

European Review of Social Sciences is an international multidisciplinary, peer-reviewed journal aiming to promote dissemination of research in all fields of social sciences. The journal is published four times per year by the University Service Publishing, Trnkovo náměstí 1112/2, CZ-15200, Prague, Czech Republic. Phone +420603508627, E-mail erss@seznam.cz web site <http://erss2.webnode.cz/>

Full-text articles of European Review of Social Sciences can be downloaded freely from the journal website at <http://erss2.webnode.cz/>

© University Service Publishing. Issued in the Czech Republic.

Volume 1, Issue 3, 2014

Editorial Board

Editors

Inna Čábelková, Charles University in Prague (Editor-in-chief)

Wadim Strielkowski, Charles University in Prague

Evgeny Lisin, Moscow Power Engineering Institute (Technical University)

Editorial board

Liudmila Kiseleva, C.Sc. Tumen State Oil and Gas University

Matthew Sanderson, Kansas State University

Laurent Weill, University of Strasbourg

Tomasz Zornaczuk, Polish Institute of International Affairs

Andrey Fursov, Saratov State University and Russian Academy of Law.

TABLE OF CONTENTS

EDITORIAL.....	4
SOME RESULTS OF MODELING OF THE MIDDLE CLASS IN RUSSIA: ANALYSIS AND COMPUTER EXPERIMENT	
<i>Viacheslav Shvedovskiy, Tatiana Shvedovskaya</i>	6
VIRTUAL LEARNING ENVIROMENT IN LABORATORY PRACTICAL TRAINING	
<i>Zhaidary Abeldina, Zhibek Moldumarova, Kulbarchin Imanzhanova</i>	19
SUICIDAL IDEATION AS A DIAGNOSTICAL PROBLEM	
<i>Galina Epanchintceva, Tatyana Kozlovskaya, Tatyana Marchenko</i>	26
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE COMPONENTS OF PERSONALITY STRUCTURE OF ADOLESCENTS INCLINED TO SUICIDAL BEHAVIOR AND ADOLESCENTS WITH OTHER ASOCIAL ORIENTATION	
<i>Ludmila Zubowa, Olga Scherbinina</i>	34
HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A BASIS FOR ENHANCING NATIONAL INNOVATIVE CAPACITY	
<i>Yuliya Shiryayeva, Nadezhda Yashina, Sergey Bogomolov</i>	44
CLASSICAL ART IN THE CONTEXT OF RECREATIONAL ACTIVITIES IN THE CZECH REPUBLIC. SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF VISITORS	
<i>Inna Čábelková</i>	48
METHODOLOGICAL BASIS AND PRIORITIES OF EDUCATIONAL MODERNIZATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN	
<i>Duisebek Adilkhan Tulegenuli</i>	58
INTEGRITY OF EDUCATION AS PERSPECTIVE VECTOR OF ITS DEVELOPMENT	
<i>Nadezhda Peretyagina</i>	65
COMMUNICATIVE PARADIGM OF SOCIAL ACTIVITY DEVELOPMENT OF CONTEMPORARY STUDENTS	
<i>Olga Tapalova, Nadezhda Zhienbayeva</i>	77

EDITORIAL

This is the third issue of the first volume of *European Review of Social Sciences* (ERSS) scheduled for 2014.

The aim of ERSS is to provide a platform that supports the transmission of new scholarly findings in the field of Social Sciences thus advancing our understanding about various fields of research. Capitalizing on this effort we invite new authors to submit their results supporting the international understanding of academics living in various countries.

The research papers in this issue address a number of topics on education, sociology and psychology. Five papers on education deal with virtual learning environments, social activities of students, integrity of education, modernization of education in the Republic of Kazakhstan, the role of education in enhancing national innovative capacities.

The first paper in this list describes the advantages of virtual learning environment for laboratory practical works in learning process. Contrary to classical laboratory works, the virtual setting enables teachers to reproduce experimental experience unlimited number of times with identical results. It allows enriching educational process with little additional costs. The best results, though, are achieved through combination of classical types of education with computerized virtual practices.

The second paper on education explains communicative paradigm which facilitates social activities of contemporary students. Here the paradigm involves cultivation of samples and standards where students act as full communicative subjects. The paper deals with student-centered learning, where the model of communicative subject is realized through the activity-based dimension of learning process. The paper also explains some innovative pedagogical and educational technologies.

The third paper on education deals with the integrity of education as perspective vector for its development. The paper present the definition of the integrity in education and discuss three models that provide its' realization.

The fourth paper on education deals with modernization of educational technologies in the Republic of Kazakhstan. It explains transformation of educational methodology in the context of modern requirements. It stresses the approaches that support creative, constructive, spiritual, and ethical potential of students. Some of the purposes of education include upbringing of free and creative individuals as a precondition to achievement of socially and naturally sustainable evolution. Another goal of education support implementation of spiritual, ethical, national and cultural values into the educational contents.

The last paper on education deals with the strategic role of universities in promotion of innovative activities. The authors explain the forms and mechanisms of participation of universities in the process of innovation.

Both of the psychological papers deal with suicidal behavior. The first paper discusses suicidal ideation as a diagnostical problem among adolescents. The goal of this paper is to develop screening procedures that are more efficient in defining the risk groups endangered by suicidal

ideation and control suicidal behaviors among adolescents. The second paper studies the components of personalities of teenagers prone to suicidal behavior among other types of asocial behavior in the context of integrative approach to the phenomenon of asocial behavior and its suicidal manifestations. This approach is based on system analysis of external and internal personal characteristics.

The only sociological paper present in the issue describes modelling of middle class in Russia both from the point of view of theoretical analysis and from the point of view of computer experiment. The paper describes the modeling assumptions, content blocks, forecasting tools, and the results of computations of the model of interactive layers of the middle class.

We trust that you will enjoy reading the present issue, and we look forward to presenting you our next in winter 2014.

Inna Čábelková
Editor-in-Chief

Wadim Strielkowski
Editor

Evgeniy Lisin
Editor

Article history: submitted September 2014; last revision October 2014; accepted October 2014

SOME RESULTS OF MODELING OF THE MIDDLE CLASS IN RUSSIA: ANALYSIS AND COMPUTER EXPERIMENT

Viacheslav Shvedovskiy

Lomonosov Moscow State University

Tatiana Shvedovskaya

Moscow State Open University

Abstract

The goal of the paper is to presents assumptions and the results of computational experiments for modeling of middle class in Russia on the basis of socio-ecological approach. The paper presents a model of interacting layers of the middle class and their interpretation .The model is based on the system of interacting layers, content blocks, and forecasting tools.

