетного учреждения «Центр медицинской социальной реабилитации» Управления федеральной службы исполнения наказаний России по Омской области.

Статья поступила в редакцию 11.03.2009 г.

© Ю. В. Режепа

ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОНТИНГЕНТА СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье анализируются проблемы, возникающие перед приемными комиссиями вузов в связи с введением в действие новой законодательной и нормативной базы по введению ЕГЭ в штатный режим и организации набора студентов. Делаются прогнозы по развитию ситуации, даются рекомендации, позволяющие снизить остроту выявленных проблем.

Ключевые слова: эксперимент, экзамен, ЕГЭ, результаты, показатели, абитуриент.

В конце 2008 — начале 2009 г. был принят и утвержден ряд документов, касающихся системы образования. Их появление объясняется введением в действие в полном объеме с 1 января 2009 года Федерального закона № 17-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части проведения Единого государственного экзамена». Введение в штатный режим ЕГЭ существенным образом повлияет на ситуацию с организацией и проведением набора в вузы в 2009 году.

Для вузов наиболее значимым из этих документов является Порядок приема граждан в государственные и муниципальные образовательные учреждения высшего профессионального образования на 2009/2010 учебный год. Проанализируем некоторые положения введенного в действие Порядка приема в вузы с той точки зрения, что он должен полностью удовлетворять основным положениям указанных выше законов.

«ЕГЭ представляет собой форму объективной оценки качества подготовки лиц, освоивших образовательные программы среднего (полного) общего образования, с использованием заданий стандартизированной формы (контрольных измерительных материалов), выполнение которых позволяет установить уровень освоения ими федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования», а «...при наличии конкурса должно обеспечиваться зачисление граждан, наиболее способных и подготовленных к освоению основных образовательных программ соответствующей ступени» [1]. Порядком приема в вузы определено, что вступительные испытания проводятся с целью определения возможности поступающих осваивать соответствующие профессиональные образовательные программы.

Начнем с того, что указанный Порядок распространяется далеко не на всех поступающих. В первую очередь надо исследовать возможности поступления в вузы абитуриентов, принадлежащих к различным социальным группам (по уровням достатка и имеющегося образования, показателям здоровья, наличия гражданства РФ и т.д.).

Сразу же оговоримся, что на момент написания статьи Порядок приема в вузы был утвержден только для граждан РФ. Предполагается, что граждане ино-

странных государств будут поступать в вузы России по схеме, отличной от установленной для выпускников школ РФ. Применение такого подхода вызывает сомнение в возможности создания вузами равных возможностей для поступающих, имеющих различное гражданство. Возникает вопрос: не будут ли ущемлены права выпускников школ России, которые обязаны сдавать ЕГЭ, а иностранцы будут поступать по результатам экзаменов, система шкалирования и критерии результатов которых будут определяться вузами самостоятельно.

Особую категорию поступающих составляют граждане с ограниченными возможностями здоровья. Никто не подвергает сомнению необходимость социальной поддержки таких абитуриентов. В новом Порядке приема в вузы присутствует отдельный пункт, оговаривающий особенности проведения вступительных испытаний для них. Предусмотрено также создание необходимых условий для обеспечения участия этой группы граждан в ЕГЭ. Им предоставлено право выбора формы испытаний: ЕГЭ или вступительные в вузе.

На первый взгляд, может показаться непонятным желание учащихся, имеющих проблемы со здоровьем, участвовать в ЕГЭ. Ведь в вузах должны быть созданы более комфортные условия для проведения экзаменов для них. Но надо понимать, что помимо желания «быть как все», у таких абитуриентов присутствуют сомнения (иногда обоснованные) в том, что вузы заинтересованы в их зачислении и потому могут установить для них необъективную систему оценивания экзаменов. А на ЕГЭ работы проверяются анонимно, поэтому степень доверия выше. Однако, на наш взгляд, в этом случае возможности для поступления, предоставленные лицам с ограниченными возможностями здоровья, существенно превышают права остальных абитуриентов. Имеется в виду возможность неоднократной сдачи экзаменов в несколько вузов (при отсутствии результатов ЕГЭ).

При оценивании результатов вступительных испытаний в последние годы, приемные комиссии многих вузов в соответствии с рекомендациями Рособрнадзора использовали стобальную систему шкалирования результатов. Теперь эта рекомендация перешла в разряд обязанностей вуза. Результаты всех вступительных испытаний, в том числе и дополнительных должны оцениваться по стобальной шкале. Чаще всего при проведении конкурсного отбора в послед-

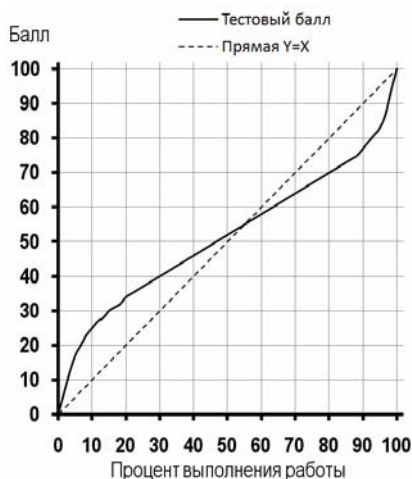


Рис. 1. Зависимость между процентом выполненных заданий ЕГЭ по русскому языку в 2008 г. и тестовым баллом

ние годы учитывалась сумма баллов по двум или трём предметам. Наверняка и в 2009 году эта практика будет продолжена, поскольку в новом Порядке приема не указан никакой механизм организации и проведения конкурса. Использование такой системы оценки уровня общеобразовательной подготовки поступающих по каждому предмету удобно приемным комиссиям, поскольку позволяет лучше дифференцировать поступающих и зачислять в вуз с формальной разностью в 1–2 балла между абитуриентами.

Однако подобная практика не только научно не обоснована, но и в условиях проведения конкурса на основе результатов разнородных испытаний несет элемент несправедливости при приеме, граничащий с нарушением законодательного положения по обеспечению равенства прав в доступе и получении высшего образования. Ведь никому не приходит в голову определять победителя легкоатлетического многоборья по формальной сумме результатов прыжка в длину, толкания ядра, прыжка в высоту, прыжка с шестом, хотя все они могут быть измерены в одних и тех же единицах длины. На самом деле за каждый вид спортсмены получают определенное количество очков, которые начисляются либо по специальным таблицам, либо по эмпирическим формулам.

Все летние вступительные испытания (кроме предметов ЕГЭ) в Омском государственном техническом университете в последние годы проводились в форме и по материалам Централизованного тестирования (ЦТ) Федерального центра тестирования (ФЦТ) и оценивались по стобальной шкале. До 2008 года ЕГЭ по русскому языку и физике в Омской области не проводился, а абитуриенты из соседних Новосибирской и Тюменской областей предъявляли свидетельства с результатами ЕГЭ по этим предметам, поэтому перед приемной комиссией ОмГТУ раньше других возникла проблема сопоставления и сравнимости результатов различных видов вступительных испытаний. До тех пор, пока вузы использовали свои собственные (пяти-, десяти-, двадцатибалльные и т.п.) системы шкалирования, острота проблемы не проявлялась. В 2009 году вузы обязаны использовать только стобальную систему оценивания вступительных испытаний. Таким образом, перед высшей школой в полный рост встает задача адекватного перевода (сопоставления) шкал своих собственных дополнительных вступительных испытаний профильной, творческой или профессиональной направленности и ЕГЭ.

Автор статьи неоднократно поднимал этот вопрос на научных конференциях [2,3]. В решениях Всероссийских научно-методических конференций «Развитие тестовых технологий в России» отмечалась необходимость использования при подготовке контрольно-измерительных материалов (КИМ) ЦТ и ЕГЭ одних и тех же основополагающих документов (в ЦТ использовались министерские Программы для поступающих в вузы, а в ЕГЭ — Обязательный минимум содержания образовательных программ основной общеобразовательной школы) и выполнения работ по приведению в сопоставимый вид результатов ЕГЭ и ЦТ. К сожалению, ФЦТ, который должен был по своему положению в сфере развития тестовых технологий в России осуществить решения конференции, не проявил к этому никакого интереса. Отсутствие желания у прежнего руководства ФЦТ находить точки соприкосновения и общие интересы, объединяющие тестологов, участвующих в разработках КИМ ЕГЭ и ЦТ привело к тому, что система единого государственного оценивания, которая могла бы собрать всё лучшее в этой области, так и не была создана, а история ЦТ закончилась в 2008 году.

В период завершеного в 2008 году восьмилетнего эксперимента по введению ЕГЭ его результаты обрабатывались в соответствии с моделью шкалирования, разработанной в ФЦТ. Эта модель обладает большим количеством недостатков. Графоаналитическая обработка результатов ЕГЭ 2008 г. по русскому языку представлена на рис. 1. На приведенном графике наглядно видно, что тестовый балл у «слабых» абитуриентов на 10–15 выше, а у «сильных» абитуриентов — в среднем на 10 ниже процента выполненных ими заданий. По остальным предметам (кроме иностранных языков) графики имеют аналогичный вид. Необходимость изменения модели шкалирования ЕГЭ, применяемой ФЦТ, определяется, в первую очередь, тем, что ее нельзя использовать при оценке собственных вступительных экзаменов вузов. Так, если, к примеру, оценивать экзамен по рисунку, который проводится вузом самостоятельно на специальность «Дизайн» по стобальной шкале с позиций ФЦТ, то надо за 20% выполненных заданий выставлять 30–40 баллов, а за 90% заданий — только 80 баллов. В противном случае этот экзамен будет иметь иной весовой коэффициент по сравнению с остальными. А как это можно объяснить абитуриентам и их родителям?

«Единый государственный экзамен представляет собой форму объективной оценки качества подготовки лиц, освоивших образовательные программы среднего (полного) общего образования, с использованием заданий стандартизированной формы (контрольных измерительных материалов), выполнение которых позволяет установить уровень освоения ими федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования». «Федеральные государственные образовательные стандарты ... являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования» [4].

О том же говорится и в Положении о формах и порядке проведения государственной (итоговой) аттестации обучающихся, в котором прописано, что «ЕГЭ проводится с использованием заданий стандартизированной формы — контрольных измерительных материалов; государственный выпускной экзамен проводится письменно и (или) устно с использованием экзаменационных материалов различных

видов (текстов, тем, заданий и др.), разрабатываемых в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования к результатам освоения основных общеобразовательных программ среднего (полного) общего образования». «Рособрнадзор ежегодно устанавливает по каждому общеобразовательному предмету ... минимальное количество баллов ЕГЭ, подтверждающее освоение выпускником основных общеобразовательных программ среднего (полного) общего образования в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».

Проблема в том, что такой документ не разработан. Федеральные государственные образовательные стандарты в соответствии с Законом «Об образовании» должны разрабатываться и утверждаться в порядке, установленном Правительством Российской Федерации не реже одного раза в десять лет. Таким образом, возникает парадоксальная правовая ситуация: выпускники 2008/09 учебного года должны будут на выходе из школы соответствовать неким требованиям, которые сейчас, когда им осталось несколько месяцев учебы, еще не сформулированы.

Хотя Закон «Об образовании» был принят в 1992 году, но утвержденных образовательных стандартов сегодня нет ни по одному предмету. Школы работают на основе двух подведомственных документов. Это приказы Минобрнауки «Об утверждении обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования» и «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов». 24 февраля 2009 г. Постановлением Правительства Российской Федерации были утверждены «Правила разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов». Таким образом, производятся действия, ведущие к разрешению создавшейся ситуации, однако в ближайшее время сохранится несоответствие между нормативными документами Минобрнауки РФ и федеральным законодательством, что дает в руки противникам нововведений серьезные козыри в их борьбе против введения ЕГЭ в полномасштабный режим. Само того не подозревая, Министерство образования и науки РФ попало в ловушку из-за недостаточной оперативности и юридической проработки принимаемых документов.

То же самое относится и к требованию Закона «Об образовании» о том, что «конкурс в государственные образовательные учреждения среднего профессионального образования и государственные и муниципальные образовательные учреждения высшего профессионального образования для обучения по программам бакалавриата и программам подготовки специалиста проводится на основании результатов Единого государственного экзамена по общеобразовательным предметам, соответствующим направлению подготовки (специальности), на которое осуществляется прием». Однако это не относится к иностранцам и гражданам с ограниченными возможностями здоровья, им разрешается вместо ЕГЭ сдавать вступительные испытания в вузе. Лица, имеющие высшее профессиональное образование, и выпускники учреждений среднего профессионального образования, желающие продолжить обучение в вузе по сокращенным программам бакалавриата соответствующего профиля, тоже будут зачисляться по результатам вступительных испытаний, проводимых вузом самостоятельно.

О каких гарантиях соблюдения равенства прав граждан на образование при проведении конкурса может идти речь при таком подходе, если как раз лица, не имеющие гражданства РФ, будут иметь преимущества при поступлении, выражающиеся в том, что им (в отличие от граждан России) будет предоставлено право неоднократной возможности сдачи вступительных испытаний в несколько вузов. При этом в условиях повсеместного демографического спада и необходимости недопущения недобора на неконкурсные специальности, грозящего вузам серьезными неприятностями, критерии выставления положительных оценок на внутривузовских экзаменах будут существенно занижены по сравнению с критериями ЕГЭ. Для доказательства этого утверждения достаточно будет сравнить полученную по итогам приемной комиссии статистику процента неудовлетворительных оценок для различных форм вступительных испытаний. Можно предположить, что для повышения своих шансов на поступление в вузы выпускники школ 2009 года запишутся на участие в довольно большом количестве предметов ЕГЭ. Отмена системы «плюс один балл» по обязательным предметам аттестации приведет к тому, что проценты неудовлетворительных оценок по русскому языку и математике в 2009 году существенно уменьшатся. Про остальные предметы ЕГЭ можно сказать, что проценты неудовлетворительных оценок в совокупности с неявками будут превышать показатели предыдущих лет. Особенно это затронет ЕГЭ по обществознанию, как наиболее массовому экзамену, необходимому для поступления в вузы гуманитарного профиля. Естественно, эти выводы будут иметь место только при условии сохранения тех же самых критериев оценивания, что и в 2008 году. Отсутствие привязки результатов ЕГЭ предметов по выбору к оценкам в аттестате приведет и к неоправданным материальным затратам по тиражированию материалов ЕГЭ, не востребованных ввиду неявки абитуриентов.

Под давлением ректорского корпуса в уже принятый Порядок приема было внесено изменение о том, что вузы имеют право вместо четырех устанавливать три вступительных испытания из утвержденного Перечня. Эта мера позволит существенно сэкономить бюджетные средства на организацию и проведение ЕГЭ. Действуя по аналогии с Порядком приема 2003 года, согласно которому вузам было дана возможность предоставлять право абитуриентам по их выбору сдавать вступительные испытания по информатике в качестве альтернативных одному из вступительных испытаний, наиболее дальновидные вузы делегировали право выбора одного из двух испытаний абитуриентам. Такая мера позволит этим вузам существенно поднять конкурс среди поступающих. К чему же это приведет в условиях проведения ЕГЭ в 2009 году? Фактически выпускникам текущего года тем самым предоставлено не просто право выбора одного из предметов ЕГЭ, а возможность выбора для участия в конкурсе лучшего из результатов по двум предметам ЕГЭ. Но это положение также противоречит принципу равенства прав граждан на получение образования. Ведь если выпускник текущего года может в июньской волне ЕГЭ сдавать хоть все экзамены и выбирать лучший результат по двум вузовским предметам, то абитуриенты, закончившие школу в прошлые годы, будут лишены такой возможности, потому что в июльской волне ЕГЭ им будет предоставлена возможность сдачи только одного из альтернативных экзаменов, поскольку в правилах приема таких вузов указана возможность выбора именно одного из двух

Таблица 1

Процент абитуриентов, получивших оценку «2» на ЕГЭ в июле 2006, 2007 и 2008 гг., и диапазон набранных ими баллов

| Предмет | Абитуриенты, получившие оценку «2» | | | | | |
|--------------|------------------------------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| | 2006 | | 2007 | | 2008 | |
| | интервал баллов/доля участников, % | | | | | |
| | первичных | тестовых | первичных | тестовых | первичных | тестовых |
| Русский язык | 0–18 | 0–30 | 0–18 | 0–29 | 0–17 | 0–39 |
| | 18,13 | | 14,14 | | 12,06 | |
| Математика | 0–5 | 0–37 | 0–6 | 0–35 | 0–5 | 0–24 |
| | 36,37 | | 52,76 | | 38,92 | |
| Физика | 0–9 | 0–34 | 0–11 | 0–32 | 0–11 | 0–37 |
| | 23,89 | | 38,62 | | 41,08 | |
| Химия | 0–15 | 0–30 | 0–16 | 0–30 | 0–15 | 0–35 |
| | 41,99 | | 46,34 | | 36,09 | |

предметов вступительных испытаний, но не их результатов.

Элементарное применение теории вероятностей позволяет сделать вывод о том, что, если принять вероятности успешной сдачи каждого из предметов ЕГЭ равными 0,9, то вероятность абитуриенту по трем предметам ЕГЭ дойти до участия в конкурсе равна $0,9^3 = 0,729$, притом что по четырем предметам эта вероятность равна $0,9^4 = 0,6561$, следовательно, в этих рассуждениях мы пренебрегли тем, что, вообще говоря, такие события являются зависимыми, так как это не влияет существенным образом на результат.

Если же посмотреть результаты, показанные выпускниками прошлых лет в июльской волне ЕГЭ (табл.1) [5], то окажется, что в среднем вероятность успешной сдачи ими каждого предмета в среднем была 0,6. То есть, для этой категории вероятности выдержат все три испытания в формате ЕГЭ не превышает $0,6^3 = 0,216$ (а если по результатам четырех экзаменов, то $0,6^4 = 0,1296$), следовательно, среди выпускников прошлых лет до участия в конкурсе смог бы дойти в лучшем случае только один из пяти абитуриентов. Таким образом, проявляется бессмысленность проведения набора на вечернее и заочное обучение в соответствии с принятым в 2009 году Порядком приема. С самого момента опубликования Федерального Закона № 17-ФЗ специалист-практикам было ясно, что в такой жесткой редакции в полной мере заработать он не может. Минобрнауки РФ сделало вывод о том, что принятый документ в этой части надо корректировать. На момент написания статьи уже заявлено (но еще не подтверждено документально), что абитуриенты, имеющие на начало 2009 года документы о среднем образовании, будут приниматься на вечернюю и заочную форму обучения по результатам вступительных испытаний, проводимых вузом самостоятельно. Это решение, безусловно, верно, но почему его нельзя было принять сразу?

Заочная и вечерняя формы обучения даже более популярны в вузах России: по официальным данным, по дневной форме учится менее половины контингента студентов. Поэтому возникает закономерный вопрос: можно ли называть экзамен «Единым», если по его результатам в вузы будет зачислено менее

половины поступивших. Выпускники прошлых лет быстро сообразят, как через вечернее или заочное отделение, минуя ЕГЭ, поступать на дневное. Дело это нехитрое: сначала по облегченной программе стать вечерником, а через один-два семестра перевестись на дневное отделение. Вузы возражать не будут: демографический кризис лишит их привычного количества новых студентов, и они будут рады любым. К тому же использование такого механизма позволит более обоснованно отказывать в переводе на бюджетные места платно обучающимся студентам, что создаст предпосылки для проявлений коррупции в вузах.

К нашему сожалению, переход ЕГЭ в штатный режим сопровождается рядом негативных моментов, которые приводят к падению доверия населения к ЕГЭ как системе беспристрастного оценивания знаний выпускников и механизма проведения объективного конкурсного зачисления в вузы и ссузы. Согласно результатам опроса, проведенного Исследовательским центром портала SuperJob.ru 17 февраля 2009 года среди 1800 респондентов из всех семи федеральных округов РФ [6], более половины россиян считают, что Единый государственный экзамен должен быть отменен, поскольку с его помощью почти невозможно оценить качество знаний. За отмену ЕГЭ высказалось 63% участников исследования (59% среди мужчин и 66% среди женщин). Больше всего противников ЕГЭ наблюдалось среди россиян до 19 лет — потенциальных абитуриентов (76%). Достойной заменой устаревшей традиционной форме аттестации считают ЕГЭ 17% россиян. Как ни удивительно, чаще остальных последний вариант ответа выбирали респонденты старше 50 лет (20%).

Отставание в законодательном обеспечении, несвоевременное принятие и опубликование нормативных документов, некачественная их проработка, приводящая к необходимости их корректировки и переработки, изменение правил «по ходу игры» (как это было с Порядком приема и перечнем предметов вступительных испытаний) и т.п. приводит к ненужным нервным потрясениям у абитуриентов и их родителей. В условиях проявления в нашей стране последствий мирового экономического кризиса это может

привести (а кое-где уже привело) к протестным действиям населения. Предположительно, более 200 тыс. выпускников школ этого года не смогут претендовать на получение высшего или среднего специального образования. Не сдав один из двух обязательных ЕГЭ — по русскому языку или математике, они пополняют ряды безработных или отправятся в армию. Отсутствие аттестатов о среднем образовании у большого количества выпускников и их невозможность поступить в вуз чреваты тяжелыми последствиями и для самих вузов. Недоборы студентов на первый курс грозят им уменьшением бюджетного финансирования, что неизбежно приведет к сокращению преподавательского состава и увольнениям. Негосударственные вузы, принимающие абитуриентов на платное обучение, в первую очередь останутся без студентов-дневников. В период кризиса необходимо осуществлять финансовую поддержку системы образования наравне с поддержкой банковского сектора и некоторых отраслей промышленности.

Особенно сильно складывающаяся ситуация может ударить по техническим университетам, и той самой науке, продвигать которую они призваны. Сегодня большинство выпускников школ выбирают гуманитарные и экономические специальности, где нет физики, химии, биологии, информатики. В 2008 году в России число участников ЕГЭ по обществознанию более чем в два раза превышало число участников ЕГЭ по физике. Эта же тенденция продолжает сохраняться и в 2009 году, а это значит, что через 5–10 лет мы можем оказаться перед жесточайшим дефицитом специалистов, которые должны продвигать технологии XXI века. Выпускников, записавшихся на ЕГЭ по предметам естественнонаучного цикла (и тем более успешно выдержавших их) в 2009 году наверняка не хватит на то, чтобы заполнить все бюджетные места в технических вузах, особенно периферийных.

О недостатках в организации и проведении ЕГЭ уже неоднократно заявляли с высоких трибун такие политические деятели, как Председатель Совета Федерации РФ Сергей Миронов и мэр Москвы Юрий Лужков, который предложил отменить Единый государственный экзамен и вернуться к традиционной системе приема абитуриентов в вузы. Отметим, что мнение мэра Москвы разделяют многие политики, общественные деятели, а также работники образовательных учреждений. Так, ректор МГУ Виктор Садовничий является давним и последовательным противником ЕГЭ, а несовершенство Единого госэкзамена признавали как министр образования и науки России Андрей Фурсенко, так и премьер-министр Владимир Путин.

Однако возвращаться к традиционной системе выпускных и вступительных испытаний не имеет смысла, поскольку и она не является совершенной. Вопрос возврата к прежним экзаменам имеет смысл обсуждать лишь только в комплексе с вариантом представления портфолио — всех достижений абитуриента: результатов олимпиад, публикаций, докладов, вступительных испытаний (в том числе и ЕГЭ) и т.п. На наш взгляд, наиболее оптимальным вариантом является сорбоннская система, подразумевающая прием всех абитуриентов по портфолио и их аттестацию по результатам сессии после первого семестра обуче-

ния (как это практикуется в США, Франции и других странах). На самом деле это не потребует существенного увеличения финансирования вузов, поскольку они сами заинтересованы в том, чтобы не способные к освоению образовательных программ студенты не дошли до получения диплома, т.е. при таком подходе число выпускников может даже уменьшиться.

Нельзя не согласиться с мнением министра образования и науки РФ А. Фурсенко о том, что споры вокруг Единого государственного экзамена следует отложить до того момента, как он будет сдан, чтобы дать возможность выпускникам школ спокойно готовиться к итоговой аттестации. Говорить о том, удался ЕГЭ или нет, можно будет лишь после проведения экзаменов 2009 года, когда ЕГЭ впервые будет действовать в полномасштабном, а не экспериментальном режиме, и любые статистические и оценочные характеристики станут более весомыми. Однако, как нам кажется, следует скорректировать действие принятых законодательных и нормативных документов, касающихся вопросов организации набора в вузы и ссузы в этом году в сторону расширения прав абитуриентов. Конкретно, речь идет о выравнивании прав абитуриентов при поступлении на одно направление подготовки в плане предоставления им одинаковых возможностей выбора количества и формы проведения вступительных испытаний. Имеет смысл разрешить выпускникам этого года сдавать в июле те предметы ЕГЭ, которые они не сдавали в июне. Этот шаг в определенной мере помог бы если не устранить, то хотя бы сгладить проблемы сферы профессионального образования, отмеченные в этой статье.

Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации от 9 февраля 2007 г. № 17-ФЗ О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части проведения единого государственного экзамена / Российская газета. — 2007. — 14 февраля.
2. Проблемы шкалирования результатов различных видов вступительных испытаний / Развитие тестовых технологий в России: тез. докл. VII Всерос. науч.-метод. конф. — М.: Федеральный центр тестирования, 2005. — С. 39–42.
3. Проблемы оценивания уровня подготовленности абитуриентов / Национальные экзамены в системе оценки качества образования: материалы и тез. докл. Междунар. конф. — М.: Уникум-центр, 2006. — С. 222–231.
4. Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-I «Об образовании» (с изменениями и дополнениями) / <http://www.garant.ru/law/10064235-001.htm>
5. Статистика ЕГЭ / Официальный информационный портал «Единый государственный экзамен» / <http://www1.ege.edu.ru/content/view/91/183/>
6. 63% россиян не одобряет введение ЕГЭ / <http://www.superjob.ru/community/life/26995/>

ПОЛЕЖАЕВ Виктор Дмитриевич, кандидат технических наук, доцент, декан факультета довузовской подготовки.

Статья поступила в редакцию 17.03.2009 г.

© В. Д. Полежаев

КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье показана необходимость концептуализации когнитивного подхода к воспитанию гражданственности посредством образования. Гражданственность в контексте данного подхода рассматривается как процедура выбора гражданственных приоритетов альтруистического, а не личностно-эгоистического поведения и поступков в отношении граждан своей страны.

Ключевые слова: когнитивный, воспитание, гражданственность, студенты.

Когнитивные аспекты проблемы воспитания гражданственности предполагают выработку соответствующих поведенческих программ, направленных на добросовестное исполнение своего долга в отношении человека и общества. Основная посылка — добросовестное отношение воспитывается через систематический, тщательный труд, предпосылки к которому закладываются в раннем детстве и затем поддерживаются всей системой образования, и воспитанными через обучение социально-когнитивными предпочтениями, главные из которых — ответственное отношение к своим гражданским обязанностям. Речь идет не об «узкоспециализированном» коридоре ответственности, не о частных случаях ответственности, а о тотальной ответственной направленности личности. Чтобы таковая имела место, необходимо такое воспитание личности, плоды которого чаще всего видим у преуспевающих в учении — сначала школьников, а затем студентов. В этом случае мы, как правило, видим старательного, аккуратного специалиста, который преуспевает не только в своем гражданском предназначении, но и обеспечивает наиболее плодотворную составляющую любой социальной группы. Такие индивиды в первую очередь пополняют ряды ученых, где их ответственность является гарантом научного успеха — не показного, а сущностного. Раньше таких людей называли скромными тружениками. Среди которых учителя, преподаватели вузов, работники библиотек, музеев и т.д. Им не свойственны самореклама, тусовки, диминирование как признаки суетливости, не позволяющей сосредоточиться на какой-либо созидательной деятельности. Демиургическая направленность личности формируется в каждодневном кропотливом труде, часто в решении трудных задач науки, управления, образования — в тех сферах деятельности, где нужны высокие интеллектуальные способности, умения, которые не свойственны людям суетливым и безответственным, далеким от осознания своих гражданских обязанностей.

Уже на этой ступени рассуждений можно сделать вывод о том, что для воспитания гражданственности как ответственности широкого спектра, необходимо приучать учащихся независимо от типа образовательного учреждения к каждодневному, кропотливому труду, к решению учебных задач нарастающей трудности, преодоление которой и говорит о качестве

образования в первую очередь. Другими словами, качество образования связано с преодолением трудностей, и не только в плане обучения, но, в первую очередь, в плане самовоспитания, основы которого закладываются в процессе каждодневной учебной деятельности. Лучшей для этой цели является такая организация образовательного процесса, когда учащийся: ориентирован на самостоятельное решение той или иной учебной задачи; понимает, что его труд подвергается непрерывному оцениванию и корректированию в направлении возрастания трудности учебных задач; видит, что образовательный процесс приносит свои плоды — интеллект учащихся как способность к решению трудных неожиданных задач постоянно растет; не чувствует отвращения к процессу обучения, каковое переносится обычно на всю систему образования, в том числе воспитания гражданской ответственности.

Каждодневный ответственный успешный труд учащегося формирует стереотип, тотальную программу ответственности, которая распространяется на все сферы деятельности индивида. Такой человек никогда не поедет работать за границу — он будет отдавать все силы своей стране.

При обучении учащийся имеет дело с содержанием учебно-методического обеспечения образовательного процесса как с мыслительными задачами. Следует отметить, методики решения мыслительных задач настолько не разработаны, что мозг свободен (он не скован методиками) пользуется естественными, природными алгоритмами, об эффективности которых природа постоянно заботилась на протяжении приблизительно миллиарда лет эволюции. И чем больше учащийся нагружает свой мозг такими задачами, которые можно отнести к классу логико-гностических, тем больше мозг специализируется именно в данном направлении, а не в направлении развития программ обеспечения ресурса (питания, размножения, социального доминирования) — всего того, что составляет инфраструктуру базовых потребностей человека. Мозг, решая учебные задачи, забывает о лжи, подлости, лицемерии, интригах и т.п. — обо всем том, что является безответственностью, антигражданственностью, злом.

Сущность воспитания гражданственности раскрывается в одном из словарей следующим образом: «Утрата или ослабление подлинной гражданственнос-

ти, подмена её лозунгами и вульгарным политизированным воспитанием приводят либо к воспитанию карьеристов, либо к отчуждению детей от общества, к попыткам найти понимание в асоциальных и анти-социальных неформальных группах» [1].

Можно, конечно, образованию заниматься кодированием патриотизма, повторяя лозунги, подобные тем, что содержались в цитатниках председателя Мао. Но, как показала история правления упомянутого председателя, подобное кодирование не только неэффективно, а даже, напротив, — отвращает индивидов от подобного рода процедур и воспитывает тем самым антипатриотизм, антигражданственность.

Простое содержание приобретает и аксиология целей образования. В соответствии с точкой зрения Л.Н. Толстого, целью образования является пробуждение в людях совести. К данной точке зрения близка точка зрения М. Горького, основывавшего образование на человеколюбии. «В педагогике в качестве главного условия воспитания гражданственности является воспитание правдой» [2], что и определяет структуру системы когнитивных оснований воспитания гражданственности через обучение.

Актуальность проблемы формирования гражданственности у студентов в современных условиях обусловлена социальной ситуацией развития современного общества, кардинальными изменениями в социально-экономической и общественной жизни страны. Становление и развитие российской государственности сопровождается сложными процессами трансформации общества. В переходный период стремительно меняются ценностные основания общества, появляются новые социальные отношения, формируются иные, чем прежде, условия образа жизни. Новые условия жизни, выдвигая новые требования к личности, объективно порождают новый тип личности, установки, образ поведения и деятельности, отвечающие задачам общественного развития. Перепады несоответствий требований общества и свойств личности должны корректироваться системой воспитания. Острейшее противоречие между новой системой требований, возможностями и способностями реально существующей ныне личности порождает необходимость воспитания у молодого человека и молодого поколения в целом такого качества, как гражданственность. Воспитание патриотизма, гражданственности, формирование национального самосознания, уважения к личности и правам человека призвано подготовить студентов к ответственной и осмысленной жизни и деятельности в демократическом правовом государстве, в гражданском обществе. Становление и развитие правового демократического государства невозможно без гражданского диалога и активного участия граждан в жизни общества. Между тем практика и результаты научных исследований показывают, что гражданская культура молодежи не соответствует современным требованиям общества.

Современная социально-экономическая реальность, связанная со сменой традиционных устоев в обществе, девальвация духовных ценностей, отсутствие единой государственной идеологии и комплексной системы патриотического воспитания в рамках страны объективно ослабили связи между формирующейся личностью молодого человека и его Родиной, способствовали возникновению негативных тенденций, что в конечном итоге привело к ослаблению основ государственности, падению авторитета армии, усилению социальной напряженности в обществе, особенно среди молодежи. В молодежной

среде большими темпами растет преступность, число наркоманов, падает нравственность, развивается правовой нигилизм, возникло стремление покинуть Родину, существуют другие негативные явления, ослабляющие основы государства. Анализ поведения молодежи показывает, что размытость патриотических ценностей нередко ведет к тенденции нарастания антиобщественных проявлений, усилению социальной патологии, росту преступности, пьянства, наркомании, туеядства, насилия и жестокости, которые стали неотвратимой угрозой не только подрастающему поколению, но и обновлению общества в целом.

Сегодня самым временем и обществом на высшее профессиональное учреждение возложена особая историческая ответственность за формирование гражданственности у молодого поколения. В настоящее время основная цель высшего профессионального образования — изучение студента, его неповторимой индивидуальности, создание оптимальных условий для его становления и личностного развития, поддержка на пути самоопределения и самореализации.

Формирование гражданина является главной целью и основным социальным заказом общества, выполняемым учебным заведением и семьей. Общество и государство возлагает на образовательные учреждения важнейшую задачу — воспитание социально-активных граждан, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов. Гражданское воспитание тесно связано с нравственным и утверждает гуманный подход к развитию личности. Одно из главных направлений работы по гражданскому воспитанию — приобретение опыта гражданского действия, позволяющего учащимся практически реализовывать важнейшие человеческие ценности, лежащие в основе их мировоззрения, выбирать линию поведения, выражать отношение к обществу и самим себе. При формировании гражданственности, как и при формировании любого личностного новообразования, необходим комплексный подход в применении педагогических технологий. Становление активной жизненной позиции, в основе которой лежит возможность самостоятельно усваивать знания и приобретать навыки, будет затруднено, если учебно-воспитательный процесс построен однобоко. Когда учебные предметы изучаются пассивно, построение методики их изучения не предполагает личностного роста учащегося, качественных новообразований, а при проведении воспитательных мероприятий применяются инновационные педагогические технологии, страдает общая эффективность.

Гражданскими должны быть и мотивы усвоения новых знаний по дисциплине, т.к. они станут служить прогрессу государства и направляться на благо общества. Кроме того, в систему подлежащих усвоению знаний входят и знания из области формирования гражданственности.