Keywords: middle (new) class, model, system of finite-difference equations, equation of imitation Rashevsky, unstable equilibrium point, statistical distributions, Markov chain

JEL classification: C02, C16

К ИТОГАМ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ СРЕДНЕГО КЛАССА РОССИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ

Вячеслав Шведовский

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Татьяна Шведовская

Московский государственный открытый университет

Предварительные замечания

Использование в социальных науках в качестве метода познания его третьей методологической формы – математического моделирования таит в себе не только позитивные преимущества, недоступные эмпирической и теоретической формам познания (учёт факторов, детерминирующих нелинейные эффекты, большое множество сценариев развития, количественный прогноз, возможность строгого аналитического исследования состояний модели (типология аттракторов, устойчивые и неустойчивые равновесия, и др.)) Негативные «подводные камни», по-видимому, оборотная сторона преимуществ: 1) обоснованный скепсис в отношении способов идентификации модели - «у вас столько параметров, что можно «подогнать» под «правильное» описание не одну математическую конструкцию, 2) социальные процессы одновременно сложны и достаточно быстро преходящи, а построение приличной математической модели в качестве инструмента прогноза требует заметного времени, что всегда ставит модельера перед проблемой «Сциллы и Харибды».

Конечно, уже наработаны методические приёмы проведения «корабля-модели», например, выбор общего уровня сложности построения модели со сходными историческими детерминантами процессов в масштабе одной страны и сходных проблем решения её социально-политических коллизий, например, в России динамика социально-политических сил в 1905, 1917 февраль, 1917 октябрь; 1991, 1993 годы. Диахронный аспект обычно дополняется синхронным: так выявленная после мирового кризиса нестабильность социального поведения на ранних стадиях своего формирования нового среднего класса (СК) может оказаться общей для всех аналогично формирующихся средних классов в достаточно поляризованных социумах тех или иных стран, особенно при наличии внешних инвестиций в «революционные движения».

Введение

Вопреки сложившимся представлениям западной социологии о среднем классе - СК как стабилизаторе развития общества, с одной стороны, - в США и Европе после кризиса 2008 г. численность СК стала сокращаться, а вместе с ней и база социально-политической стабильности, а с другой стороны, обширную массу представителей «протестного

движения» в России зимы 2011 и весны 2012 годов составляли выходцы из молодого и формирующегося её нового среднего класса¹.

Из вышесказанного логично возникает проблема: *каковы условия, при которых средний класс в целом обнаруживает устойчивое поведение, и каковы они в случаях потери этой устойчивости.*

Таким образом, *объектом* исследования является средний класс, а *предметом* исследования социально-политическая стабильность его поведения.

Определения среднего класса

- Средний класс (от Еврипида и Аристотеля) – это класс, занимающий промежуточное положение между основными классами в системе социальной стратификации; характеризуется неоднородностью положения, противоречивостью интересов, сознания и политического поведения. Различают *старый средний класс* (средние и мелкие собственники) и *новый средний класс* (Э.Гидденс, 2005), включающий управляющих, профессиональных работников умственного труда (белые воротнички и другие). (Осипов Г.В., 1995)

Общие подходы количественного вычленения этой социальной группы, как правило, сходятся на критерии: 1) по доходу (6-9 децильные группы), 2) по уровню образования (1 – 2 высших образования, т.е. умственный труд); 3) по самоидентификации.

Слабость таких определений в том, что этими критериями идентифицируются лишь социально статистические группы, в отличие, например, от марксистского определения классов, **апеллирующего к их месту в исторически определённой системе общественного воспроизводства - СОВ, к их отношению к средствам производства, к их роли в общественной организации труда, и лишь в конце – к размеру и способу получения доли общественного богатства.**

На наш взгляд, к **новому среднему классу** относится большая социальная группа наёмных работников умственного труда высокой квалификации, доминирующим способом деятельности которых в системе общественного воспроизводства является **созидание, воспроизводство, трансляция и использование** информационно-культурных кодов (в науке, искусстве, в управлении, в производственных технологиях, в образовании и т.п.), и из-за острой потребности развивающегося общества знания в этих продуктах, занимающей достаточно независимое и высоко статусное положение в социуме.

В настоящее время средний класс не является в России классом «для себя», а проходит фазу класса «в себе».

Ниже в Таблице 1 (Источник: расчёты ЦСИ Росгосстраха) приведена годовая динамика численности СК России в % от населения:

Таблица 1. Динамика численности среднего класса - СК России в % от населения на интервале 2003-14гг. (согласно самооценке уровня дохода).

Годы	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Доля СК в населении РФ	5	5	9	8	14	16	11	15	16	17	18	16

Режим доступа: http://www.fa.ru/chair/priklsoc/education/Documents/13_08.%20Численность%20среднего%20класса%20в%20России.pdf. Cit. 9.9.2014

По данным Левада-Центр на сентябрь 2011 года, к новому среднему классу, т.е. к высшему слою всего среднего класса относится 3% от его численности, что составляло на тот момент ~0,5 млн человек. Поскольку продуктом нового среднего класса является код, точнее *информационно-культурный код*, то логично дать его определение.

Общефилософское определение кода

Код – универсальный способ отображения информации при её хранении, передаче и обработке в виде системы соответствий между элементами сообщений и сигналами, при помощи которых эти элементы можно зафиксировать (*Энциклопедия кибернетики, т.1,1975*).

Теоретико-информационное определение кода

Дано множество возможных элементов сообщений $V = \{b_i\}$, где $i = 1, \dots, N$ и некоторый алфавит A с символами $a_j \in A$, где $j = 1, \dots, m$. Конечная последовательность символов a_j называется **словом** в данном алфавите.

Множество слов в алфавите A называется КОДОМ, если оно поставлено во взаимно однозначное соответствие с множеством V .

Примеры кодов базового уровня.



Рис.1. Музыкальный код.

Естественно музыкальный код не ограничивается нотным станом, иначе такое упрощение приводит к тому конфузу, как его показал Н.С.Михалков в фильме «Соло для механического пианино». Уже подключение кодов языка жестов дирижёра в случае концерта для фортепиано с оркестром создаёт новые измерения для весьма индивидуализированного отображения музыкальной ткани. А её адекватное восприятие требует достаточно высокую степень музыкального образования и культуры прослушивания. Всё это в явной или неявной форме опирается на коды более высокого уровня, своеобразные паттерны, включающие в качестве своих элементов базовые коды и передаваемые в среде музыкантов школой Учителя. Аналогичные картины просматриваются и в других сферах творчества. Так представленный ниже второй пример - математического кодирования - для своего адекватного декодирования в процессе его восприятия требует, как минимум, знаний о рядах Фурье и о критерии Колмогорова - Мартина-Лёфа для определения случайной последовательности.

$$n \leq 4 + \log_2 N_1 + \log_2 \left| \cos(0.5 \cdot \omega_0 \cdot \Delta t) \right| - \log_2 \left| \sin(n+1) \cdot \omega_0 \cdot \Delta t \cdot N_1 \right|$$

Рис.2. Математический код

Подобная логика проводится и в отношении трёх других примеров.

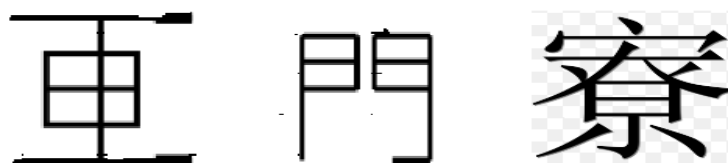


Рис. 3 Литературный код (строка хайку)²

```
\documentclass[12pt]{article}\r
userpackage[russian]\r
\begin-{document}\r
```

Рис. 4. Код программирования.