Разработка проблем воспитания студенческой молодежи на современном этапе реализуется в сложной, внутренне противоречивой ситуации. Особенность этой ситуации заключается в том, что качественный скачок в образовательно-воспитательной сфере возможен только при условии соответствующих изменений общественного бытия, и в то же время, преобразование воспитательной системы высшего образования является одним из важных условий позитивных перемен в общественной жизни. Современная высшая школа является наследницей системы

высшего образования советского периода. Успехи советской образовательно-воспитательной системы высшей школы обусловили приоритетные достижения науки и техники, открытия мирового значения; из стен вузов вышли видные ученые, талантливые организаторы производства и науки. Однако в воспитании студентов советской высшей школы имели место и противоречия, которые были тесно связаны с социально-экономическим и политическим развитием страны. Анализ трудов П. И. Бабочкина, В. К. Криворученко, В. Т. Лисовского, Б. Т. Лихачева и других авторов показывает, что воспитательная работа велась без учета специфики различных возрастных групп студенчества, сложившихся конкретно-исторических особенностей, профессиональной ориентации учащихся с преобладанием идеологических требований. При этом важным становилась не сама деятельность или её плоды, а возможность отчёта по ним, т.е. наблюдался разрыв между словом и делом, и, как следствие, росли двойственность, лицемерие, равнодушие, показуха и формализм. Данные проблемы, не решаемые годами, повлекли за собой изменения деструктивного характера, одним из которых и явилось разрушение системы воспитания вуза. В настоящее время ведутся разработки новых моделей и технологий воспитательного процесса. Они опираются на идеи системности и целостности, позволяющие, с одной стороны, учесть прошлый позитивный опыт, а с другой — открыть дорогу новому, инновационному, отказаться от сложившихся стереотипов. Это, как мы считаем, выступает основой, фундаментом в создании и развитии воспитательной системы высшего учебного заведения. Ее отличительной характеристикой является педагогическая парадигма, которая позволяет теоретически и практически утверждать уникальность каждого человека, самодостоинство его индивидуальности; ориентирует на развитие ценностно-смыслового равенства преподавателя вуза и студента.

В целом сегодня активно восстанавливается и создается воспитательная система вузов, которая, на наш взгляд, станет важнейшей стратегической линией развития образования в ближайшем будущем. Поэтому уже сейчас представляются чрезвычайно актуальными изучение и применение различных моделей воспитательной работы со студентами вузов с точки зрения возможностей формирования гражданской ответственности и развития творческого потенциала студентов в конкретных образовательных учреждениях. В отличие от других групп молодежи, студенчество представляет собой отдельную социокультурную группу. Это связано с тем, что молодое поколение является наиболее динамичной и трудоспособной частью социума. Студенчество как потенциальная, интеллектуальная элита общества может стать эффективным средством процесса интеграции в обществе, обозначив стремление к его целостности. Более того, студенчество — это доминантный период становления человеческой личности в целом и проявления самых разнообразных интересов. Так, Б. Г. Апаньев утверждает, что «это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно» [3, 4]. Таким образом, интегрирующая роль студенчества как особой социальной группы прослеживается, исходя из внешних (наиболее организованная группа) и внутренних (центральный период социализации) предпосылок.

По нашему мнению, целью воспитательной работы со студентами высших учебных заведений должно являться формирование гражданина свобод-

ного, демократического государства, который обеспечен всеми правами и наделён всей полнотой обязанностей, позволяющими ему свободно развиваться в пространстве гражданского общества. Соответственно, основной задачей воспитания становится формирование личности с активной гражданской позицией, способной воспользоваться своими неотъемлемыми правами, стремящейся к этому и готовой взять на себя всю полноту ответственности за свои действия.

Становление современной российской государственности напрямую ставит задачи формирования гражданского общества. Построение же гражданского общества нереально без участия в данном процессе молодых людей — студентов вузов, которые должны стать настоящими гражданами своей страны, т.е. самостоятельными, самостоятельными людьми, реализующимися в гражданской позиции. Соответственно, мы определяем воспитание как процесс формирования условий деятельности и сознания, предоставляющий их потенциальному носителю — студенту — возможность действовать в будущем, модифицируя свои знания и умения или даже полностью заменяя их на выработанные самостоятельно через личностно-нравственную гражданскую позицию. Базовым элементом данной системы воспитания студенческой молодежи выступает формирование гражданской позиции.

Опираясь на работы Т. В. Ковалевой, Д. В. Ольшанского, Г. Н. Филонова, В. Е. Шукшунова и других исследователей, мы считаем, что проявление гражданской ответственности необходимо понимать как сопричастность личности к делам государства, как активную и сознательную включенность субъекта в решение проблем. Социальную активность мы определяем как сознательные действия человека, направленные на общественно значимые преобразования материальной и духовной среды социума.

Таким образом, гражданская позиция — осознанное участие человека в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия (поступки), направленные на реализацию общечеловеческих ценностей при разумном соотношении личных и общественных интересов.

Современное понимание категории «воспитание гражданской ответственности» начало складываться в первом десятилетии XX века. Тогда события октября 1917 года привели к коренным преобразованиям государственного и общественного устройства, поставили новые задачи и определили новые цели развития страны. Изначально поставленная цель подготовки нового человека — гражданина первого в мире государства рабочих и крестьян, свободного от пережитков старого мира, борца за полную победу коммунизма требовала четкой организации работы со студентами с преобладанием идейно-политического воспитания, поскольку оно являлось важнейшим носителем значимых целей, норм и правил поведения. Анализ нормативно-правовых документов данного периода позволяет с достаточным основанием предположить, что промежуток с 1917 года до второй половины двадцатых годов стал временем поиска путей, средств, методов, форм и содержания воспитательной работы со студенчеством на новых концептуальных основах.

В дальнейшем найденные формы и методы воспитания оттачиваются, модель доводится до совершенства при господстве авторитаризма, практически неизменной цели и появлении новых направлений в системе воспитания студенчества вузов. Впоследствии в документах и методологических трудах совет-

ского времени, посвященных вопросам воспитания студенческой молодежи, практически, нет упоминания категорий «гражданская позиция», «гражданское воспитание» или «воспитание гражданина». На наш взгляд, это объясняется тем, что понятие воспитание гражданина полностью сливается с идейно-политическим воспитанием уже к началу 40-х годов XX века. Названные категории рассматривались в контексте формирования целостной личности всесторонне развитого, идеологически подкованного человека, сущность которого определялась как «советский гражданин». Подразумевалось, что человек, прошедший школу пионерии и комсомола, и есть настоящий советский гражданин. Воспитывать практически состоявшегося гражданина нецелесообразно, и задачи гражданского воспитания студентов в вузе сводятся, в основном, к идейно-политической, интернационально-патриотической пропаганде и приучению молодежи к трудовой деятельности на благо государства. Традиция отождествления гражданского и идейно-политического воспитания через включение формирования активной позиции советского гражданина в идейно-политическое направление закрепляется в воспитательной системе высших учебных заведений.

Особое место в разработке идеи гражданского воспитания принадлежит В. А. Сухомлинскому. Именно он являлся, пожалуй, основным продолжателем гуманистических идей С. Т. Шацкого и А. С. Макаренки. В. А. Сухомлинский видит суть гражданского воспитания в «гражданском видении мира», т.е. в формировании гражданской культуры человека как ценности, в контексте которой человек принадлежит и к конкретному государству, и миру людей вообще [5]. Несколько более узко, но все-таки в комплексе, рассматривал данную проблему И. Н. Руссу, основывая всю совокупность качеств личности на гражданственности.

В начале 90-х гг. XX века постепенно выкристаллизовалась идея построения гражданского общества в России. Развитие идеи привело к пониманию гражданского общества как основной составляющей государства. Уже во второй половине 90-х годов у большинства авторов (Г. П. Сопов, Ю. И. Аверьянов, В. Д. Перевалов, Г. В. Осипов и др.) «гражданское общество» определялось как общество (общественное устройство) с развитыми культурно-нравственными, правовыми, политическими, экономическими отношениями между гражданами независимо от государства и, одновременно, совместно с ним создающими саморегулирующиеся правовые отношения через совокупность общественных организаций, обеспечивающих реальное участие граждан в его жизнедеятельности, имеющими возможность свободного выбора и самореализации. В настоящее время большинство исследований, посвященных проблемам формирования гражданской позиции (гражданственности) студенческой молодежи можно отнести к четырем основным направлениям: формирование гражданских качеств в единстве обучения, воспитания и общественного опыта; формирование гражданской зрелости; формирование гражданской ответственности как интегративного качества личности; формирование гражданина в разнообразных видах деятельности, прежде всего трудовой. Однако сами категории «гражданская позиция», «гражданственность», «гражданское воспитание», «воспитание гражданской ответственности» и другие остаются дискуссионными, и во многом, в том числе и как научные категории, неопределенными.

Необходимость воспитания социальной активности, а следовательно, и активной гражданской позиции

личности, предполагает формирование гражданского самоопределения, осознания внутренней свободы, ответственности за собственный выбор и деятельность. Это требует от студентов, будущих специалистов, наличия таких специфических морально-нравственных качеств, как гражданское мужество, смелость, честность, порядочность. Воспитывая субъекта — личность, в различных ее аспектах, необходимо помнить, что она будет жить и действовать в определенном государстве и обществе, что человек в разнообразных проявлениях своей жизнедеятельности должен быть гражданином. Соответственно, процесс формирования гражданской ответственности является не обособленной категорией воспитательного процесса, а есть его неотъемлемая часть и основа. Таким образом, целью системы воспитания, формирующей гражданскую позицию студентов вуза, мы определили формирование личностных качеств гражданина, ориентированных на общепринятые нормы и нравственные ценности и включающих высокие общечеловеческие и профессиональные свойства, широкие коммуникативные и адаптационные возможности.

Данная система воспитательной работы опирается на следующие принципы: целостности и системности в воспитании студенческой молодежи; цивилизационно-сообразного подхода к мировой и отечественной традиции; личностного подхода в гуманистически направленной воспитательной системе; содействия и сотрудничества в системе жизнедеятельности студента; самоуправления и соуправления; дополнительности (комплементарности); ориентации на профессиональную деятельность.

Одной из основных предпосылок достижения успеха в воспитательной работе, своевременного выполнения поставленных задач является необходимость равномерного распределения нагрузки и выполнение руководителями и преподавателями основной функции — быть стимулирующим началом в развитии каждого студента. Целевой установкой в данном случае будет служить обеспечение мотивационного управления воспитательной системой. Для этого необходимо четкое распределение функций каждого участника образовательно-воспитательного процесса вуза в режиме функционирования-развития, соуправления и самоуправления в структуре административных общественно-профессиональных связей. По нашему мнению, организация такой системы позволит достаточно успешно формировать гражданские качества личности.

Таким образом, рассмотрев когнитивные аспекты проблемы воспитания гражданской ответственности, мы приходим к следующим основным выводам.

Важный путь развития мотивации в обучении — это пример самих преподавателей, которые в силу своей профессиональной принадлежности должны иметь активно-действенную позицию в своем отношении к данному вопросу, так как на них возложена миссия быть ответственными за воспитание студенческой молодежи.

К числу эффективных методов формирования гражданской ответственности, патриотического и национального самосознания следует отнести целенаправленное развитие у студенчества в ходе обучения лучших черт и качеств национального характера русских людей и других народов России: любви к родной земле, доброты и широты натуры, высокой нравственности, упорства в жизни, духа дерзания, стойкости в испытаниях, самоотверженности, готовности пережить трудные времена, умения постоять за себя, достоинства и прямоты, справедливости.

На становление гражданственности будущего специалиста особое внимание оказывает воспитание у студента личной ответственности за все происходящее в вузе, активное участие его в системе студенческого самоуправления и соуправления.

Необходимость воспитания гражданственности приводит к активному поиску новых форм и методов обучения студентов, что также тесно связано с повышением роли общечеловеческих и национальных ценностей. Соответственно, возникает необходимость формирования гражданина-специалиста, занимающего активную гражданскую позицию, обладающего высоким профессионализмом и духовностью, инициативой, самостоятельностью, коммуникабельностью, гуманистически ориентированного и способного к саморазвитию является категорическим императивом нашего времени.

Библиографический список

1. <http://www.ped.vsovar.ru/483.html>
2. Педагогическая энциклопедия <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=4&f=91>

3. Ананьев Б.Г. Проблемы комплексного изучения интеллекта и личности // Человек и общество: Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. — Вып. XIII. — С. 3–7.

4. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. — Вып. 2. — С. 3–15.

5. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. — М.: Молодая гвардия, 1971. — 336 с.

ПУЗИКОВ Владимир Георгиевич, доктор философских наук, профессор кафедры инженерной педагогики.

ЖИГАДЛО Александр Петрович, кандидат технических наук, доцент, декан факультета автомобильного транспорта, заведующий кафедрой инженерной педагогики.

Статья поступила в редакцию 07.04.2009 г.

© В. Г. Пузиков, А. П. Жигadlo

УДК 378.016:504(7)

**Н. П. НЕСГОВОРОВА
В. Г. САВЕЛЬЕВ**

Курганский государственный
университет

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ В ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В структуре экологической культуры личности и общества основными компонентами являются ценности и мотивация деятельности и поведения в окружающем мире. Её формирование — непрерывный процесс, включающий профессиональное образование, в том числе в вузе. Уровень экологической культуры отражается на жизнедеятельности и может быть фактором, влияющим на выбор будущей профессии.

Ключевые слова: экологическая культура, ценности, мотивация, мотивационно-ценностный компонент.

В понятийном аппарате философии и педагогики встречается достаточно большое разнообразие толкований термина «образование». Свою интерпретацию образованию высказывает Г. В. Сериков, отталкиваясь сразу от нескольких позиций [1]. Наиболее отражающее основную сущность определение образования дает Е. С. Рапацевич, который считает, что «образование — это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижений гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней» [2].

Определяя значение образования в жизни индивида, Н. Ф. Талызина отмечает, что человек не приносит на свет никаких готовых процессов, его развитие идет путем усвоения опыта, накопленного предыдущими поколениями. Учебная деятельность обеспечивает усвоение человеком общественного исторического опыта в виде знаний, общественных способов действия, без чего невозможно ни воспроизводство,

ни приумножение ценностей. По своей сущности образование — это процесс движения от целей к результату, процесс субъектно-объектного и субъектно-субъектного взаимодействия педагогов с учащимися. В этом движении учащийся, студент, слушатель по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения и учения, воспитания и самовоспитания превращается из достаточно пассивного объекта деятельности педагога в полноправного соучастника, иными словами, в субъект педагогической взаимодействия. Деятельность определяет направленность личности, ее кардинального качества — сплав мотивов и форм поведения.

Если допустить, что учение является одним из видов деятельности, то есть практики, тогда практика с точки зрения философии — это материальная, целеполагающая, чувственно-предметная деятельность человека, имеющая своим содержанием освоение и преобразование природных и социальных объектов и составляющая всеобщую основу, движущую силу

развития человеческого общества и познания [3]. Основываясь на философско-психологических подходах к определению деятельности, мы интерпретируем экологическую деятельность как специфическую человеческую форму отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное его изменение и преобразование. Современная практика есть результат всемирной истории, выражающий бесконечно многообразные взаимоотношения людей с природой и друг с другом в процессе материального и духовного производства. Гармоничные взаимоотношения между природой и человеком — один из показателей сформированности экологической культуры.

Если трактовать экологическую культуру как производное от общей культуры, культуры мышления, культуры поведения, сознания и деятельности личности, являющейся ее носителем, то ее основными характеристиками являются совокупность ценностей, потребностей и мотивов [4]. К высшим мотивам деятельности, с позиции экологической культуры, по нашему мнению, следует отнести: познавательные, группу эстетических, гражданских, гуманистических, гигиенических мотивов. Познание природы и взаимоотношения с ней, окружающим миром, в том числе и миром людей, осуществляются на трех уровнях: локальном (личностно значимом для каждого человека), региональном (имеющем общественный уровень значимости, распространяющийся на место жительства группы людей, общности), глобальном (значимом для всего человечества, имеющем планетарный уровень). При этом познавательные мотивы направлены на познание природы с целью более гармоничного включения своей деятельности в природные процессы. Гражданские мотивы отражают уровень общественной направленности на отношение к окружающему миру, уровень морально-нравственных отношений, в том числе и к природе; утилитарные показывают степень значимости таких устремлений человека, как комфортность жизни, безопасные условия существования, сохранение своего здоровья и другие.

Всю совокупность мотивов, отражающих основные потребности человека, в конечном счете являющихся основным двигателем и направляющим вектором его деятельности, в том числе и по отношению к окружающему миру совершенно правомерно считать мотивацией экологически направленной деятельности. Ее закладка, становление и развитие происходит в период детства, отрочества, юности, то есть во время учебной деятельности в школе. Закономерно считать, что ведущая роль в формировании соответствующей мотивации деятельности в этот период становления личности должна быть отведена семье и педагогам, работающим с детьми. Основными внешними по отношению к личности развивающегося ребенка факторами, оказывающими значимое влияние не только на процесс воспитания, но и предопределяющими результат данной деятельности являются система организации образовательного процесса, готовность педагогов к выполнению профессиональных функций [5].

Другим значимым компонентом экологической культуры личности являются ценностные установки, ориентации, отношения. *Ценность*, как обозначено в новейшем философском словаре, представляет собой термин, используемый в философии и социологии для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных объектов и явлений. Данный термин отсылает к миру должного, целевого, к смысловому основанию [6]. Ценности задают неко-

торые возможные предельные рамки социокультурной активности человека, они имеют внеличностный, надличностный, в некоторых случаях, общечеловеческий внеисторический характер. Ценности представляют порождаемые культурой и задаваемые трансцендентно содержания, вылетаемые в изменчивое многообразие социальной жизни как ее инвариант, позволяющие связывать временные модусы (прошлое, настоящее, будущее); синтезировать пространства человеческой жизни; наделяя все элементы в нем аксиологической значимостью; задавать системы приоритетов, способы социального признания, критерии оценок; строить сложные многоуровневые системы ориентации в мире; обосновать смыслы.

Ценностные ориентации — это элементы внутренней (диспозиционной) структуры личности, сформированные и закрепленные жизненным опытом человека в ходе процессов социализации и социальной адаптации. Ценностные ориентации разграничивают значимое для человека от незначимого. Осуществляют они это через принятие личностью определенных ценностей, осознаваемых в качестве предметных смыслов и основополагающих целей жизни. Они и определяют приемлемые средства их реализации.

Ценностные ориентации обеспечивают целостность и устойчивость личности, ее структуру сознания, программы и стратегии деятельности, контролируют и организуют мотивационную сферу. Ценностные ориентации — это, прежде всего, предпочтения и установки вести себя в соответствии с ними, которые задают общую направленность интересам и устремлениям личности, иерархию индивидуальных предпочтений, целевую и мотивационную программы деятельности, определяют уровень притязаний и через волевые компоненты — меру готовности и решимости жизненного проекта. Они проявляются и раскрываются через оценки, которые человек дает себе, другим, через умение структурировать жизненные ситуации и принимать решения в проблемных ситуациях через выбираемые линии поведения в экзистенциально и морально окрашенных ситуациях, через умения задавать и применять доминанты собственной деятельности.

При переходе общества в устойчиво развивающееся состояние (по определению ЮНЕСКО), мотивы деятельности, действий должны быть изменены, на первом этапе прагматичность необходимо «уравновесить» с мотивами непрагматическими, в основе которых лежат принципы гуманизма и демократии, а в дальнейшем будут преобладать ценности экологического характера.

В качестве ценностных ориентаций в данном случае выделяются ценности, определяющие экологически обоснованное с позиций экологической этики поведение человека. К ним нельзя отнести «материальное благополучие превыше всего», так как материальные потребности, имеющие тенденцию беспредельного роста, не могут быть удовлетворены ограниченными и конечными возможностями биосферы. Идеи соперничества также не приемлемы, как не приемлемы агрессивность и потребительство.

В обществе, устойчиво развивающемся, действуют принципы ненасильственного развития, построенные на идеях единства истины, добра и красоты античной философии, индийской культуры, нравственного гуманизма Конфуция, творческого гуманизма Возрождения. Здесь имеет место и возрождение идей Л.Толстого и М.Ганди, распространявших ненасилие не только на человеческое общество, но и на природу.

В «золотое правило этики» — «относись к другим людям так, как хочешь, чтобы относились к тебе», Толстой внес дополнение, относящееся к природе: «Не только людям не надо делать того, чего не хочешь, чтобы тебе делали, также и животным» [7].

Если золотое правило экологии гласит: «Относись ко всей природе так, как хочешь, чтобы относились к тебе», следовательно, формирование ценностных ориентаций определенной смысловой и деятельностной направленности, необходимых в условиях развивающегося нового общества, представляет актуальную проблему не только теории, но и прикладных наук социального характера.

В процессе организации исследования, проводимого нами с целью выявления основных факторов формирования экологической культуры в личности студентов вуза, нами выделены несколько групп, составляющих ее базис ценностей. К ним мы относим такие как: ценности «золотой экологической этики», общечеловеческие ценности, в рамках которых можно выделить абстрактные ценности, имеющие глобальное значение, конкретные (значимые для общества в данных условиях и в данный момент) ценности, личностно значимые ценности.

Ориентируясь на один из основных принципов экологического образования — «Мысли глобально, действуй локально», — предполагаем, что в основание экологической культуры должны быть положены все обозначенные выше группы ценностей.

В результате взаимодействия внутренних факторов, заложенных и развивающихся в самой личности обучаемых, и выше перечисленных внешних факторов происходит формирование экологической культуры личности, общества в целом.

В течение учебного года мы вели наблюдение за динамикой мотивационно-ценностного компонента экологической культуры студентов Курганского университета. В нашем эксперименте приняли участие студенты первого и четвертого курсов специальности экология, первого курса математики и физики, четвертого курса биологии и будущие учителя биологии, химии третьего курса. На некоторых результатах наших наблюдений мы и остановимся.

Изучение мотивационно-ценностного компонента экодеятельности первокурсников позволило подтвердить наше предположение о том, что уровень направленности сознания будет существенно различаться в зависимости от того, из какой школы, от какого педагога пришли будущие студенты. На его формирование оказывает существенное влияние направленность мотивации деятельности и совокупность ценностных ориентаций, сформированных в процессе комплексного действия учебно-воспитательного процесса в семье и школе. В результате обработки данных, полученных при изучении познавательных, гражданских, утилитарных мотивов в структуре мотивации экологически направленной деятельности студентов нами сделаны следующие выводы.

Познавательные мотивы экодеятельности выражены у всех студентов, не только у экологов, им интересно изучать окружающую природу на всех уровнях взаимодействия: локальном, региональном и глобальном. В то же время средние показатели коэффициентов значимости показывают, что деятельность, связанная с познанием окружающего мира, имеет наибольшее значение для студентов-экологов, по сравнению с физиками и тем более математиками.

В структуре мотивации преобладают мотивы изучения окружающего мира, его проблем на глобальном уровне, возможно, это связано с тем, что глобальные

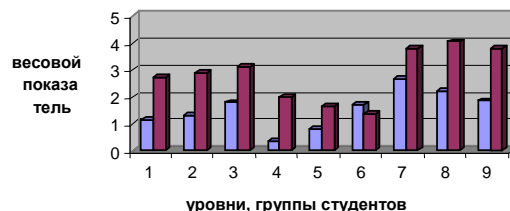


Рис. 1. Распределение познавательного компонента мотивации экодеятельности.

Условные обозначения:
нечетные столбцы — мотивация «сверху»;
четные столбцы — мотивация «снизу»;
1–3 — математики, 4–6 — физики; 7–9 — экологи;
уровни мотивации: локальный, региональный, глобальный

экологические проблемы уже в период изучения в школе им более знакомы, чем региональные и локальные (рис. 1).

В целом студенты 1 курса, еще будучи школьниками, достаточно высоко замотивированы на взаимодействие с окружающим миром. Однако у многих из них мотивация «сверху» (определяемая желанием создать хорошее впечатление о себе либо под влиянием других внешних факторов) имеет высокую значимость. Это наталкивает на мысль о том, что складывающаяся картина является лишь внешним проявлением, фасадом, за которым могут быть скрыты истинные мотивы («мотивы снизу», продиктованные внутренними потребностями), задающие настоящие цели участия в том или ином виде деятельности по изучению окружающего мира.

Полученные данные натолкнули нас на следующие рассуждения. Высокие показатели познавательных мотивов на всех трех уровнях у студентов-экологов первого курса, возможно, действительно связаны с тем, что именно они наиболее осознанно выбирали объект предстоящей деятельности, поэтому более знакомы с ним и желают заниматься различной исследовательской и познавательной деятельностью в адрес окружающего нас мира, в том числе природы.

Познавательные интересы, направленные на взаимодействие с природой, у студентов других курсов распределились по убывающей следующим образом: экологи четвертого курса, биологи, химики, учителя биологии.

Вопрос, почему у группы учителей биологии самые низкие показатели познавательных мотивов, кажется непонятным. Студенты специальности учитель, по крайней мере, по уровню познавательных мотивов должны находиться рядом со студентами, занимающимися экологическим образованием. Однако следует отметить, что у будущих учителей биологии самое низкое значение показателя ложности познавательных мотивов. Следовательно, им неинтересно изучать окружающую нас природу. Сможет ли такой специалист заниматься активизацией познавательной деятельности школьников, экологическим образованием? Это вопрос, на который сейчас, трудно дать ответ.

Студенты-химики и биологи третьего курса по уровню показателя мотивации познавательной деятельности в адрес природы занимают промежуточное положение. У них по сравнению с невысокими показателями познавательных мотивов довольно высокий показатель ложности (мотивации, направляемой извне).

Что касается распределения гражданского компонента мотивации экодеятельности первокурсников,

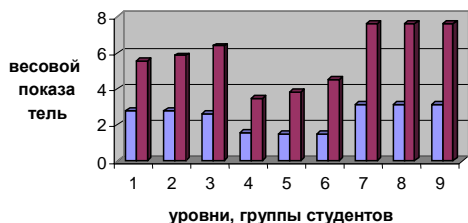


Рис. 2. Распределение гражданского компонента мотивации экодеятельности.

Условные обозначения:
нечетные столбцы — мотивация «сверху»;
четные столбцы — мотивация «снизу»;
1–3 — математики, 4–6 — физики; 7–9 — экологи;
уровни мотивации: локальный, региональный, глобальный

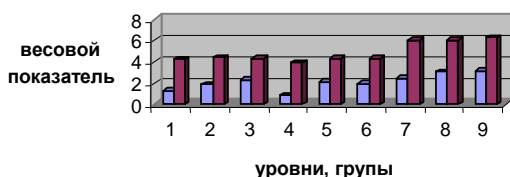


Рис. 3. Распределение утилитарного компонента мотивации экодеятельности.

Условные обозначения:
1 ряд — нечетные столбцы — мотивация «сверху»;
2 ряд — четные столбцы — мотивация «снизу»;
1–3 — математики, 4–6 — физики; 7–9 — экологи;
уровни мотивации: локальный, региональный, глобальный

то наиболее низкие показатели у физиков, достаточно высокие у математиков и экологов. У математиков высок уровень внешней мотивации, а вот истинные мотивы гражданственности наиболее развиты у экологов, хотя и у них высока значимость внешней мотивации, идущей, возможно, из средств массовой информации, уст педагогов (рис. 2).

Интересные результаты получены в процессе изучения степени значимости утилитарных мотивов экодеятельности.

Утилитарный подход к деятельности в адрес окружающего мира характерен для всех первокурсников, наиболее выражен у экологов. Однако, если судить по уровню ложности, наиболее значимым он является у математиков и физиков на локальном, личностно значимом уровне (рис. 3).

Анализ результатов наблюдений позволил выявить особенности компоновки ценностного компонента экологической культуры у студентов-первокурсников. Так, у студентов первого курса специальности «Экология» на первом месте по степени значимости выделяются ценности устойчивого развития, хотя в процессе детализации выясняется, что преобладают все же конкретизируемые, личностно

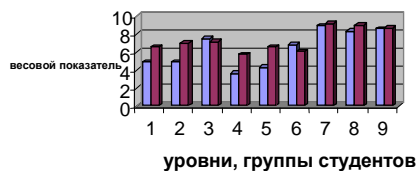


Рис. 4. Распределение ценностного компонента экологической культуры

Условные обозначения:
1 ряд — нечетные столбцы — абстрактные ценности;
2 ряд — четные столбцы — лично значимые;
1–3 — математики, 4–6 — физики; 7–9 — экологи;
общекультурные ценности (1, 4, 7),
ценности экологической этики (2, 5, 8),
ценности устойчивого развития (3, 6, 9)

значимые ценности, а ценности экологической этики находятся далеко не на первом месте. Аналогичное явление прослеживается и среди студентов старших курсов, не экологов (биологи и учителя биологии). Сходная, однако несколько иная, тенденция просматривается при изучении шкалы ценностей у студентов, получивших более глубокое образование в области экологических наук (четвертый курс специальности «Экология»). У них наряду с лично значимыми ценностями конкретного характера явно выражены общечеловеческие ценности, ценности экологической этики, устойчивого развития (рис. 4).

Таким образом, данное исследование позволяет предположить, что формирование мотивационно-ценностного ряда в структуре личности не заканчивается за порогом школы, а продолжается в течение жизни, и этому способствуют факторы различного характера.

Библиографический список

1. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. — Курган : Изд-во Зауралье, 1997. — 464 с.
2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. — Мн. : «Современ. слово», 2005. — 720 с.
3. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. — Мн. : Изд. В.М. Скакун, 1998. — 896 с.
4. Несговорова Н.П. Формирование готовности педагогов-экологов. Вопросы теории и практики / Н.П. Несговорова. — Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. — 228 с.

НЕСГОВОРОВА Наталья Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана факультета естественных наук.

САВЕЛЬЕВ Василий Григорьевич, аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры экологии.

Статья поступила в редакцию 20.11.2008 г.

© Н. П. Несговорова, В. Г. Савельев

Книжная полка

Непорожня, Г. В. Взаимодействие высших и средних учебных заведений в формировании профессионально-нравственной культуры будущих педагогов системы дошкольного воспитания [Текст] / Г. В. Непорожня // Инновационные процессы в образовании : материалы Междунар. конф. (XXVII науч.- метод. конф. КемГУ) (г. Кемерово, 1–2 февр. 2006 г.) : [сб. ст.]. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2006. — С. 413–418. — ISBN 5-8353-0469-2.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИНДУСТРИИ

В статье раскрываются проблемы и особенности инновационного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов туриндустрии в контексте интеграции непрерывной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: инновация, нововведение, жизненный цикл, закономерности педагогических инноваций, инновационные процессы, функции инновационного профессионального образования.

При исследовании научной проблемы инновационности управления профессиональной подготовкой в области туристского образования необходимо определить принципиальную методологическую ориентацию исследования, точку зрения, с которой рассматривается объект изучения, как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования.

Современная концепция образования ставит своей целью формирование целенаправленных процессов обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, сопровождающихся констатацией достижения гражданином определенных образовательных уровней. В связи с созданием единого экономического сообщества перед высшей школой стоит задача включаться в широкомасштабные интеграционные процессы, которые наблюдаются в европейской высшей школе, связанные с подготовкой специалистов высшей квалификации, разработанной в странах Западной Европы, США, Японии, Канады. Следовательно, в управлении профессиональной подготовкой в сфере туристского образования необходимо найти место в образовании мирового «социума культуры», к чему стремятся образовательные системы всех стран мира, открывая границы внутреннего рынка для сотрудничества.

Для этого необходимо выравнивание системы профессиональной подготовки на основе образовательных стандартов, унификации дипломов высшего образования. Это обеспечивает эволюционное преобразование сложившейся системы образования в принципиально новый тип, в полной мере отвечающий условиям развития демократического общества.

На современном этапе общественного развития туристское образование превращается в одну из самых обширных и важных сфер человеческой деятельности, которая теснейшим образом переплетена со всеми другими областями общественной жизни. Способность системы туристского образования удовлетворять потребности личности и общества в высококачественных образовательных услугах определяет перспективы экономического развития региона и духовного развития личности обучающегося.

На наш взгляд, в условиях регионов наиболее приемлемой концепцией управления туристским образованием является интеграция образования, вклю-

чающая непрерывность профессионального образования: начальное — среднее — высшее, а также инновационный подход к проектированию педагогического процесса.

Слово «инновация» имеет латинское происхождение. В переводе оно означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны.

Понятие «нововведение» (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. А. И. Пригожий определяет его так: «нововведение (инновация) — это целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу, организацию, поселение, общество, относительно стабильный элемент». Таким образом, нововведение рассматривается как процесс с целенаправленной деятельностью людей-инноваторов [1].

Исследователи инновационных процессов (А. С. Ахизер, А. Г. Кругликов, Н. И. Лапин, А. И. Пригожий, Б. В. Сазонов, Н. П. Степанов, В. С. Толстой, и др.) выделяют два подхода к изучению структуры инновационных процессов: предметно-феноменологический или предметно-технологический на микроуровне индивидуального новшества, а также макроуровень — взаимодействие отдельных нововведений. Первый подход расчленяет структуру процесса нововведения на части, с содержательной его стороны, т.е. рассматривается некоторая новая идея, воплощающаяся в действительность. Вторым подходом определяется взаимодействие отдельных нововведений: их сочетанием, конкуренцией, последовательной сменой [2].

Рассматривая микроструктуру инновационного процесса, мы выделяем концепцию «жизненного цикла» нововведения, исходя из того, что нововведение есть процесс, протекающий во времени. В этом процессе можно выделить этапы, различающиеся по видам деятельности, обеспечивающим создание новшества: 1) рождение новой идеи или возникновения концепции новшества; 2) изобретение, т.е. создание новшества, воплощенного в каком-либо объекте; 3) нововведение, в результате которого происходит практическое применение полученного новшества; 4) распространение новшества; 5) господство новшества в конкретной области профессиональной подготовки; 6) сокращение масштабов применения новшества.

Таким образом, нововведение мы рассматриваем как комплексный целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов учебных заведений и общества новыми средствами, что ведет к определенным качественным изменениям системы и поиска способов обеспечения ее эффективности, стабильности и жизнеспособности. Инновационный процесс связан с переходом в качественно иное состояние, с ревизией устаревших норм и положений, ролей, а зачастую и с их пересмотром.

Инновационный процесс обладает определенной устойчивостью благодаря наличию механизмов самовоспроизводства. Различные наборы этих механизмов и их сочетания обуславливают многообразие инновационных процессов, индивидуальный облик каждого из них. Все многообразие инновационных процессов авторы системной концепции нововведений относят к двум наиболее значимым формам: простое воспроизводство нововведения, характеризующееся тем, что новшество создается лишь в той организации, в которой его производство было впервые освоено; расширенное воспроизводство новшества, характеризующееся тем, что процесс изготовления новшества распространяется на многие организации.

Инновационные процессы выражают не только внутреннюю, предметную логику новшества, но и логику его взаимодействия с окружающей средой. С этой точки зрения новшество в образовании характеризуется динамическим соотношением параметров, выражающих как его воздействие на окружающий социум, так и обратное влияние последнего на само нововведение. Динамика этих характеристик во времени и образует жизненный цикл нововведений в области образования [1].

Полный жизненный цикл педагогических инноваций включает в себя пять стадий: старт, быстрый рост, зрелость, насыщение, финиш или кризис. Таким образом, нововведение в образовании есть динамическая система, характеризующаяся как внутренней логикой (инновационный процесс), так и закономерным развитием во времени ее взаимодействия с окружающей средой (жизненный цикл). Структура инновационного процесса меняется по мере перехода новшества от одной стадии к другой. В свою очередь от динамических характеристик новшества зависят его конечные результаты — завершенность и эффективность. Завершенность новшества, или степень реализации его потенциала, зависит от того, насколько успешно протекают все стадии инновационного процесса. Критическим моментом является переход от простого воспроизводства к расширенному — на практике этот переход во многих случаях не осуществляется, что обуславливает незавершенность соответствующего нововведения и существование многих инновационных проблем. Эффективность нововведения в образовании — это влияние реализованного потенциала нововведения на различные параметры образовательной системы, в которой осуществляется инновационный процесс.