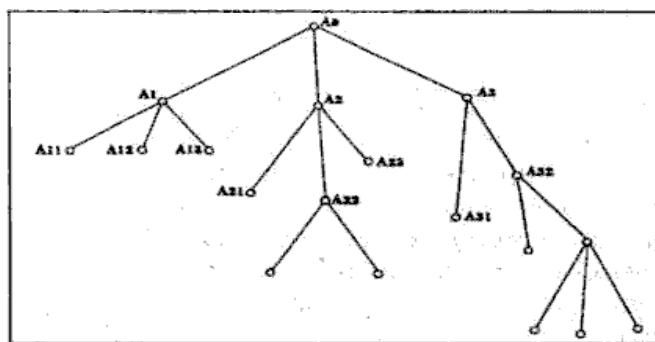


Рис. 5. Управленческий (дерево цели) код.

Логично допустить, что в процессе созидания, воспроизводства, трансляции и использования кодов существует своё разделение труда, требующее разные степени образования и уровни культуры. От наборщика текста в типографии не требуется такой уровень культуры как у автора издаваемого литературного или иного труда. Ясно, что такое разделение труда обеспечено коммуникациями между соответствующими социальными группами на уровне кодов базового уровня.

Таким образом, при сформулированной точке зрения на фрагментацию социума возможен следующий социально-экологический подход³ к среднему классу как к системе взаимодействующих слоёв («популяций»): классификация слоёв по мотивации на труд созидания, воспроизводства и трансляции продуктов умственного труда:

V1 – группа предпринимателей, НТ – специалистов (творческий труд по созданию кодов);

² Приведённая строка китайских иероглифов, надеюсь, правильно отображает первую строку из трёх: «Повозка у ворот дома / Радость или печаль? / Приезд друга или отъезд отца?» [Авт. Текст, но 5-7-5?]

³ Социально-экологический подход хорошо поясняется в нашем случае для первых двух слоёв на примере фактов, лежащих в основе бытующего мнения об активном использовании в XIX веке популяциями североамериканских индейцев музыкальных кодов, воспринятых и транслируемых по всему своему ареалу обитания популяцией птиц-пересмешников, например, мелодий трубачей кавалерийских полков, выдвигающихся на преследование индейских племён (см. ссылку в списке литературы на Shvetsov).

V2 – группа бизнесменов, специалистов с высшим образованием (конструкторский труд по комбинированию созданных кодов для производства продукта, удовлетворяющего определённый спрос, - «имитаторы» и «трансляторы»);

V4 – работники с высшим образованием: «чем больше нам платят, тем лучше работаем с каким угодно продуктом умственного труда», обеспечивают в потенции высокого качества как инфраструктуру, так и компоненты созидания, воспроизводства и использования поименованного выше продукта;

V5 - работники с высшим образованием: «то рабочее место лучше, где стабильная работа, хотя и не с самой высокой зарплатой», аналогично вышесказанному, но с качеством около среднего уровня;

V3 - работники с высшим образованием, но с «нулевой» мотивацией на труд в России, ибо это «внутренние эмигранты» или уже готовые к эмиграции. При этом мы полагаем, что в целом эти пять групп как раз и содержат всех представителей СК, т.е. сумма их долей равна 1:

$$V1 + V2 + V3 + V4 + V5 = 1 \quad (1)$$

В отличие от взаимодействия природных популяций, которые ограничиваются агрессивным поведением одних видов по отношению к другим, вплоть до их убийства или обращения некоторых или всех представителей рассматриваемых животных в пищевой ресурс, среди людских «популяций» - социальных групп допускается ещё переход из одних групп или слоёв в другие. С учётом этого обстоятельства и была построена следующая динамическая модель в виде системы конечно-разностных уравнений пятого порядка для переменных V_i , где $i=1, \dots, 5$ номер слоя среднего класса:

$$\begin{pmatrix} V1_{n+1} \\ V2_{n+1} \\ V3_{n+1} \\ V4_{n+1} \\ V5_{n+1} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} k11 \times V1_n + k21 \times V2_n - k13 \times V1_n + k41 \times V4_n - k14 \times V1_n - k12 \times V1_n + b \\ k12 \times V1_n + k22 \times V2_n - k24 \times V2_n + k42 \times V4_n - k23 \times V2_n + b1 \\ k13 \times V1_n + k23 \times V2_n + k33 \times V3_n + k43 \times V4_n + d \\ k14 \times V1_n + k24 \times V2_n + k44 \times V4_n - k41 \times V4_n - k42 \times V4_n + a \\ k55 \times V5_n + c \end{pmatrix} \quad (2)$$

$a, b, b1, c, d$ – члены, характеризующие выпуски ВУЗ-ов и перетоки из других социальных групп, например, из «бедняков»; $i = 1, \dots, 5$; n изменяется от 0 до N – значения, зависящего от выбранного исследователем «горизонт прогноза». Как следствие области применимости модели в качестве такого «горизонта» выбран среднесрочный прогноз, т.е. около 3-7 лет. Таким образом, если интервал времени «обучающей последовательности» 9 лет, то $N = 9+3$.

В итоге решения системы уравнений (2) при условии (1) были построены следующие графики – Рис.6.:

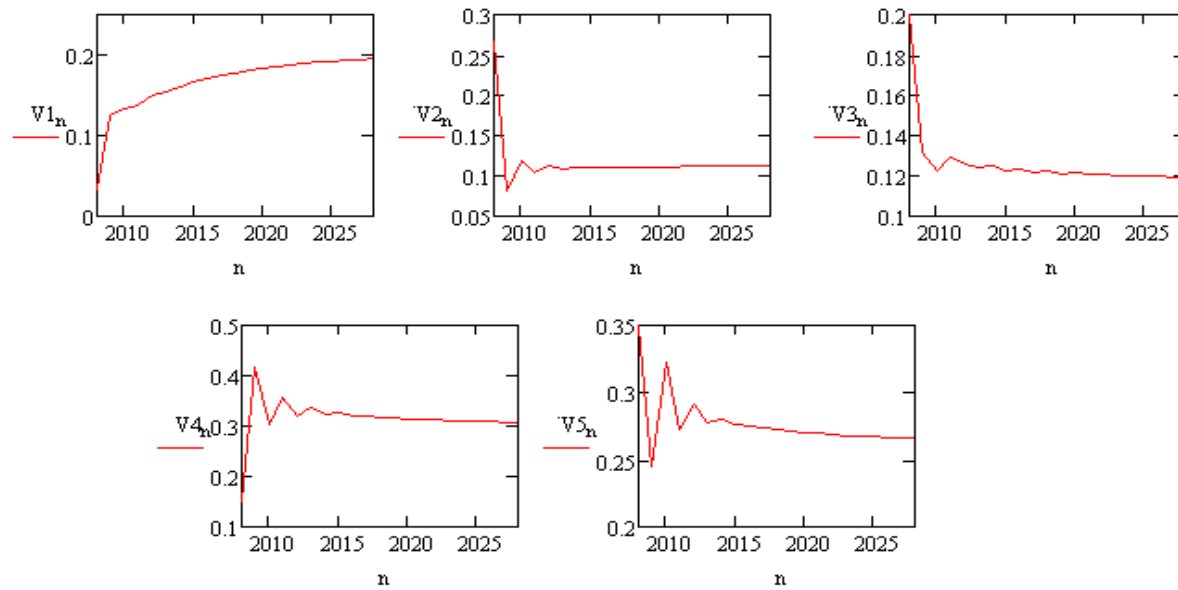


Рис.6. Графики решений системы КРУ для динамики численности слоёв среднего класса.