Рассматривая систему основных понятий педагогической инноватики, Р. Н. Юсуфбекова выделяет три блока в структуре инновационных процессов в системе образования: блок создания нового в педагогике; блок восприятия, освоения и оценки нового; блок использования и применения нового [3].

М. М. Поташник отмечает, что инновационный процесс имеет сложное строение, он полиструктурен (многообразен по своей структуре) и выделяет следу-

ющую иерархию структур: деятельностная, субъектная, уровневая, и содержательная структуры, структура жизненного цикла; управленческая и организационная структуры [4].

По сути инновационные процессы системны: они включают многие компоненты, но их простая сумма недостаточна без структурных связей и закономерностей, характеризующих инновационный процесс в целом.

В педагогических исследованиях среди закономерностей протекания инновационных процессов выделяется четыре закона: закон необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды, закон финальной реализации инновационного процесса, закон стереотипизации педагогических инноваций, закон цикловой повторяемости и возвращаемости педагогических инноваций. Сущность закона необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды заключается в том, что любой инновационный процесс в системе образования с неизбежностью вносит при своей реализации необратимые деструктивные изменения в инновационную социально-педагогическую среду, в которой он осуществляется. Закон финальной реализации инновационного процесса связан с тем, что любой инновационный процесс, в начальном звене которого находится педагогическое новшество, должен рано или поздно, стихийно или сознательно реализоваться. Закон стереотипизации педагогических инноваций состоит в том, что любая педагогическая инновация, реализуемая в инновационном процессе, имеет тенденцию превращаться в стереотип мышления и практического действия. Сущность закона цикловой повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций заключается в повторном возрождении новшества в новых условиях.

В педагогических исследованиях выделяются два типа инновационных процессов в области образования. Первый тип — инновации, происходящие в значительной мере стихийно, без точной привязки к самой порождающей потребности либо без полноты осознания всей системы условий, средств, путей осуществления инновационного процесса. Инновации этого рода не всегда связаны с полнотой научного обоснования, чаще они происходят на эмпирической основе, под воздействием ситуативных требований. Второй тип нововведений — инновации в системе образования, являющиеся продуктом осознанной, целенаправленной, научно-культивируемой междисциплинарной деятельности.

Согласно теории А. И. Пригожина, все виды нововведений можно классифицировать: по типу новшества; по механизму осуществления; по особенностям инновационного процесса [1].

В исследованиях Э. Роджерса выделяется несколько этапов восприятия новшества: этап ознакомления человека с новшеством (awareness stage); этап проявления интереса (interest stage); этап оценки (evaluation stage); этап апробации (trial stage); этап окончательного восприятия (adoption stage) [5].

Таким образом, стратегия инновационного образования предполагает мобилизацию всех социальных, коммуникационных резервов организации и самоорганизации профессиональной подготовки.

В обществе все большее распространение получает ориентация именно на инновационный тип обучения, в то время как в учебных заведениях преобладает традиционная система обучения и воспитания. Это противоречие во многом объясняет неподготовленность общества к столкновению с новыми ситу-

ациями социальной жизни, неготовность своевременно отозваться на возникновение проблемы — политической, экономической, экологической и др.

Инновационность как характеристику педагогического процесса мы относим не только к дидактическому его построению, но и к его социально значимым результатам. Инновационность — это прежде всего открытость, проницаемость для иного, отличного от собственного мнения. Инновационная деятельность на высоте ее конструктивных возможностей призвана осуществляться в динамике столкновения и взаимного обогащения различных «открытий», способных к самокритике и в то же время к риску принятия на себя свободы ответственности, позиций.

Как отмечает Т. Н. Третьякова, инновационная деятельность в сфере профессионального образования имеет достаточно широкий спектр конкретных областей и конкретных предметов своего приложения. Она направлена на существенное повышение качества образования и качества личности; создание новых интеллектуальных или наукоемких образовательных технологий, учебников и учебного оборудования; развитие законодательства и нормативной базы; формирование нового типа или усовершенствование образовательного менеджмента, новых научно-образовательных структур и организационных форм в системе образования; улучшение образовательных услуг, повышение профессионального уровня профессорско-преподавательского состава, конкурентоспособности образовательных учреждений, национальной системы образования в целом, а также профессиональной ориентации будущих специалистов и профессиональной адаптации выпускников [6].

Исследование показало, что профессиональное образование инновационного типа по своей сути является системообразующим, интегрирующим процессом и научным поиском, поскольку оно предполагает не только использование в учебном процессе новых научных знаний, но включает сам творческий поиск в образовательном инновационном процессе.

Таким образом, современные учебные заведения становятся мощными научно-образовательными и инновационными комплексами, центрами определяющего влияния на социально-экономическое, технологическое, образовательное и культурное развитие регионов.

Исходя из теории интегрированного маркетинга образовательных систем, предложенного Т. Н. Третьяковой, можно выделить следующие основные функции инновационного подхода к профессиональной подготовке в сфере туристского образования: сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций; проблематизация действительности, видение в ней непосредственно не воспринимаемых коллизий и несоответствий; критическое отношение к нормам; рефлексия и построение системы смыслов; открытость среде, и профессиональным новшествам в частности; творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности; стремление к самореализации, к воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни; субъектирование элемента содержания в личностно-смысловое содержание, т.е. наделение личностным смыслом [7].

Опираясь на обозначенные функции инновационного профессионального образования научная, научно-техническая и инновационная политика в системе профессионального туристского образования в регионе нами осуществляется исходя из ряда основных принципов: единство научного и образователь-

ного процессов и их направленность на экономическое, социальное и духовное развитие общества; концентрация ресурсов на приоритетных направлениях исследований, проведение полного цикла исследований и разработок, заканчивающихся созданием готовой продукции; оптимальное сочетание государственного регулирования и самоуправления; поддержка ведущих ученых, научных коллективов, научных и научно-педагогических школ, способных обеспечить опережающий уровень образования и научных исследований, развитие научно-технического творчества молодежи; многообразие форм организации, обеспечение конкурентности при формировании тематических планов, научных, научно-технических и инновационных программ; поддержка предпринимательской деятельности в научно-технической сфере; интеграция науки и образования в международное общество.

Направления научных исследований и инновационной деятельности структурного подразделения вуза, осуществляющего профессиональную подготовку специалистов туристской индустрии, мы согласовываем с приоритетами федеральной и региональной научной, научно-технической и инновационной политики с учетом специфики туристского образования.

Для достижения поставленной цели мы определяем следующие основные задачи: развитие научных педагогических исследований как основы профессионального образования, базы подготовки современного специалиста; органическое сочетание фундаментальных, поисковых и прикладных исследований с конкурентоспособными разработками в области образования; приоритетное развитие научных исследований, направленных на совершенствование системы образования всех его уровней, широкое использование новых образовательных и информационных технологий, совершенствование научно-методического обеспечения учебного процесса, улучшение качества подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров; дальнейшее совершенствование системы планирования и финансирования инновационной деятельности структурных подразделений учебного заведения, создание условий для организационно-правовой и процессуально-деятельностной поддержки инновационных процессов на уровне кафедр и деканатов, созданных вузом; поддержка разработок в сфере профессиональных технологий с целью проектирования на их основе товаров и услуг и выхода на внутренние и внешние рынки, расширение международной интеграции в этой области, создание условий для возможности зарубежных стажировок; создание условий для подготовки и переподготовки кадров в области педагогических инноваций, обеспечивающих повышение инновационной активности в системе образования; привлечение в систему образования дополнительных внебюджетных финансовых средств.

Реализация полноценной системы профессиональной подготовки возможна лишь в условиях интеграции образовательных программ в систему колледж-вуз-послевузовское образование. Именно такая система профессионального туристского образования создана в Уральском государственном университете физической культуры.

Внедряемая система профессиональной подготовки выражает форму обновления высшего образования, которое заключается в том, чтобы обеспечивать получение обучающимися профессии соответствующей квалификации и знаний, адекватных мировому уровню и уровню развития личности.

Анализ показал, что в основу новой концепции российского высшего образования положен принцип приобретения студентами профессиональных компетенций в контексте единой общечеловеческой культуры. Это позволяет сформулировать другую задачу — дать основы научных знаний, научить их использовать методы социально-гуманитарных и естественно-математических наук в своей профессиональной деятельности.

Действенным инструментом изменения методов и содержания обучения являются государственные образовательные стандарты профессионального образования, которые введены в действие впервые в истории российской школы в 1995 — 1996 гг.

Как отмечает Н. И. Ковалева, в разработке государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в области туризма принимали участие лучшие профессорско-преподавательские силы вузов России, в том числе Москвы, Санкт-Петербурга, Уфы, Тольятти, Омска, Челябинска, Владивостока и др.

Проделанная работа по разработке российских государственных образовательных стандартов внесла существенный вклад не только в российскую высшую школу, но и в образовательную систему мирового сообщества. Стандарты профессиональной подготовки позволяют обеспечить единство образовательного пространства на территории России, создать необходимые условия для расширения академических свобод, достижения высокого качества и преемственности образования во всех регионах. Стандарты способствуют обновлению структуры и содержания основных профессиональных образовательных программ, позволяют сформулировать требования к уровню подготовленности лиц, завершивших обучение по каждому из направлений гуманитарных и социально-экономических знаний.

Они определяют уровень минимальных знаний, умений и навыков, которыми должен обладать выпускник вуза, чтобы получить документы о соответствующей квалификации [8].

Анализ показал, что государственные образовательные стандарты включают в себя два компонента: федеральный и региональный. Федеральный компонент устанавливает обязательный минимум содержания каждой основной профессиональной дисциплины образовательной программы. Он определяет государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретным направлениям (специальностям).

Региональный компонент определяет ту часть содержания основных профессиональных образовательных программ, которая отражает региональные особенности подготовки специалистов. Порядок установления регионального компонента государственного образовательного стандарта определяется Законом Российской Федерации «Об образовании». При этом введение регионального компонента не должно приводить к снижению уровня требований, установленных федеральным компонентом. Определенная стандартом структура и система дисциплин, с одной стороны, позволяет преодолеть однобокость в образовании, технократические тенденции в подготовке специалистов естественнонаучного и технического профиля, с одной стороны, а с другой — сократить существенный разрыв социально-гуманитарного образования от естественнонаучных и технических вопросов современной культуры.

Введение в действие государственных образовательных стандартов профессионального образова-

ния создает структуру образования, позволяющую готовить специалистов, ориентированных на деятельность как теоретического, так и практического характера, осуществлять при этом процесс обучения и воспитания в рамках целостной человеческой культуры, взятой в единстве ее естественнонаучных и гуманитарных составляющих. Эта стратегия реализуется по многим направлениям, одно из которых — включение в основные профессиональные образовательные программы гуманитариев цикла математических и общих естественнонаучных дисциплин. Учебным заведениям предоставлена реальная возможность осуществлять преподавание общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин в форме авторских лекционных курсов и разнообразных видов коллективных и индивидуальных практических занятий, заданий и семинаров по программам, разработанным в самом вузе и учитывающим региональную, национально-этническую, профессиональную специфику, научно-исследовательские предпочтения преподавателей, обеспечивающих квалифицированное освещение тематики дисциплин.

Разработка регионального аспекта профессиональных образовательных программ позволила выявить и объединить усилия различных преподавателей вуза по формированию региональной составляющей, сформировать коллективное мнение ведущих профессорско-педагогических кадров по структуре образовательных программ и содержанию профессиональной подготовки, учитывающей конъюнктуру рынка труда и запросы рынка потребителей образовательных услуг. Научно обоснованная система организации профессионально-практической подготовки специалистов туриндустрии позволяет создавать гибкие образовательные программы, легко трансформируемые в зависимости от «сезонности» колебаний потребительского рынка труда и рынка образовательных услуг.

Библиографический список

1. Пригожий А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики. — М., 1989. — 244 с.
2. Лапин Н. И., Пригожий А. И., Сазонов Б. В., Толстой В. С. Нововведения в организациях (Общая часть исследовательской программы) // Структура инновационного процесса. — М.: Наука, 1981. — 198 с.
3. Юсуфбекова Р.Н. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. — М.: Высш. шк., 1991. — 316 с.
4. Поташник М. М., Хомерики О.Г. Структура инновационного процесса в образовательном учреждении // Магистр. — 1994. — № 5.
5. Rogers E. M., Agarwala-Rogers R. Communication in Organizations. — N. Y., Free Press, 1976. — 209 p.
6. Третьякова Т. Н. Теоретические основы управления профессиональной подготовкой специалистов: Монография. — Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2000. — 292 с.
7. Третьякова Т. Н. Педагогические проблемы маркетинга образования: монография. — Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2000. — 213 с.
8. Ковалева Н.И. Учебно-методическое обеспечение подготовки специалистов в области сервиса и туризма: монография. — М.: МГУС, 2006. — 154 с.

ТРЕТЬЯКОВА Ольга Сергеевна, преподаватель кафедры туризма и сервиса института туризма и социально-культурного сервиса.

ЗАХАРЧЕНКО Александра Сергеевна, преподаватель той же кафедры.

Статья поступила в редакцию 15.12.2008 г.

© А. С. Захарченко, О. С. Третьякова

РЕСУРСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НЕКОТОРЫХ ПРИЧИН СЕМЕЙНОЙ АНТИСОЦИАЛЬНОСТИ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ

В условиях трансформации российского общества проблема роста антисоциальных семей резко обострилась. В своей статье автор представляет анализ причин возникновения антисоциальности и возможности педагогического колледжа в подготовке будущих учителей к работе с детьми из антисоциальных семей в сельском социуме. Разработка данной проблемы представляет интерес для учителей, психологов и социальных педагогов массовой общеобразовательной школы.

Ключевые слова: семейное воспитание, социализация, ответственность, детское общественное объединение, педагогическая поддержка, неблагополучная семья.

Семья — наиболее распространенный вид социальной группы. В семье рождается, формируется, развивается и большую часть времени жизни находится человек. Семейные отношения обычно определяют психологию и поведение человека, поэтому семья представляет особый интерес для социального исследования.

Существует большое количество теорий, объясняющих закономерности человеческого поведения. В отечественной психолого-педагогической литературе особое значение имеет деятельностный подход (Л. С. Выготский, Б. Д. Эльконин). Напомним определение С. Л. Рубинштейна: поведение — это особая форма деятельности, которая становится поведением тогда, когда мотивация действий из предметного плана переходит в план личностно-общественных отношений.

Нормы касаются всех аспектов жизни человека и являются частью социального контроля. Нормы могут либо соответствовать законам общественного развития, либо отражать их недостаточно адекватно, а то и вступать в противоречия. В процессе работы нами были исследованы семьи, в которых социальные нормы становились аномальными, появлялись отклонения. Эти семьи мы обозначили как антисоциальные и попытались выяснить причины возникновения антисоциальности. В связи с этим необходимо понять термин «антисоциальный».

Существует терминологическая путаница в содержании понятий «отклоняющееся поведение», «асоциальное поведение», «антисоциальное поведение». В. Я. Семке, А. А. Авдеенко отождествляют понятие «антисоциальное и делинквентное поведение», поскольку довольно широко распространена точка зрения Т. В. Кондрашенко и Е. В. Змановской, которые считают, что существуют три группы расстройств поведения:

- антисоциальное поведение, противоречащее правовым нормам;
- асоциальное поведение, как уклонение от выполнения морально-нравственных норм;

— саморазрушающее поведение, непосредственно угрожающее целостности и развитию самой личности.

Анализируя приставки «а» и «анти» в Словаре Ожегова мы пришли к следующему выводу. Поскольку значение приставки «а» в русском языке имеет значение «отсутствия», то есть слово «асоциальный» обозначает несоответствие принятым в обществе социальным, нравственным или культурным нормам и правилам поведения. Приставка «анти» в русском языке обозначает враждебность, направленность против чего-либо или кого-либо, следовательно, антисоциальный обозначает «враждебный» обществу, направленный против социума, то есть противоправный. Поскольку семьи, которые мы исследовали, это семьи алкоголиков, нравственно распущенные, абсолютно не занимающиеся воспитанием своих детей, то все они были объединены в одну группу «антисоциальные семьи» [1].

На первом этапе работы мы попытались выяснить причины возникновения данного явления и выделили такие как:

- несоответствие уровня морали и нравственного поведения населения;
- пьянство, криминальный социум, социальная безответственность родителей;
- низкий уровень педагогической культуры родителей;
- низкий материальный уровень.

Социальная масштабность и острота проблемы воспитания детей из антисоциальных семей в российском обществе возрастает, что обусловлено неустойчивостью социально-экономических процессов, социальной нестабильностью, несовершенством социальной политики государства. И, как следствие, снижением уровня и качества жизни большей части населения, кризисом семьи, потерей обществом духовных и нравственных ценностей, алкоголизацией населения, криминализацией практически всех сторон общественной жизни.

Большое внимание сегодня уделяется развитию больших городов и самую малую долю внимания получают малые города и села, которые в большинстве своем являются дотационными, а следовательно, нищими.

Проблема духовно-нравственного образования сегодня стоит в нашем обществе как никогда остро. Одной из главных причин является абсолютная деидеологизация общества. Отказ от идеологии прошлого привел к распаду «связи времен», чувства сопричастности к истории своей родины. Тиражируемые на всю страну средства массовой информации ведут разрушительную антидуховную пропаганду, становятся причиной снижения критериев нравственности и даже угрожают психологическому здоровью человека.