В первом из пяти графиков переменная $V1$ - высокотехнологичные специалисты и предприниматели – монотонно (хотя и выпуклостью вверх, т.е. с замедлением) возрастает, несмотря на кризис 2008 г., что совпадает со стратегическим курсом страны на построение инновационного сектора экономики знаний. На графике для переменной $V2$ – бизнесмены и менеджеры – показана динамика резкого послекризисного обвала за счёт банкротств и увольнений, правда, с некоторым восстановлением по численности к 2014 году примерно к 50% уровню от стартовых предкризисных значений. Естественно, что график $V3$ показывает понижательную тенденцию для слоя «сидящих на чемоданах», ибо на Западе после кризиса 2008 г. подскочил уровень безработицы.

Перспективность нового среднего класса, определяемого как самого креативного слоя в смысле производства, точнее созидания новых кодов подтверждается графиком его непрерываемого даже мировым кризисом роста. Более того, этот рост заставляет по-новому переосмыслить вообще умственный труд, как процесс рефлексирования (отражения – пер. с лат.) окружающего мира, опирающийся на новейшие информационные технологии. И здесь хорошим подспорьем служат философские разработки отечественных мыслителей 21 века, в частности само дискуссионное пространство, проблематизируемое поиском смысла человеческого бытия, например, таких российских философов как Фёдор Гиренок и Сергей Хоружий [5]. Вообще говоря, они соглашались друг с другом, считая, что человека можно отнести, и не только метафорически, к классу «когнитивных машин», что уже само по себе имманентно содержит в себе разные измерения процесса рефлексирования, понимаемого в самом общем смысле как отражение окружающего мира человеком. Рассматривая этот процесс с позиций эволюции от архаичного до современного социума, не трудно заметить наличие, как минимум, трёх его измерений.

Во-первых, это *объём долговременно запомненной информации (знаний)*, актуально используемой в системе архаичного общественного воспроизводства, например, в архаичном социуме весьма актуально количество меж- и внутри-племенных (или внутри семейных общин) брачных уз, запомненных старейшинами ради пресечения кровосмесительных браков. Таким образом, этот объём монотонно рос, используя разнообразные средства запоминания, начиная, например, с наскальных рисунков и вплоть до появления книжных носителей памяти, а затем уж это было взято «на плечи» компьютерных технологий.

Во-вторых, другое измерение характеризуется скоростью перерабатываемой актуальной для человеческих сообществ информации, связанной, кстати, с упоминаемой через посредство модели подражательного поведения Рашевского [9] α - скоростью реакции членов сообщества на стимулы поведения. За длительный период эволюции социума вплоть до 60-х годов XX века это время оставалось ограниченной величиной, а как показали дальнейшие исследования величиной (Шведовский, 2000 г.), зависящей от уровня образования и уровня тревожности в данной локальности социума, например, конкретного этноса.

Наконец, в-третьих, таким измерением для процесса рефлексирования одним индивидом является количество образов информации, удерживаемой в круге внимания, т.е. кратковременного запоминания одновременно предъявляемого реципиенту набора предметов, численно характеризуемого законом Вундта, выведенного для запоминания набора бессмысленных слогов ($6,7 \pm 2$). Эта константа сохраняется вплоть до сегодняшних дней, но есть предположение, что либо она в обозримой перспективе буквально изменится под воздействием новейших информационных технологий, либо в силу изменения статуса воспринимающей единицы, выделяемой в виртуальной среде социальных сетей. С другой стороны, следует отметить, что предметы круга внимания могут быть разного уровня сложности, и тогда количественно объём набора может измениться, как это эмпирически было подтверждено для авиадиспетчеров. Для них доступно одновременное сопровождение 2-х самолётов.

Однако, на наш взгляд, предложенными измерениями не исчерпывается процесс рефлексирования. Об этом очень метко заметил один из уважаемых оппонентов – Ф.Гиренок: «Мне кажется, что суть человека не в Я и не в знании, и даже не в языке, а в том, что может быть реализовано в речи, которое соединяет воображение (неозначенное) и язык (знаковое)». Трудно с ним не согласиться, ибо всё названное им является элементами когнитивного процесса. И здесь кардинальной основой открытия нового является речь, а с нашей точки зрения, внутренняя речь (Жинкин, 1964). В ходе экспериментов, проведённых под руководством Н.И.Жинкина, был установлен ряд кодов, реализуемых на пути от «мышления» до «языка», прежде всего, переводящих с помощью речи образы «внутреннего языка» в слова и предложения языка общения: «механизм человеческого мышления реализуется в двух противостоящих динамических звеньях – предметно-изобразительном коде (внутренняя речь) и речедвигательном коде (экспрессивная речь). В первом звене мысль задается, во втором она передается и снова задается для первого звена. Именно эта двухзвенность механизма человеческого мышления резко отличает его от искусственных устройств с применением формально-логических средств переработки поступившей информации» (Жинкин, 1964).

Основная гипотеза: креативный потенциал самого продуктивного в СК слоя V1 детерминируется, прежде всего, за счёт мощности множества образов (разнообразия) внутренней речи. Этому способствует в России тот факт, что она является обладателем самого большого множества этносов (свыше 150). Однако господство в минувших двух десятилетиях либеральной идеологии, что подтверждается данными Таблицы 2, исказило и затормозило формирование творческого потенциала СК в интересах России, а заодно и сформировало прозападное течение среди интеллигенции, составившее основу оппозиции к существующему социальному порядку.

Таблица 2. Динамика распространённости (%) ценностей и норм в России конца XX и начала XXI века. Либералы - либеральная («проамериканская») позиция; Традиционалисты – традиционалистская позиция

Год	Либералы	Традиционалисты
1982	4,1 -*	60,1 -*
2005	26-**	42-**
2008	32,3-*	19,3-*

*Возьмитель (2010)

**Горщков (2005)

Для применения критерия, оценивающего дистанцию до порога социального взрыва, необходимо знать не только численность в указанных выше слоях, но и учесть в них процент доверия к властным структурам, а также определиться с количественным выражением порога, после достижения которого резко вырастает вероятность взрыва. С этой целью был рассмотрен один из графиков, которые можно построить по данным ряда социологических центров, таких как ВЦИОМ, ФОМ, РАМИР и т.д. Ниже на Рис. 2 приведён график, построенный по данным многолетнего мониторинга первой из названных организаций.

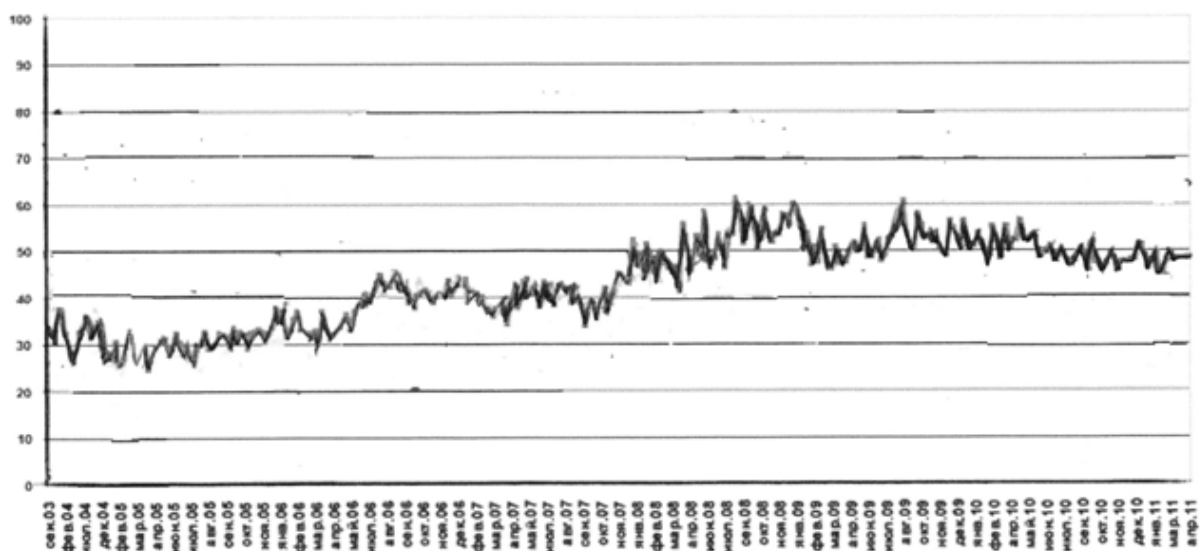


Рис.7. Динамика показателя «Оценка степени доверия населения к власти, к правительству». (Фрагмент Графика «Уровень одобрения деятельности органов власти со стороны населения России» (ВЦИОМ)).

Из Рис.7. видно, что значения показателя на интервале времени 2003 – 11 гг колеблются в диапазоне 25-65%. Имея подобные эмпирические данные об изменении поименованной выше степени доверия для каждого из пяти слоёв СК и применяя аппарат цепей Маркова, получаем оценки численностей сторонников или оппонентов наличного социального порядка в каждом слое.

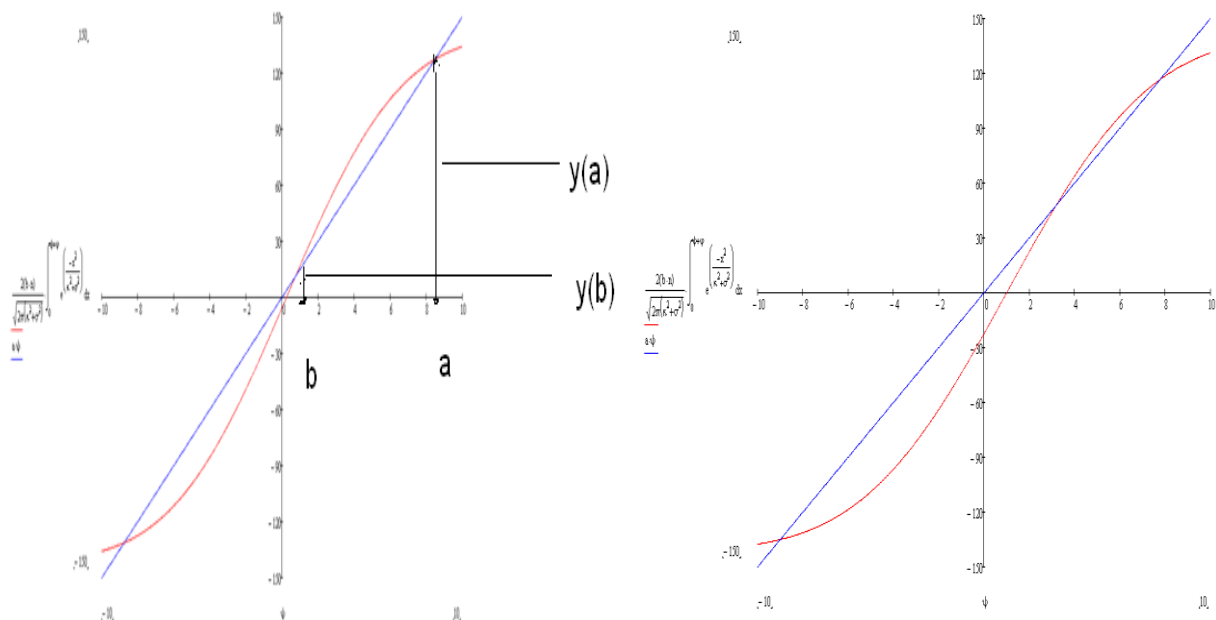
На наш взгляд, важен не только уровень показателя, но и размах вариаций около него. Авторы исходят из того, что в раскладе оценки стабильности социально-политической ситуации значима не только средняя тенденция, но и всплески активности акторов,

определяющих как укрепление этой стабильности, так и её ослабление. Это приводит к идее, что в окрестности неустойчивого динамического равновесия социально-политической ситуации логично ввести стохастический порог, достижение которого за счёт случайной или рукотворной флуктуации приводит власть предрержащих к утрате управления ситуацией, а т.е. и к нелинейному крутому возрастанию вероятности социального взрыва. В качестве оценки величины этого порога нами был предложен усреднённый размах вариаций около средних значений некоторого индекса социально-политической стабильности.

Индекс социально-политической стабильности

Индекс социально-политической стабильности построен как мера различия (удалённости) между устойчивым и неустойчивыми состояниями социума, определяемыми решениями уравнения подражания Н.Рашевского, параметрами которого являлись как численности слоёв среднего класса, так и процент доверия в них к властным структурам РФ. Для расчета этой меры сначала рассчитывалась численность пяти слоёв среднего класса как решение системы уравнений на каждый конкретный год, например, для 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 гг. Из социологических опросов определялись проценты доверяющих и не доверяющих властным структурам РФ (Правительству, МВД и т.д.) в каждом из этих слоёв, считая на каждый из исследуемых годов прогноз на цепях Маркова. Затем на основе, как численностей слоёв, так и процентов в них доверяющих или недоверяющих, рассчитывались абсолютные величины «групп поддержки» и «групп оппозиции».

Применением уравнения Рашевского в динамике индекса стабильности учтён нелинейный эффект – эффект подражательного поведения, который вовлекает в каждую из противоборствующих сторон массы нейтрального населения. Таким образом, в модели реализуется гипотеза об амбивалентной сущности личности.



Ось ординат – Y, Ось абсцисс - X

Рис. 8. Сравнение двух графических решений уравнения Рашевского для случая сдвига распределения общественного мнения в пользу оппозиции.