Современное значение терминов «мораль» и «нравственность» несколько иное: говоря о морали, мы в большей степени имеем в виду лишь общие знания, а говоря о нравственности, подчеркиваем индивидуальные установки и поведение человека [2]. Однако, несмотря на колоссальные усилия огромного государственного аппарата, реальная нравственность так и не смогла дотянуться до уровня «официальной морали». Происходит постоянное нарастание несоответствия между моралью и нравственностью.

Потеря нравственных идеалов привела к росту асоциально-аморальных семей. Эти семьи относятся к семьям с прямым десоциализирующим влиянием. Это семьи с откровенно стяжательскими ориентациями, живущими по принципу «цель оправдывает средства».

В течение длительного времени нами изучались нравственные представления младших школьников из всех типов семей. Для определения этого ребятам было предложено написать сочинение на тему «Что мы ценим в людях». Все дети отдали предпочтение таким нравственным качествам личности, как доброта, способность дружить, смелость. Справедливость выбрало только 52 % ребят. Это понятие определяется для них как честность и щедрость. Точно так же мы предложили написать о счастье, доброте, о настоящем человеке. О счастье дети пишут, что это радость 40 %, материальные блага 42 %, хорошие отметки 18 %. Нами было отмечено, что лично менее зрелые школьники, с одной стороны, как и остальные ребята, понимают, что значит быть нравственным, высоко ценят доброту, дружбу, смелость. Но, с другой стороны, они вкладывают в эти понятия весьма односторонний смысл: это их должны любить и к ним относиться справедливо. А справедливость они понимают как щедрость. Эти же дети затруднились ответить, что такое дружба («это когда я дружу»). А счастье для них — это только материальные блага. Понятие «любовь» дети высмеивают, о родительской любви не сказал никто. Школьники младшего возраста еще не в состоянии дать определение понятию «настоящий человек». У них есть знания о моральных нормах, но эти знания хаотичны и бессистемны. Большинство нравственных переживаний детей отрывочны, наблюдения взяты не из жизни, а с экрана телевизора, эти сведения внутренне не связаны с нравственной сферой самого ребенка. Есть основания считать, что этот факт объясняется, прежде всего, отсутствием у младших школьников разносторонних и устойчивых общественно-направленных мотивов.

Как правило, нравственное, патриотическое и гражданское воспитание начинается с 6 — 7 лет. Раньше эту нишу заполняли в школе октябрятская, пионерская и комсомольская организации. После их ис-

чезновения данную задачу предстояло выполнять семье. Однако большинство семей в 90-х годах XX века с легкостью поменяло свои идеалы, о нравственности забыли почти на 15 лет. Целое поколение детей выросло в тот период, а дети, выросшие еще и в антисоциальных семьях, пополнили ряды социальных сирот. «Жизнь без нравственного усилия — это сон. Ценность нравственности определяется не вещественным значением дела и его возможными последствиями, а степенью доброго усилия» (Л. Н. Толстой).

Отсутствие моральных норм в масштабе страны породило рост людей с алкогольной зависимостью. Подавляющее большинство детей из антисоциальных семей — это дети из семей алкоголиков. Ссоры в семьях алкоголиков как на вербальном уровне, так и сопровождаемые физической агрессией оказывают не только психотравмирующее действие на ребенка. Постоянно наблюдая стиль поведения родителей, дети его постепенно усваивают. Отсутствие заботы и внимания к ребенку также может быть стилем воспитания в семье алкоголиков. Мать, либо сама страдающая алкоголизмом, либо поглощенная алкогольными проблемами мужа, тратит всю энергию на них, а в это время дети живут без внимания.

В таких семьях пребывание дома представляет прямую угрозу жизни и здоровью детей. На квартирах постоянно устраиваются пьянки. Нередко дети становятся участниками этих разгулов. В детстве, как известно, формируется представление об образе жизни. Оно складывается постоянно, но с годами становится настолько устойчивым, что изменить его практически невозможно.

Практически все дети из семей алкоголиков педагогически запущенные, у них ограничен запас слов, у многих задержка психического развития, о нравственных нормах они не имеют понятия. Уже в возрасте 11 — 13 лет встречаются наркоманы, токсикоманы, многие употребляют спиртные напитки. Если до этого возраста на детское сознание еще можно влиять, то на более старших уже практически влиять невозможно.

Высокое потребление алкоголя сельским населением стало одной из основных социальных проблем. На вопрос «Употребляли ли Вы алкогольные напитки за последний месяц?» отвечали 107 респондентов из 5 сельских поселений. Утвердительно ответили 81 %, в том числе 44 % выбрали вариант ответа «иногда». Распространенность употребления алкоголя среди мужчин и женщин была почти одинаковой (81,5 % и 80,5 %) соответственно. Однако процент респондентов от 40 до 50 лет, употребляющих алкоголь, составил всего 30 %, а в возрасте от 20 до 40 лет — 70 %. Очевидно, исчезновение нравственных идеалов в начале 90-х годов XX века внесло свою лепту, а потеря нравственных норм в этот период размывала границы между честью и бесчестьем, духовным и материальным, добром и злом.

В структуре потребляемого алкоголя на первом месте стоит пиво 55 %. Эти данные подтверждают актуальность проблемы «пивного алкоголизма». Масштабная реклама пива привела к тому, что многие к нему стали относиться как к лимонаду. Особенно опасно пиво для 10 — 12-летних подростков. У них очень быстро формируется алкогольная зависимость, и болезнь протекает особенно тяжело.

Проблема «Алкоголизм и потомство» во все времена волновала лучшие умы человечества. Еще два тысячелетия назад Плутарх вывел свою знаменитую формулу «Эбри и эброис гignent» («Пьяница рождает пьяницу»). А Платон добился закона, запрещающего употребление алкоголя до 18 лет.

Очень тесно с проблемой алкоголизма связана криминализация общества. Жизнь детей в криминальных семьях из-за жестокого обращения, пьяных дебошей, сексуальной распущенности родителей зачастую находится под угрозой. Криминогенная опасность таких семей распространяется не только на собственных детей. Вокруг таких домов, как правило, возникают целые компании соседских ребят, которые, благодаря взрослым, приобщаются к алкоголю, бродяжничеству, воровству, преступной субкультуре. Своевременные и решительные меры, принятые по отношению к таким семьям, смогли бы существенно снизить их опасное криминогенное влияние на своих и чужих детей. Однако это не происходит, поскольку органы профилактики и различные комиссии не имеют четкого представления, кто из них должен в первую очередь заниматься такими семьями. Не только четко не определены органы и социальные институты, в компетенцию которых входит социально-правовая охрана и поддержка детей, лишившихся нормальной родительской заботы из-за социальной деградации родителей, но и не отработана в достаточной мере нормативно-правовая база охраны и защиты детства. Как правило, у нас прибегают лишь к крайней мере — лишению родительских прав.

Следует особое внимание уделить педагогически несостоятельным семьям, которые прямо не оказывают на детей десоциализирующего влияния. Эти семьи, как правило, имеют низкий уровень педагогической культуры. Существенное значение для совершенствования воспитания детей в семье имеет педагогическая культура первых воспитателей ребенка — родителей [3].

Формирование антиобщественных ориентаций у детей в семьях с низким уровнем педагогической культуры происходит потому, что за счет педагогических ошибок, тяжелой морально-психологической атмосферы здесь утрачивается воспитательная роль семьи, и она по степени своего воздействия начинает уступать другим институтам социализации, играющим неблагоприятную роль.

Педагогически несостоятельная семья прежде всего нуждается в психолого-педагогической коррекции стиля семейного воспитания и характера взаимоотношений родителей с детьми как основных факторов, обуславливающих их косвенное десоциализирующее влияние. Чтобы выявить неблагоприятные факторы семейного воспитания в такой семье, необходимо длительное и близкое знакомство, установление доверительных отношений и с детьми, и с родителями.

До 25 % семей в нашей стране вообще не в состоянии позитивно социализировать детей, а до 15 % формируют правонарушителей [4]. Поведение родителей — самая решающая вещь, а родительское требование к себе, родительское уважение к своей семье, родительский контроль над каждым своим шагом — вот первый и самый главный метод воспитания [5]. Неоднородный характер семейной среды и неоднородность воспитательного воздействия родителей на детей подчеркивают необходимость дифференцированной работы с родителями, индивидуального подхода к семьям и детям из этих семей.

Уровень экономического развития общества влияет на социализацию подрастающих поколений постольку, поскольку определяет уровень жизни его членов. Уровень жизни — это понятие, характеризующее степень удовлетворения материальных и культурных потребностей людей, что выражается в количестве и качестве потребляемых человеком благ и услуг, начиная с пищи, жилища, одежды, предметов

длительного пользования и иных подобных запросов. Большинство ученых считают, что низкое материальное положение либо стимулирует активное стремление улучшить свое положение, либо фрустрацию (подавленность) и, как следствие, антисоциальное поведение (агрессию, алкоголизм и так далее). Однако есть другая точка зрения, что алкоголизм болезнь нравственная, а не социальная. Пьянство ничем нельзя оправдать, у всех трудности есть, только отношение к ним разное. Алкоголики утверждают, что жизнь плоха, и они будут стараться жить лучше. И в то же время видно, что желание жить лучше их как бы ни к чему не обязывает. Это лишь резонерство, замешанное на параличе воли [6].

Человек социально ответственный, которому сейчас жить действительно невмоготу, не впадает в самообман, не заменит борьбу за достойную жизнь суррогатами, не убежит от реальной жизни в саморазрушение. Вот почему нынешний всплеск пьянства, в первую очередь — индикатор стремительной нравственной деградации общества, а уж потом материальных тягот, чувства безысходности и безвыходности, которое словно витает сегодня во всем.

Точку зрения Е. Лошакова можно подтвердить, проанализировав состав студентов Тюкалинского педагогического училища, в котором обучается 278 человек на очном отделении из 13 различных районов Омской области, Тюменской области и Алтайского края. Доход 97 студентов ниже прожиточного минимума и составляет от 50 рублей до 3650 рублей на человека. 10 студентов проживают в неполных семьях, 24 — в семьях безработных родителей. Однако только в одной семье можно определить антисоциальный образ жизни.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что низкий материальный уровень и бедность являются лишь сопутствующими причинами для возникновения антисоциальности.

Наблюдения социологов в области семейного воспитания показывают, что нравственно отсталую личность формирует, прежде всего, тот тип семьи, для которой характерен низкий уровень общественных интересов, неустойчивая, наряженная отрицательная атмосфера, пренебрежительное отношение взрослых к своему родительскому долгу. «Дефекты воспитания — это и есть первейший и главнейший показатель неблагополучия семьи. Ни материальные, ни бытовые, ни престижные показатели не характеризуют степень благополучия или неблагополучия семьи, — только отношение к ребенку» [7].

В настоящий момент первостепенной задачей государственной важности является приоритетное поддержание укрепления статуса социально-здоровой семьи, дающей обществу здоровое, трудоспособное, воспитанное, грамотное поколение. В 2007 году участники областного совещания работников образования и науки по Омской области отметили, что в социально-экономических условиях развития региона возрастает роль воспитания подрастающего поколения как фактора, влияющего на качество жизни каждого члена общества независимо от его социального статуса, мировоззрения, интересов и ценностей. Это требует усиления воспитательного потенциала региональной системы образования.

Вместе с тем участники совещания обозначили следующие актуальные проблемы воспитания:

— неэффективность взаимодействия органов управления образованием, образовательных учреждений, семьи, общественных организаций, СМИ в решении воспитательных задач;

— несовершенство нормативно-правовой базы на разных уровнях системы образования в сфере воспитания;

— недостаточная реализация воспитательного потенциала образовательных программ и учебных занятий, направленных на саморазвитие личности обучающегося;

— слабая сформированность профессионально-личностной позиции педагога как воспитателя в новых социокультурных условиях и недостаточный уровень владения воспитательными технологиями;

— отсутствие массовой практики поддержки родителей в осуществлении их прав на участие в управлении образовательным учреждением;

— слабое привлечение подростков к участию в социально значимых проектах, формирующих активную гражданскую позицию.

Из перечисленных проблем нами были выделены третья и четвертая как наиболее значимые и посильные для решения в педагогическом колледже, так как именно здесь готовят учителей начального звена, дающих основу нравственного и гражданского воспитания. В соответствии с этим необходимо направить усилия педагогов на реализацию воспитательного потенциала образовательных программ по подготовке будущих учителей для работы в сельском социуме, способствующих духовно-нравственному становлению, формированию ценностных ориентиров и безопасного типа личности обучающегося, а также оказывать помощь родителям в формировании нравственного образа жизни семьи, в диагностике, предупреждении и профилактике антисоциального поведения детей и подростков.

Одним из значимых социальных институтов является школа. Однако самое сложное в сегодняшней школе — изменить позицию педагога к ребенку. Практика обучения и воспитания детей из антисоциальных семей в обычных общеобразовательных школах показывает, что работа с такими детьми в основном заключается в более или менее тщательном контроле посещения уроков, качества обучения со стороны педагога, хотя эти дети нуждаются в особом внимании. Слишком многое зависит от таланта педагога. Но можно ли надеяться на столь редкое явление, как талант, в такой массовой профессии как педагог?

К сожалению, дети из антисоциальных семей часто обладают низкой познавательной способностью, у многих не сформированы рациональные способы умственных действий. После устной беседы с учителями выяснилось, что они обращают минимум внимания на таких детей потому, что не владеют общими представлениями о том, как работать с детьми из антисоциальных семей. А между тем количество антисоциальных семей постоянно увеличивается (в Тюкалинском районе в 2005 году 132 семьи, а в 2007 — уже 174).

Специалисты психолого-педагогического направления неустанно работают над проблемой поиска ответа на вопрос: как минимизировать негативные последствия влияния антисоциальной семьи на развитие и социализацию ребенка, так как основные претензии общество предъявляет бездуховности и низкому уровню воспитания [8].

Профессиональный смысл жизнедеятельности учителя состоит не только в развитии ума ребенка, но и в воспитании духовно зрелой личности. Многие педагоги начальной школы чувствуют себя беспомощными в работе с такими детьми, не понимая причины их неуспешности. Они отмечают, что работа в

классе с большим количеством «сложных» учащихся требует особого терпения, уравновешенности, владения какими-то особыми приемами, поддержания дисциплины в оптимальном объеме. Подобная работа особым образом влияет на личность самого педагога, приводя к изменениям в его профессиональном мировосприятии и поведении [9].

Итак, можно сделать вывод, что целью подготовки является овладение учителями массовых школ специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения детей с различными отклонениями, вызванными социальными причинами. Учителю массовой школы нужны методические рекомендации, частные методики, то есть специальная подготовка педагога общеобразовательной школы является необходимым условием эффективности и результативности обучения ребенка с особыми образовательными потребностями. Нами определен круг вопросов, с которыми встречается любой учитель, выпускник не дефектологических факультетов при работе с учащимися.

Подготовка студента должна осуществляться через систему лекционных и практических занятий. Количество часов, отведенное на данный факультатив, к сожалению, всего 32. Поэтому большое внимание мы намерены уделять продолжению данной работы во время различных видов практики.

В связи с констатацией указанных трудностей мы пришли к выводу, что проблема обучения детей из антисоциальных семей очень актуальна в современной общеобразовательной школе. Везде описываются традиционные формы и методы обучения и воспитания детей. Но как бы мы ни боялись признавать факт роста антисоциальных семей, нам придется это сделать. И работать с детьми из антисоциальных семей придется в первую очередь учителям начальных классов, которых готовит и наше педагогическое училище. Во время различных видов педагогической практики мы изучали ситуацию в начальных классах общеобразовательных школ и убедились в реально существующей проблеме, которую можно сформулировать так: социальный педагог и психолог не в состоянии глубоко изучить проблемы всех детей из антисоциальных семей, а следовательно, результативно строить свою работу. Намного эффективнее эта работа могла бы идти у учителя начальных классов, который находится с данным ребенком в течение нескольких часов учебного времени, совместно с социально-психологической службой.

В 2008 году БОУ СПО «Тюкалинский педагогический колледж» присвоен статус опытно-экспериментальной площадки Омского научного центра Российской академии образования, директором которого является академик РАО М. П. Лапчик. Целью данной работы является создание научно-методического центра консультативной поддержки педагогов занятых воспитательной работой в сложных социальных отношениях сельского социума.

Без сомнения, прежде чем начать теоретическую подготовку студента к будущей работе с детьми из антисоциальных семей в роли учителя, будет очень полезно общение с такими детьми в неформальной обстановке.

Все большее значение приобретает в настоящее время детское общественное движение, которое является составной частью социального движения, представляющее совместные действия детей и взрослых, объединившихся с целью накопления социального опыта, формирования ценностных ориентаций и самореализации [10].

Следует заметить, что детское объединение создается на основе свободного волеизъявления детей и взрослых, может функционировать на базе государственного учреждения и при его поддержке и осуществляет социально-творческую деятельность. Включая трудного ребенка в систему новых социальных отношений, детское объединение выполняет функцию института по формированию позитивных жизненных планов.

В рамках социального партнерства, с помощью различных межведомственных организаций, нами были отобраны 20 детей в возрасте от 12 до 15 лет из антисоциальных семей для сотрудничества с отрядом волонтеров (студенты 1 и 2 курсов). Целью данной работы должна являться не материальная, а духовно-нравственная помощь, как целенаправленный процесс восстановления у ребенка межличностных и социальных связей на основе включения его в систему отношений культурно-досугового характера.