Поскольку уравнение Рашевского имеет три решения – три состояния равновесия – две крайних точки пересечения прямой линии с кривой распределения общественного

мнения (справа – pro, слева - contr), означающие устойчивые состояния равновесия, а точка пересечения прямой с кривой между ними означает неустойчивое состояние равновесия, то уменьшение расстояния $y(a) - y(b)$ – правый график - свидетельствует об увеличении шансов наступления социального взрыва. Эти соображения формализованы в виде индекса социально-политической стабильности (3) – записано в упрощённой форме:

$$\text{ИСПС} = (y(a(n)) - y(b(n))) = \text{root}(y_a(x, n) - \alpha \times x) - \text{root}(y_b(x, n) - \alpha \times x) \quad (3)$$

n – это текущий момент времени (неделя, месяц, год), α – скорость реакции представителей социальных слоёв (для простоты положена одинаковой во всех 5 слоях СК) на поведение других, выступающих в качестве стимулов в процессе подражания.

Ниже на Рис.9. показано, как связываются параметры нормальной функции распределения со скоростью реакции α , хотя ясно, что слияние устойчивого и неустойчивого решения уравнения подражания может произойти и раньше, если мы будем учитывать случайные колебания в окрестности этих точек равновесия, т.е. описанный выше стохастический порог.

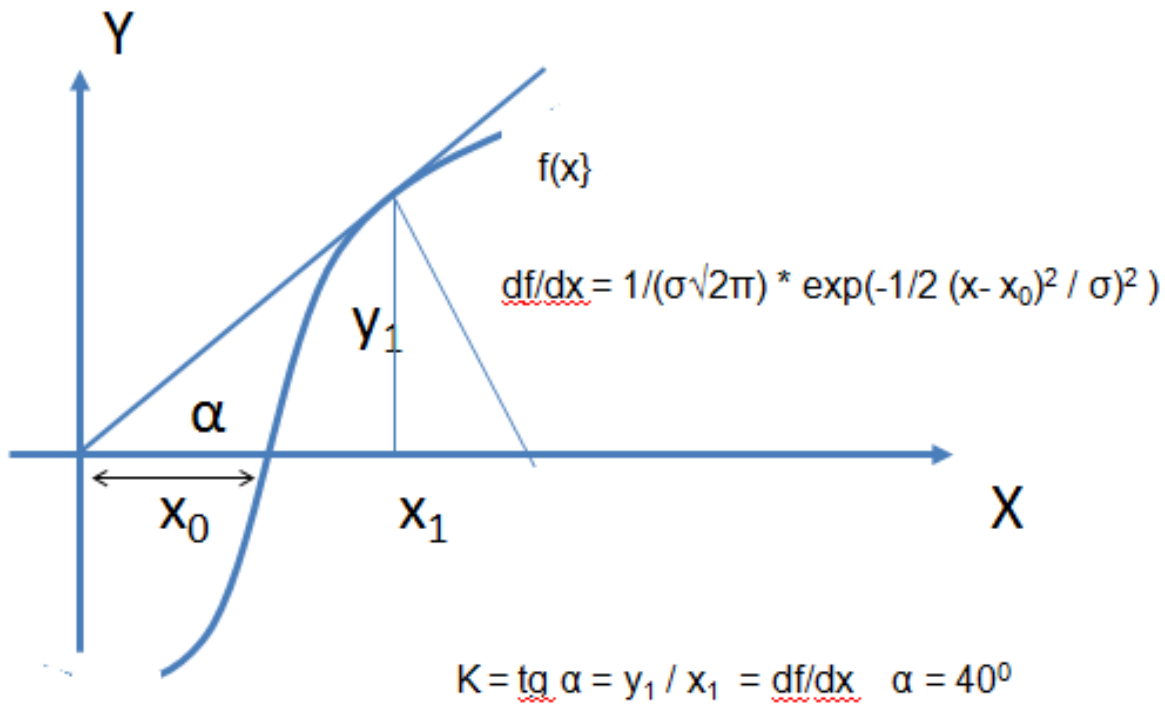


Рис.9. Определение условий утраты устойчивости в модели подражания Н.Рашевского (расчёт угла наклона касательной)

На Рис. 10 по оси Y представлен индекс социально-политической стабильности (ИСПС) как (3) - мера различия (удалённости) между устойчивым и неустойчивыми состояниями динамического равновесия социума (корнями решения уравнения Рашевского).

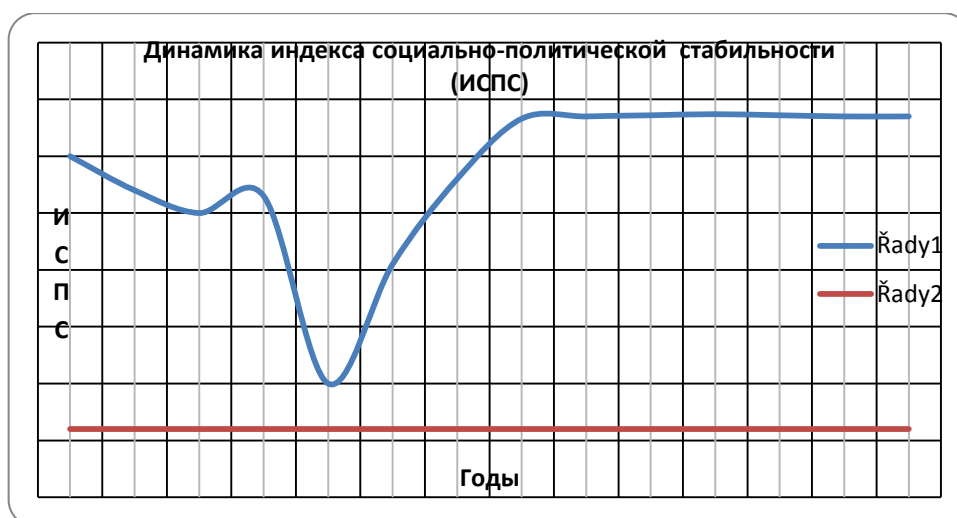


Рис.10. Динамика индекса социально-политической стабильности после мирового кризиса 2008 г. Первый год соответствует 2006 г., пятый – 2011 г.

Прямой внизу (Ряд 2) указан стохастический порог – его пересечение индексом означает резкое возрастание вероятности социального взрыва. От кончика «клюва» ИСПС (см. формулу (8)) до стохастического порога социального взрыва, изображённого прямой, - расстояние в один доверительный интервал.

Заключение и выводы

- Построен инструмент дискретного (по мере сбора статистики – ежемесячного и т.п.) мониторинга социально-политической стабильности российского социума в целях её среднесрочного прогноза.
- Определён стохастический порог, отделяющий процесс эволюции от социального взрыва.
- В случае резкого банкротства, т.е. падения на 20 - 50% численности высшего слоя среднего класса, с неизбежностью происходит пересечение стохастического порога.
- Наибольшей амплитудой колебания протестной составляющей обладают на временном интервале (0, 7 лет), считая от мирового финансового кризиса в 2008 г.
- Средний класс России выполнит свою стабилизирующую функцию в развитии российского социума, обретя полноценный креативный потенциал, т.е. реализуя себя, прежде всего, как продуктивный производитель новых кодов в инновационном секторе экономики «знаний».

Literature:

1. Anthony Giddens. Sociology, New 2 edition, M.: URSS, 2005 p.156-170
2. A Encyclopedia of Cybernetics, Vol.1, Home Edition Ukrainian Soviet Encyclopedia, Kiev, 1975, s.459
3. Collegiate sotsiologicheskii slovar / edited by Academician G.V.Osipov - book series: Publisher Nauka, Moscow: 1995
4. Shvetsov E. Mockingbird - smart bird. Mode of access:subscribe.ru»Группы»Все темы»4066693; Access mode of singing birds:<http://www.youtube.com/watch?v=5qDdB4VAuOA> cit. 5.7.2014
5. Fedor Girenok. Absurd and speech. Anthropology imaginary. - M .: Academic Project, 2012.
6. A dynamic model of electoral behavior, mathematical modeling, vol.12, Number 8, Russian Academy of Sciences, Moscow, 2000, s.46-56
7. Jenkin NI About code transitions in inner speech // Problems of linguistics. - 1964. No. 6. - S. 26-38.
8. The project "MFAN," Issue 11, "Dynamics of the financial activity of the Russian population 1998-2011", Analytical reports. - M .: 2011, p.8. Access-mode: <http://www.zircon.ru/upload/iblock/d6a/MFAN-2011.pdf>. Cit . 8.8.2014
9. A.P. Petrov, N.A. Tsaplin Computational experiments with models of imitative behavior) // Mathematical modeling of social processes. Issue 14: Collection of articles / Ed. AP Mikhailov. - Moscow-2012, pp 81-91.
10. Basemetal A.A. Transformation of norms and values of the Soviet way of life in modern Russia. Collective monograph "the Meaning of the great Victory" / Under the General editorship Vinsonneau, M.:Book and business, 2010.
11. Gorshkov M.K.Ob stability and variability of all-Russian identity // Herald of the RAS, t.75, №12, 2005.

Information about the authors:

V.A. Shvedovskiy Lomonosov Moscow State University, Sociology Dept., Senior Researcher Laboratory of mathematical modeling of social processes, Dr. soc. Sciences, Candidate of physico-mathematical sciences (117420, Russia, Moscow, UL Profsoyuznaya, Building 43, Block 2, kv.711)

Tatiana Shvedovskaya Moscow State Open University, professor, Cand.Tech.Sci (117420, Russia, Moscow, UL Profsoyuznaya, Building 43, Block 2, kv.711)

This research was supported by the grants: RFBR - 10-01-00332-a,-a and 12-06-00205 and RHF - 12-03-00431

Article history: Submitted September 2014; last revision October 2014; accepted October 2014

VIRTUAL LEARNING ENVIROMENT IN LABORATORY PRACTICAL TRAINING

Zhaidary Abeldina

S. Seifullin Kazakh agro-technical university

Zhibek Moldumarova

S. Seifullin Kazakh agro-technical university

Kulbarchin Imanzhanova

S. Seifullin Kazakh agro-technical university

Abstract

One of the effective ways of knowledge and abilities formation is carrying out the experimental works. Experimental experience is reproduced in the described conditions unlimited number of times and the identical result is got. Carrying out a laboratory practical work it is possible to set various purposes allowing expanding the borders of knowledge considerably, to enrich and vary the educational process essentially. The good result is received by the combination of classical forms of education with modern computer technologies. Creating the virtual educational environment and using multimedia tutorials it is possible to achieve a considerable result solving the problems of development of students` mental abilities

Keywords: Experiment, virtual laboratory complex, virtual environment of training, computer technologies.

JEL classification: I2 Education and Research Institutions (I20 General)

ВИРТУАЛЬНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА

Zhaidary Abeldina

S. Seifullin Kazakh agro-technical university

Zhibek Moldumarova

S. Seifullin Kazakh agro-technical university

Kulbarchin Imanzhanova

S. Seifullin Kazakh agro-technical university

Аннотация

Одним из эффективных путей формирования знаний и умений является проведение экспериментальных работ. Экспериментальный опыт воспроизводится в описанных условиях неограниченное количество раз и даёт идентичный результат. Проводя лабораторный практикум, можно ставить различные цели, позволяющие значительно расширить границы познания, существенно обогатить и разнообразить учебный процесс. Хороший результат дает сочетание классических форм обучения с современными компьютерными технологиями. Создавая виртуальную образовательную среду, используя мультимедийные средства обучения, можно добиться значительного результата, решая задачи развития интеллектуальных способностей студентов.

Ключевые слова: Эксперимент, виртуальный лабораторный комплекс, виртуальная среда обучения, компьютерные технологии.

Данная работа выполнена в рамках научного проекта по бюджетной программе "Научно-техническая деятельность", по приоритету: Интеллектуальный потенциал страны, Прикладные исследования в области образования Республики Казахстан по теме "Исследование, разработка виртуального образовательного пространства и программных продуктов для системы дистанционного обучения в режиме on line".

Виртуальная среда обучения (ВСО) является системой программного обеспечения, предназначенная для поддержки преподавания и обучения в образовательном учреждении. Задача виртуальной среды обучения заключается в создании максимально удобных, как для преподавателя, так и для студентов, интерфейсов общения друг с другом, облегчении контроля процесса обучения студентов. ВСО создается через автоматизированные информационные системы обучения и Интернет, предоставляя набор разнообразных инструментов, с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) (Morgan, G., 2005)

Другими словами, виртуальная среда обучения – комплекс компьютерных средств и технологий, позволяющая осуществить взаимодействие между содержанием образовательной среды и коммуникацией участников. Виртуальная образовательная среда – информационное пространство взаимодействия участников учебного процесса, порожаемое информационно-коммуникационными технологиями. Неотъемлемой и базовой частью ВОС является дистанционное обучение или обучение с использованием дистанционных технологий.

В высших учебных заведениях зарубежных стран существует растущая тенденция к использованию платформ электронного обучения для поддержки доступа к образовательной или академической деятельности, известная как система управления обучением (СУО), для поддержки доступа к образовательным ресурсам, академическим видам деятельности или для внедрения новых методик. Однако, без гарантии качества, эти усилия и инвестиции не будут продуктивными (Hervas, A., F. V. Garcia, F. J. G Penalvo, 2014),

Содержание и качество образования, его доступность, соответствие потребностям конкретной личности в решающей степени определяют состояние интеллектуального потенциала современного общества. Ориентация процесса обучения, его содержания, методов, средств и организационных форм на индивидуальные особенности и потребности учащихся становится более эффективной при активном использовании инновационных технологий обучения, основанных на методически обоснованном использовании информационно-коммуникационных технологий: от построения урока с использованием электронных образовательных ресурсов до реализации индивидуализированного дистанционного обучения. Вследствие этого интенсивное развитие сферы образования на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий становится важнейшим национальным приоритетом.