Движущей силой самореализации ребенка в детском объединении является поле самореализации, которое возникает тогда, когда есть сфера общих социальных интересов. При этом определяются цели, проектируется комплекс совместных действий, проводится поэтапный анализ социальных действий, осуществляется коррекция поведения. Данные задачи мы решили реализовывать через создание культурно-досугового клуба, в план работы которого включены довольно разнообразные мероприятия: создание совместной со студентами команды КВН, участие в студенческой агитбригаде с выездами по селам района, совместное участие в студенческих праздниках. Эти же ребята по желанию могут посещать кружки, работающие в нашем педагогическом училище: фито-дизайн, резьба по дереву или спортивные секции.

Используя в процессе общения в детском объединении игрового взаимодействия, развивающего самоорганизацию и самовоспитание подростков, члены объединения должны создать ситуации успеха для каждого ребенка, особую среду общения, которая будет более значимой через общение со студентами, практически равными по духу подростковому возрасту.

Для реализации данного проекта разработана программа, в которой предусмотрены наиболее важные условия:

- мониторинг антисоциальных семей района;
- организация досуга детей, создание условий для реализации творческого потенциала ребенка;
- формирование в работе детского объединения активной жизненной позиции ребенка и здорового образа жизни, что предусматривает содействие дальнейшему адекватному жизнеустройству ребенка;
- профессионально-педагогическая толерантность педагогов и студентов в процессе сотрудничества с семьями воспитанников;
- консолидация районного сообщества в интересах детей, вовлечение общественности, СМИ в реали-

зацию мер по поддержке и развитию систем социально-педагогической профилактической работы в детском объединении.

Использование мер, направленных на преодоление антисоциального поведения через включение несовершеннолетних в разнообразную общественно-полезную деятельность, позволяет успешно формировать социальное поведение детей из антисоциальных семей.

После осознания студентами практической значимости данной работы, целесообразно на 4 курсе вести факультативные курсы по темам:

1. Помощь детям из антисоциальных семей.
2. Роль учителя и его помощь педагогически несостоятельной семье.
3. Взаимодействие учителя, социального педагога и педагога-психолога в работе с детьми из антисоциальных семей.

Таким образом, актуальность данной проблемы позволяет нам вносить коррективы в учебные планы факультативов и различные виды педагогической практики. А работа в рамках социального партнерства расширяет круг возможностей взаимодействия студентов и учителей с детьми из антисоциальных семей. Данная работа может найти применение в массовой школе, в центрах дополнительного образования, в реабилитационных центрах для несовершеннолетних.

Библиографический список

1. Егоров А.Ю., Игумнов С.А. Расстройства поведения у подростков. — СПб.: Речь, 2005. — С. 242.
2. Нижников С.А. Философия: учебник. — М., 1970. — Т. 1. — С. 49.
3. Емельянова Л.Г. К вопросу о педагогической культуре родителей. — М.: Педагогика, 1979. — С. 175.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. — М.: АСАДЕМА, 2002. — С. 54.
5. Макаренко А.С. Собрание сочинений. Т.4. — М.: Изд-во «Правда», 1987. — С. 29.
6. Лошаков Е. Не с горя, а от пустоты. — М.: Медиа-Пресс, 2001. — С. 94.
7. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. — М.: Просвещение, 1988. — С. 12.
8. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. — М.: Просвещение, 1991. — С. 8.
9. Шарапановская Е.В. Социально-психологическая дезадаптация детей и подростков. — М.: Творческий центр, 2005. — С. 3.
10. Литвак Р.А. Современное детское движение. — Челябинск: ЧПГУ, ДПиШ им. Н.К.Крупской, 2001. — С. 80.

ЧУКРЕЕВА Вера Валентиновна, соискатель кафедры социальной педагогики Омского государственного педагогического университета, директор Тюкалинского педагогического колледжа.

Статья поступила в редакцию 12.12.2008 г.

© В. В. Чукреева

Книжная полка

Антропова, Л. Г. Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие / Л. Г. Антропова; Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Челяб. гос. ун-т», Центр заоч. и дистанц. образования. — Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2006. — 283 с.: ил. — Библиогр. в конце ст. — ISBN 5-7271-0755-5.

Новосибирское высшее военное командное
училище (военный институт),
г. НовосибирскОмский государственный
педагогический университет

СТРУКТУРА КУРСАНТСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАК ХАРАКТЕРИСТИКА, ОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КУРСАНТОВ

В статье рассмотрена структура коллектива как характеристика, определяющая его влияние на процессы профессионального развития курсантов военного вуза.

Ключевые слова: военнослужащий, коллектив, структура.

Разрабатывая комплексное представление о личности, современная наука чаще всего рассматривает ее «...как социальное свойство индивида, совокупность интегрированных в нем социально значимых черт, образовавшихся в процессе прямого и косвенного взаимодействия данного лица с другими людьми и делающих его, в свою очередь, субъектом труда, познания и общения» [3]. Взаимодействие, в ходе которого человек усваивает необходимый для жизни и деятельности общественный опыт, соединяет свои силы с другими людьми для решения задач, непосильных одному человеку, тем самым признается движущей силой личностного развития.

Однако единичное и случайное взаимодействие не является достаточным условием продуктивной деятельности и развития, для этого требуются стабильные совокупности людей. Наличие определенного круга общих задач и условий жизни приводит к созданию устойчивых социальных общностей различных величин, характера и длительности функционирования.

Проблема общностей, в которые объединяются люди в процессе своей жизнедеятельности, имеет междисциплинарный характер. Так, в исследованиях социологов сам предмет социологии — общественные отношения представлен через отношения социальных групп, выделяемых по какому-либо признаку. Психология рассматривает наличие объединения нескольких лиц как условие для деятельности и развития личности. Ракурс изучения проблемы социальной психологией — группа как самостоятельный субъект социальных отношений, а также специфика воздействия конкретной социальной группы на личность. В контексте определенной продуктивной деятельности, например профессиональной, общности людей рассматриваются экономистами, которые используют понятие трудовой коллектив, изучая общность как средство производства. В менеджменте трудовой коллектив — это объект управления.

Решая одновременно задачи профессионального и личностного развития людей, профессиональная педагогика рассматривает социальную общность во всех проявлениях ее деятельности: преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной, с помощью комплексного понятия «коллектив».

Одну из разновидностей социальных общностей, образующуюся благодаря общению и взаимодействию людей в ходе совместной военно-профессиональной деятельности представляет из себя воинский коллектив [1].

Военные исследователи отмечают, что в силу особого характера профессии воинский коллектив обладает рядом особенностей.

Во-первых, главная задача и причина его существования — вооруженная защита общества от угроз его безопасности. К тому же ее решение достигается насильственными средствами с помощью оружия. А это обуславливает своеобразие норм и правил поведения и взаимоотношений между членами коллектива.

Во-вторых, в воинских коллективах существует строгая централизация управления и разделение людей на служебные категории, что четко регламентирует их обязанности и права.

В-третьих, воинские коллективы формируются извне, при полном отсутствии добровольного начала, что создает разнородность и разрозненность их членов на этапе формирования.

В-четвертых, воинским коллективам присущи относительная стабильность деятельности и длительность совместного пребывания членов коллектива [2].

Теория функционирования и развития воинских коллективов основывается на трудах военных психологов и педагогов А. В. Барабанщикова, А. Д. Глоточкина, Я. В. Подольяка, Н. Ф. Феденко, В. В. Шеляпа и др. Они представляли воинский коллектив как общественно-идейную психологическую среду, в которой

живет личный состав, формируется духовный облик и мастерство воинов.

Современное состояние теории воинских коллективов в военной педагогике, на наш взгляд, характеризуется двумя положениями.

Большинство исследований приходится на 80-е года прошлого века, сегодня заметен явный спад исследовательского интереса к проблеме. Происходящая смена воспитательных парадигм в полной мере касается и военной педагогики. Ориентируясь на личность, военные исследователи настолько же незаслуженно, как нам кажется, отрицают роль коллективного воспитания, насколько в советской военной педагогике признавали ее приоритет. В результате теории воинского коллектива почти не адаптированы к принципиально новым педагогическим условиям, поэтому отсутствуют основанные на них педагогические инструменты, поддерживающие личностное развитие субъекта военно-профессиональной деятельности.

Воинские группы и коллективы изучаются односторонне — только исходя из потребностей военного управления. Разумеется, без учета психологии воинских коллективов командир не в состоянии решить возникающие перед ним серьезные социально-психологические проблемы, однако не менее важной, на наш взгляд, является обратная связь, характеризующая зависимость процессов личностного (в том числе и военно-профессионального) самоопределения военнослужащего от коллектива.

Вопросы профессионального самоопределения будущих офицеров традиционно привлекают интерес военных педагогов и психологов. Объясняется это, прежде всего, взаимосвязью его результатов и качества выполнения профессиональных задач. В 1907 году генерал-лейтенант А. Апухтин писал: *«Можно избирать какую угодно профессию, по части торговой, промышленной и проч., но профессию офицера нельзя избрать, ей надо себя посвятить. Прежний взгляд на офицера как на специалиста по части владения оружием ныне неприменим, ибо в наши дни недостаточно уметь граться, чтобы командовать в рядах вооруженного народа»* [4].

Развитие современного военного образования характеризуется рядом тенденций, прямо или косвенно меняющих роль и значение воинских коллективов как среды, в которой происходит военно-профессиональное самоопределение личности, а также как фактора, влияющего на успешность выполнения военными профессиональных задач.

Значительно возрастает смысловая нагрузка этапа обучения в военном вузе в общем процессе профессионального самоопределения военного специалиста. Отсутствие четкой государственной системы подготовки допризывников, падение престижа военной службы, ослабление семьи и школы как институтов воспитания юношей — некоторые результаты глубоких социальных изменений последних десятилетий. Главной, а иногда и единственной причиной выбора профессии у большей части абитуриентов является возможность получения бесплатного высшего образования. Военно-профессиональная направленность личности первокурсников зачастую оказывается настолько низкой, что вузы вынуждены переносить акценты в воспитательной работе на формирование мотивационной сферы предпочтения военной профессии и специальности. Курсантские коллективы как профессиональные и, одновременно, личностные объединения являются средой, которая можеткратно повысить эффективность любых педагогических

систем сопровождения военно-профессионального самоопределения курсантов, или же тормозить этот процесс, создавая непреодолимые препятствия в профессиональном самоопределении личности. Тем не менее формирование структуры коллектива не является приоритетной педагогической задачей и планируемым, организуемым и управляемым педагогическим процессом. Педагогический ресурс военного вуза структурирован таким образом, что он поддерживает только решение отдельных задач, связанных с формированием воинского коллектива: адаптации его членов, профилактики неуставных взаимоотношений между ними, выявления лидеров и т.д. В результате развитие структуры коллектива значительно отстает от актуальных, требующих незамедлительного решения задач воспитания, что подтверждается следующими фактами.

В условиях ограниченного финансирования военного образования и удорожания процесса подготовки военных специалистов перед военными вузами стоит задача максимального исключения неудач в военно-профессиональном самоопределении курсантов. Разочарования в выборе профессии приводят к большому количеству отчислений курсантов (от 20 до 35 % в различных военно-учебных заведениях).

Со своей стороны военно-профессиональная деятельность предъявляет все возрастающие требования к своему субъекту, что значительно усложняет процесс его военно-профессионального самоопределения. Для того, чтобы удовлетворить требования военных вузов к абитуриентам профессионального отбора оказывается недостаточно, несмотря на то, что его условия постоянно ужесточаются, а предпрофессиональной подготовкой обладают только воспитанники суворовских военных училищ (кадетских корпусов) и военнослужащие срочной службы. В результате в течение первых двух лет обучения большинству курсантов необходимо приобрести или развить большую часть профессионально-важных качеств. В таких условиях соответствие личности требованиям профессии достигается значительно быстрее и эффективнее при условии, что в курсантском коллективе налажены коммуникации, присутствует обмен опытом и знаниями, существует само- и взаимобучение.

Изменяется характер профессиональных задач, от качества решения которых зависит эмоциональная окраска профессионального опыта. Большинство из них уже в самом начале обучения носит групповой характер, требует действий в составе отделения, экипажа, расчета, взвода и т.д. Естественно, что при решении такой задачи требуется взаимодействие, основанное не только на должностных обязанностях, требованиях командиров и начальников, но и на прочных межличностных отношениях, дружбе, коллективной идентификации и многих других факторах, определяемых структурой курсантского коллектива.

С одной стороны, перечисленные факторы определяют интерес военной педагогики к целенаправленным и специально организуемым процессам формирования структуры воинского коллектива, с другой — большинство работ, посвященных данной тематике относится к советскому периоду. Современные теории формирования и развития коллективов и микрогрупп, разрабатываемые в военной психологии не достаточно поддержаны конкретными педагогическими инструментами.

Разрабатывая используемое в практикоориентированных педагогических системах понятие «коллектив», необходимо учитывать двусторонний харак-

тер самого явления. С позиции воспитательной системы коллектив курсантов военного вуза выступает средством реализации задач воспитания и обеспечения развития будущего офицера как профессионала в начале его военно-профессиональной деятельности, а с позиции курсанта он является своеобразной средой его обитания и освоения профессионального опыта, норм и ценностей профессиональной группы, профессиональных отношений.

По характеру влияния на динамику военно-профессионального самоопределения курсантов коллективы отличаются друг от друга. Следовательно, актуальной задачей является выделение некой интегративной характеристики, по которой можно оценивать данное влияние.

Однако анализ психолого-педагогических исследований в данной области показывает, что универсальной интегративной характеристики нет, и не может быть из-за полиструктурности понятия «коллектив», каждый новый аспект его изучения требует собственной центральной характеристики.

Педагогическим системам поддержки военно-профессионального самоопределения курсантов, на наш взгляд, соответствует такая характеристика как «структура коллектива», позволяющая, используя системный подход, учитывать как организацию коллектива, так и его связи.

Рассматривая коллектив с точки зрения его влияния на военно-профессиональное самоопределение, можно определить его структуру как сформированную для выполнения коллективных профессиональных задач, развивающуюся в результате взаимодействия курсантов и влияния со стороны специально организованной педагогической системы форму организации коллектива, включающую в себя его композицию, а также внутренние и внешние связи.

Композиция курсантского коллектива — это материальное основание, «каркас» его структуры, объединяющее штатную и не штатную организации.

Штатная организация курсантских коллективов разделяет личный состав подразделения на служебные категории: офицеры, сержанты и рядовые курсанты. Поскольку у этих категорий есть общие, специфические интересы и проблемы, они объединяются и образуют своеобразные штатные группы.

Нештатная организация в воинских коллективах гораздо сложнее штатной. Ее изучение — одна из самых актуальных задач современной военной психологии и педагогики. В результате объединений людей по потребностям, склонностям, интересам и другим основаниям возникают не штатные (в социальной педагогике — неформальные) группы, которые часто имеют негативную направленность. Вариативность нештатной организации огромна. Объединения по периоду службы, землячества, этнические группы и т.д. — предмет постоянной «заботы» командиров и воспитателей. Сегодня, на наш взгляд, уместно говорить о «социальном расслоении» армии, поднимать вопрос о нештатных группах, возникающих на основе зависимостей (игровой, алкогольной и даже наркотической), на основе «общего бизнеса» не только в войсковых, но и в курсантских подразделениях. Проблема профилактики возникновения нештатных групп негативной направленности и борьбы с ними в курсантских подразделениях, как нам кажется — предмет отдельного исследования, необходимость которого вне сомнений. С точки зрения обеспечения благоприятных условий для военно-профессионального самоопределения, важным является вывод о том, что наличие в нештатной организации действенных

групп, сильной негативной направленности означает непригодность всей структуры коллектива для данного процесса.

Кроме наличия или отсутствия негативных нештатных групп влияние структуры коллектива на самоопределение будущего офицера характеризуют следующие признаки:

— сближение штатной и нештатной организации, включающее совпадения или разногласия между ролями «руководителя» и «лидера», включение всего личного состава в товарищества положительной или нейтральной направленности и т.д.;

— коллективная идентичность курсантов, определяющая степень отождествления курсантов с коллективом и опосредующая влияние композиции на процесс военно-профессионального самоопределения в целом.

Композиция образует структуру курсантского коллектива с помощью многообразия внутренних связей, среди которых можно особо выделить личностные и деловые отношения.

Деловые отношения, возникающие на рациональной основе, не могут быть обособлены от отношений личностных, но именно они характеризуют выполнение основной функции курсантского коллектива — решение профессиональных задач. В свою очередь их можно разделить на две составляющие: отношения субординации и коммуникации.

Жестким, установленным извне распределением должностных полномочий, прав и обязанностей для воинского коллектива определяются отношения власти. Однако в процессе совместной военно-профессиональной деятельности, параллельно им возникает дополнительная, чисто психологическая система распределения руководства, подчинения и обязанности. Взаимодействие этих двух систем определяет отношения субординации в курсантском коллективе, влияние которых на военно-профессиональное самоопределение курсантов можно охарактеризовать следующими показателями:

— авторитетность командиров и начальников, т.е. признание большинством курсантов за ними права принимать ответственные решения в интересах группы, причем как при выполнении профессиональных задач, так и вне их;

— наличие у курсантов положительного образа профессионала внутри коллектива;

— наличие или отсутствие психологического дискомфорта в процессе делового общения внутри коллектива.

Коммуникации — это устоявшиеся в коллективе схемы и механизмы передачи информации в процессе делового и межличностного общения. Успех группового и личностного развития зависит, в том числе, и от того, насколько быстро и четко распространяется в группе информация профессионального, а также личного характера, каким образом налажен обмен ей.

Типы коммуникативных сетей и объективные показатели внутриколлективных коммуникаций подробно разрабатываются социальной психологией. Среди описанных показателей можно выделить те, которые могут характеризовать влияние структуры коллектива на процессы развития коллектива и личности:

— взаимная информированность курсантов друг о друге;

— налаженность процессов самостоятельного получения информации;

— скорость передачи личной и служебной информации.

Возникающие в коллективе на основе эмоциональной сферы межличностные отношения — вопрос подробно изученный военной наукой. В данной статье мы остановимся на тех показателях, которые определяют влияние психологии коллектива на изучаемый нами процесс. К ним, на наш взгляд, можно отнести:

— сплоченность курсантского коллектива — как общая характеристика системы эмоциональных предпочтений курсантов внутри группы;

— соответствие групповых норм, традиций, отношений и ценностей принятым в военно-профессиональной группе;

— влияние межличностных отношений на эффективность выполнения групповых профессиональных задач.

Предложенная нами структура курсантского коллектива, как нам кажется, может быть положена в основу педагогических систем, обеспечивающих благоприятные условия для военно-профессионального самоопределения курсантов военного вуза.

Библиографический список

1. Барабанщиков А.В., Давыдов В.П., Утлик Э.П., Феденко Н.Ф. Военная педагогика и психология. — М.: ВПА, 1973. — 323 с.

2. Капустин И.В. Первичный коллектив курсантов как средство социального воспитания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — Кострома, 2003. — 175 с.

3. Кон И.С. Психология старшеклассника. — М.: Просвещение, 1982. — С. 48.

4. Офицерский корпус Русской Армии. Опыт самопознания / сост.: А.И. Каменев, И.В. Домнин, Ю.Т. Белов, А.Е. Савинкин; ред. А.Е. Савинкин. — Российский военный сборник. — М.: Военный университет: Русский путь, 2000. — № 17. — 639 с.

5. Подоляк Я. В. Практические вопросы военной психологии. — М.: Военный университет, 1987. — 151 с.

САМАРЕЦ Александр Владимирович, аспирант Новосибирского государственного педагогического университета, подполковник, преподаватель кафедры вооружения и стрельбы Новосибирского высшего военного командного училища (военный институт).

АСРИЕВ Андрей Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Омского государственного педагогического университета.

Статья поступила в редакцию 30.01.2009 г.

© А. В. Самарец, А. Ю. Асриев

УДК 378.4

С. Н. ГОЛЕРОВА

Омский государственный педагогический университет

КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛИИ И РОССИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Автор статьи рассматривает качество профессионально-педагогического образования как систему качеств, обеспечивающих формирование итогового качества — качества педагога профессионального обучения в университетах Австралии и России.

Ключевые слова: качество образования, университет, профессионально-педагогическое образование, Австралия, сравнительный анализ.

Проблема обеспечения качественного и конкурентоспособного уровня высшего образования в России в последнее время является критически важной для дальнейшего развития страны. Вхождение в Болонский процесс, развитие международных связей, процессы глобализации и другие явления и процессы современности не оставляют для отечественной высшей школы возможности быть в стороне, развиваться по-старому. Став участницей Болонского процесса, Россия и российская высшая школа неизбежно должны были интегрироваться в общеевропейскую систему высшего образования, и речь здесь должна идти не о встраивании или подстраивании под европейские системы образования, а о гармонизации систем и модернизации высшей школы России.

Интернационализация, развитие интеграционных процессов в разных сферах общественной жизни

повышают значение сравнительно-педагогических исследований, позволяющих соотносить зарубежный опыт с отечественными проблемами. На наш взгляд, для России особый интерес представляет австралийский подход к обеспечению качества профессионально-педагогического образования (ППО). При всей своей самобытности и многочисленных отличиях от стран Европы и США университетская система Австралии опережает большую часть развитых стран по темпам интернационализации и занимает первое место по темпам развития транснационального обучения [1].

На основании теоретического анализа психолого-педагогических исследований российских авторов (С. Е. Шишов, В. И. Кальней, М. М. Поташник, Г. В. Скок, А. И. Субетто, Б. С. Гершунский, Э. М. Коротков, Э. Ф. Зеер, Е. Д. Колегова, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров и др.) и австралийских

Особенности профессионально-педагогического образования

| Основания сравнения | Австралия | Россия |
|----------------------------------|---|--|
| Модель подготовки | многоуровневая | моноуровневая |
| Обязательные требования на входе | — специализация по отраслевой профессиональной (технико-технологической) подготовке; — стаж работы по специальности не менее 4 лет; — минимальный уровень педагогического образования | — общее полное среднее образование |
| Компоненты содержания | — психолого-педагогическая подготовка | — психолого-педагогическая подготовка; — отраслевая профессиональная (технико-технологическая) подготовка |

Таблица 2

Сектор высшего образования

| Страна | Государственные университеты (вузы) | Частные университеты (вузы) | Всего университетов | Университеты, предоставляющие профессионально-педагогическое образование |
|-----------|-------------------------------------|-----------------------------|---------------------|--|
| Австралия | 39 (86,7 %) | 6 (13,3 %) | 45 (100 %) | 16 (35,5 %) |
| Россия | 655 (63,0 %) | 384 (37,0 %) | 1039 (100 %) | 130 (12,5 %) |

авторов (Г. Харман, А. Линдсей, Д. Дохерти-Делорм, Е. Шейкер, Р. Гаррис, Л. Мейер, К. Чеппель и др.) мы приходим к выводу, что существует множество подходов к пониманию качества в высшем образовании. Качество рассматривается не только как результат деятельности, но и как возможности его достижения в виде внутреннего потенциала и внешних условий (образовательная система), а также как процесс формирования характеристик. Новым является вопрос достижения качества результатов, создание должных процессов внутри институтов высшего образования с целью отслеживания качества результата, обеспечения его высокого качества и постоянного его улучшения; с целью убеждения и заверения основных социальных партнеров, работодателей в компетентной работе институтов и ее качественных результатах.

Основным отличием ППО является направленность на подготовку педагогических кадров, способных реализовать себя в сфере начального и среднего профессионального образования, выполнять полный спектр профессионально-педагогических функций по подготовке квалифицированных рабочих и специалистов для различных сфер народного хозяйства [2]. Качество ППО относится к категориям социального качества и качества образования и предстает как адекватность ППО потребностям социума, профессионально-педагогической деятельности и личности, получающей данное образование. Результирующее качество ППО в интегративной форме выражается в качестве специалиста (выпускника). Системный подход в методологическом отношении предполагает учитывать не только то, что существует в наличии, в данной продукции, в готовом виде, но и то, что существовало в процессе ее изготовления или формирования [3]. Исходя из этого, качество образования характеризует не только результат, но и факторы его формирования: качество потенциала образования (ресурсов и условий их использования), качество преподавательского корпуса, качество информационного и методического обеспечения, качество образовательной программы и технологий образования, качество воспитательной работы в вузе. Таким обра-

зом, качество ППО представляет собой сложную многоуровневую динамическую систему качеств, ориентированных на обеспечение итогового качества — качества педагога профессионального обучения.

В нашем исследовании основным методом сравнительного исследования является сравнительный анализ, на основе которого мы намерены изучить и проанализировать компоненты качества ППО с целью объективной оценки возможности использования имеющегося положительного опыта при решении проблем образования собственной страны.

Для последующего анализа качества ППО в университетах Австралии и России целесообразно отразить специфику такого образования (табл. 1). В университетах Австралии подготовка педагогов профессионального обучения осуществляется на базе полученной отраслевой специальности, стажа работы по специальности не менее 4 лет и при наличии среднего ППО. В университетах России студенты, обучающиеся по специальности «Профессиональное обучение», получают высшее бипрофессиональное образование в течение 5 лет обучения, приобретая и отраслевую специальность, и педагогическую профессию одновременно.

В данное время в Австралии 45 университетов, 39 из которых являются государственными и в 16 университетах из 45 ведется обучение по программам ППО (табл. 2). В результате введения Единой национальной системы в 1989 году, объединения университетов с колледжами высшего образования [4], [5], сократилось число учреждений высшего образования (к 1996 году вместо 19 университетов и 69 колледжей образовалось 36 университетов). В результате реформы университетам даровалась большая самостоятельность в аккредитации своих курсов и программ, научной работы и большая степень контроля над своими средствами [6], академическая свобода, коллегиальность, и институциональная автономия [7]. Университеты развиваются в конкурентной среде, схожей со средой частного сектора, и в особенности в том, что соперничают из-за «клиентов» и новых источников дохода.

Государственные стандарты в области высшего образования, утвержденные на правительственном уровне, в Австралии не существуют. Содержание образования определяется потребностями работодателя. Стандарты педагогического образования разрабатываются в штате общественной профессиональной организацией Коллегией педагогов в сотрудничестве с основными работодателями [8]. Общественная профессиональная организация Коллегия педагогов играет важную роль в обеспечении качества, строго оценивает программы университетов по подготовке педагогов, так как заинтересована в поднятии престижа своих профессий и получении специалистов, уверенно ориентирующихся в их поле, оценивает качество результата — педагогов с целью их дальнейшей регистрации. Стандарты представляют собой три основных «фасета» профессиональной деятельности педагога:

- 1) преподавание и обучение (teaching and education);
- 2) профессиональные взаимоотношения (professional relationships);
- 3) профессиональный рост (professional growth).

Каждый стандарт содержит требования к умениям, знаниям и ценностям педагога. Стандарты должны применяться холистически, как набор интегрированных компонент готовности педагога к профессиональной деятельности, а не как контрольный перечень компетенций.

В России основным определителем качества является государство, которое разрабатывает государственные образовательные стандарты по специальности. Действующий Государственный стандарт ППО является гибким ограничителем, имеет вполне определенную и выверенную степень обязательных требований по объемам, структуре, содержанию и форме подготовки специалистов. Сегодня стандарты являются главным средством государственного регулирования качества образования. Государственные образовательные стандарты придерживаются концептуальной установки на нормирование содержания образования, его продолжительности и условий организации образовательного процесса. В ГОС высшего ППО доминирует знаниевая составляющая, в них не заложена возможность оценки качества образования на основе таких показателей, как готовность выпускников к будущей профессионально-педагогической деятельности, уровень профессиональной мотивации и других свойств и качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Но в условиях модернизации высшего профессионального образования уже разработаны ФГОС нового третьего поколения на основе компетентного подхода с переходом на многоуровневую систему высшего образования.

Требования государственного стандарта ППО, потенциал, миссия и стратегия в подготовке педагогов профессионального обучения отражает образовательная программа, которая должна быть направлена на достижение цели ППО. Образовательная программа — это комплекс факторов (организационных положений), обеспечивающих интеграцию всех элементов образовательного процесса (от цели до аттестации выпускника) в единый процесс формирования компетентностей, профессионального сознания (результат образования) готовности его к самостоятельной профессиональной деятельности и социальной жизни.

Качество образовательной программы проявляется:

— в степени ее соответствия Государственному стандарту;

— в сбалансированности различных факторов образовательного процесса (учебный план, методическое обеспечение, наличие преподавателей, контрольно-измерительные материалы итоговой аттестации выпускника).

Программы ППО в университетах России реализуются на уровне факультета и кафедр. В университетах Австралии отсутствуют кафедры, и способность принимать решения передана гибким командам. Внутри факультетов формируются программы, что обеспечивает гибкость структуры университета. Междисциплинарность — основной принцип в основе подготовки студентов. В университете предпринято оценивание междисциплинарности, которая может принимать разные формы: и как подход к комплектованию штата в школах, и как методологическая основа к проектированию программ и структуры специальности. Школа — структурное подразделение, объединяющее междисциплинарные группы профессорско-преподавательского состава по исследованию определенной проблемы в отличие от кафедры, как объединения профессорско-преподавательского состава и научных работников в одной или несколько тесно связанных между собой отраслей знаний. Среди преподавателей четко разграничены полномочия и обязанности. В рамках факультета назначаются ответственные по обеспечению качества программ и каждой дисциплины. Заметим, что факультеты независимы в выборе учебных дисциплин и программ. Ответственные за дисциплины должны показать, как каждая дисциплина способствует развитию общекультурных и профессиональных компетенций.

Что касается материально-технического обеспечения, помимо наличия учебных аудиторий, лабораторий, необходимых технических средств, специальных помещений (библиотека и др.) в Австралии в целях организации транснационального и дистанционного обучения каждый преподаватель обеспечен индивидуальным компьютером и индивидуальной рабочей комнатой, где он проводит консультации, телеконференции и пр. Постоянные учебные группы студентов не формируются, и каждый студент выбирает индивидуальный график и учебный план обучения. Назначаются консультанты (кураторы) первокурсников в рамках программы.

Информационное и методическое обеспечение образовательного процесса также обладает определенным качеством. Оно проявляется в комплексе таких характеристик как доступность Интернета, программы курсов, учебники и учебные пособия, методические рекомендации, компьютерные программы обучения и др. В университетах Австралии процесс управления качеством информатизирован. Информация, необходимая как для потребителей профессионального образования, так и для поставщиков образовательных услуг является открытой. По каждой программе и дисциплине открыта и доступна информация о целях, содержании обучения и его организации, в электронном виде доступны учебники, книги, пособия и др. необходимые медиа ресурсы. Также ответственные по каждой дисциплине должны предоставить информацию о том, какие общекультурные и профессиональные компетенции формируются и каким образом, на каких основаниях и по каким критериям будут оцениваться результаты обучения [9].

Главную роль в обеспечении качества образования вообще в особенности ППО играет квалификация

ция, компетентность и человеческие характеристики профессорско-преподавательского состава (ППС). Оценка качества ППС — одна из труднейших задач. Качество профессорско-преподавательского корпуса проявляется не только в его составе, но и в процессе его работы, в динамике развития, повышении квалификации, социально-психологических отношениях преподавателей. Каждому преподавателю назначается супервизор (supervisor), обычно заведующий школы, который обязан оценить качество деятельности преподавателя, обсудить цели и нагрузку на следующий год, определить потенциальные возможности развития и обеспечить профессиональное развитие, назначить или рекомендовать увеличение зарплаты. Помимо оценивания индивидуальных планов преподавателей (планов личностного развития) в университетах Австралии проводится оценивание портфолио преподавателя, в котором на основе самооценки преподаватель анализирует свою работу, создает основы для дальнейшего совершенствования. Особенностью австралийской системы оценки качества является развитие системы самооценки. Почти все университеты считают, что повышение качества образования является их основной целью, вследствие этого логично то, что большинство активно применяют самооценку. Бенчмаркинг — одно из средств улучшения качества, которое также основано на самооценке системы качеств как по количественным, так и по качественным показателям [10] в рамках программы, школы, факультета или университета и сравнении показателей с лучшей практикой, предполагающее развитие стремления к непрерывному совершенствованию, и, во-вторых, сам процесс совершенствования, это непрерывный поиск новых идей, их адаптация и использование на практике. В оценивании преподавания, содержания дисциплин, организации обучения, взаимодействия преподавателя и студента в Австралии вовлечены студенты и даже выпускники прошлых лет. Данный способ оценивания проводится как вспомогательный инструмент для принятия решений, является более динамичной концепцией, носящей открытый и более продуктивный характер, обеспечивающей обратную связь в управлении.

Таким образом, в университетах Австралии, в отличие от России, оптимальный уровень качества определяется клиентами, потребителями продукции и заинтересованными в её успешном производстве сторонами. Качество профессионально-педагогического образования формируется в результате взаимодействия с профессиональной общественной организацией, которая разрабатывает стандарты, контролирует качество программ ППО, качество результата ППО. На наш взгляд, конкурентоспособность педагогов профессионального обучения определяется соответствием качества продукции (услуг) требованиям рынка и запросам и ожиданиям конкретного потребителя. Качество, в конечном счете, оценивает потребитель: студенты и выпускники, эксперты (внутренние или внешние) оценивают качество процесса, профессиональная общественная организация Коллегия педагогов оценивает качество программ и качество результата — специалистов (педагогов профессионального обучения), независимый орган Агентство по качеству университетов оценивает качество системы.

Библиографический список

1. Вахштайн, В.С., Железов, Б.В., Ларионова, М.В., Мешкова, Т.А. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР / Отв. редактор М.В. Ларионова. — М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. — 108 с.
2. Кубрушко, П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования / П.Ф. Кубрушко. — М.: Высш. шк., 2001. — 236 с.
3. Коротков, Э.М. Управление качеством образования / Э.М. Коротков — М.: Академический проект: Мир, 2006. — 320 с.
4. Coaldrake, P. The Changing Climate of Australian Higher Education: An International Perspective // Higher Education Management. 1999. 11(1). P. 117–134.
5. Mahony, D. The Construction and Challenges of Australia's Post-Binary System of Higher Education / Oxford Review of Education. 1993. 19(4). P. 465-483.
6. Marginson, S. Competition and Contestability in Australian Higher Education // Australian Universities Review. — 1997. — 40(1). — P. 5–14.
7. Bessant, B. Higher Education in Australia - the Unified National System // Educational Research and Perspectives. — 1996. — 23(1). — P. 110–123.
8. Professional Standards for Queensland Teachers // www.qct.edu.au
9. www.griffith.edu.au
10. McKinnon, K.R., Walker, S.H., Davis D. Benchmarking: A Manual for Australian Universities. — Canberra: Dept. of Education, Training and Youth Affairs, Higher Education Division, 2000. <http://www.dest.gov.au/archive/highered/otherpub/bench.pdf>

ГОЛЕРОВА Светлана Николаевна, аспирантка кафедры профессиональной педагогики.

Статья поступила в редакцию 23.03.2009 г.

© С. Н. Голерова

Книжная полка

Баркова, Л. А. Психология личности [Текст]: учеб. пособие по дисциплине «Психология личности» для студентов вузов / Л. А. Баркова; Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Гос. ун-т цвет. металлов и золота». — Красноярск: ГУЦМЗ, 2005. — 156 с.: ил. — Библиогр.: с. 152–153. — ISBN 5-8150-0275-5.

Абрамов, В. В. Социальная психология личности и группы [Текст] / В.В. Абрамов; Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Ульян. гос. ун-т». — Ульяновск: УлГУ, 2005. — 135 с.: ил. — Библиогр.: с. 132–135. — ISBN 5-88866-213-5.