Использование современных технологий в казахстанских вузах позволяют существенно обогатить и разнообразить учебный процесс, они позволяют преподавателю подать материал в более наглядной и адаптированной форме. Использование современных компьютерных технологий открывает перед преподавателем широкие возможности

Одним из таких направлений является использование информационных технологий и виртуального образовательного пространства при проведении лабораторного практикума. Лабораторные занятия являются одним из видов практической самостоятельной работы студентов, на которых путем проведения опытов происходит углубление и закрепление теоретических знаний и практических навыков в интересах профессиональной подготовки обучающихся.

Эксперимент - это метод исследования, который воспроизводится в описанных условиях неограниченное количество раз и даёт идентичный результат. Планируя проведение физического практикума можно поставить перед собой множество целей. Эти цели могут быть связаны с формированием, закреплением, проверкой умений и навыков, наличием предметных умений, формированием у них определенных ценностно-ориентационных установок в области физики. Если хорошо продумать и проявить фантазию, при проведении экспериментального физического практикума можно осуществить и найти способы сформировать их экспериментальные навыки, увязать работы с проблемами выходящими, так или иначе, на вопросы воспитания творческой личности.

Организуя выполнение работ эксперимента, безусловно, можно решать и задачи развития интеллектуальных способностей студентов. Можно целенаправленно формировать такие свойства личности, как активность и оригинальность умственной и практической деятельности; такие качества, как целеустремленность, объективность и трудолюбие.

Цели могут связываться и с формированием логических процессов, например, таких, как наблюдательность, память, представление, творческое воображение. В то же время, можно и не ставить перед собой столь широкомасштабных целей, можно даже не подозревать о возможности их постановки и ограничиться одной узкой и весьма простой целью: организовать выполнение работ экспериментального физического практикума.

Планируя лабораторный эксперимент по курсу физики, можно поставить следующие цели [3]:

- 1) Образовательные цели, связанные с формированием предметных и общенаучных знаний.
- 2) Цели, связанные с формированием опыта деятельности в стандартных ситуациях (экспериментальные умения на частном примере). Организовать самостоятельную работу

студентов по проверке ранее установленных в демонстрационном эксперименте зависимостей между физическими величинами.

3) Цели, связанные с формированием опыта деятельности в нестандартных ситуациях, развитием творческих способностей студентов. Скомплектовав лабораторное оборудование по типу технического конструктора, составить систему индивидуальных, неповторяющихся проблемно-программированных заданий, выполняя которые они самостоятельно выполняли бы лабораторные эксперименты, планировали, выполняли эксперимент и обрабатывали его результаты. Поставить физический практикум таким образом, чтобы вместо подробных инструкций по выполнению лабораторных работ предъявлялись лишь задания без указания способов их выполнения.

4) Цели, связанные с формированием свойств личности студента. Для формирования активности каждого, при проведении экспериментальных работ физического практикума организовать работу таким образом, чтобы каждый мог выполнить индивидуальное задание и самостоятельно отчитаться за его выполнение. Для формирования умственной и практической самостоятельности каждого, положить в основу организации лабораторного экспериментального практикума частично-поисковый метод обучения, при котором ход каждой работы разбивается на элементарные шаги.

5) Цели, связанные с формированием качеств личности студента (трудолюбия, объективности), систематически организовывать самооценку и взаимооценку деятельности по выполнению лабораторных работ. Проявлять доверие к суждениям студента и учитывать их мнения при выставлении собственной оценки.

6) Цели, связанные с формированием логических процессов. Для формирования грамотного с научной точки зрения задания, поставить перед ними задачу произносить вслух при защите каждой выполненной лабораторной работы краткие тексты, отражающие физическую сущность процесса, протекавшего в проведенном эксперименте, методику эксперимента, его результаты. Для формирования творческого воображения, давать возможность, исходя из цели работы, самостоятельно сконструировать лабораторную установку, выработать стратегию и тактику эксперимента, придумать и реализовать способы проверки правильности полученных результатов. Для формирования правильных представлений об изучаемых в курсе физики явлениях, провести подбор лабораторных экспериментальных работ, чтобы они позволили самостоятельно пронаблюдать, изучить эти явления, повторить демонстрационные опыты.

7) Цели, связанные с воспитанием. Для формирования трудовых навыков, предлагать им самостоятельно собирать лабораторные установки, изготавливать некоторые элементы этих установок.

Усвоение знаний происходит более эффективно, если изучение происходит на основе физического эксперимента. Приведем примеры организации виртуальной среды с помощью виртуальных работ, созданных с помощью программы Macro Flesh.

Нажав кнопку далее, мы переходим к демонстрации

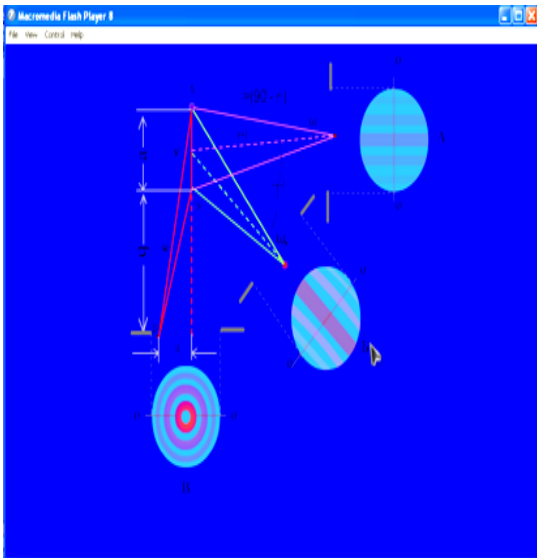


Рисунок 1. Демонстрация по оптике

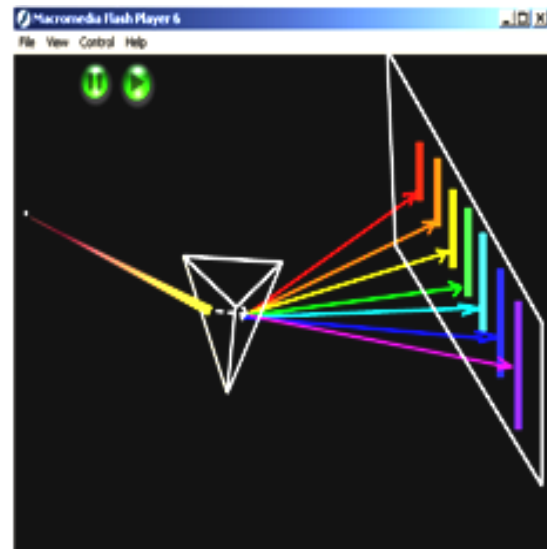


Рисунок 2. Разложение света

Просмотрев работы, обучаемый обязан сделать анализ демонстраций, записать выводы и обсудить их с преподавателем. Ведь зачастую обучаемые не сразу понимают законы оптики их принцип. И если он самостоятельно попробует в них разобраться, да еще и прибегнет к виртуальной работе, просматривая ее раз за разом, то непременно поймет суть законов. А если обучаемый сам владеет какой-либо компьютерной программой, то ему можно сделать самому такую работу, здесь у него подключатся и знания, заложенные у него педагогом, и фантазия, и просто научный интерес.

Студенты, изучающие физику, использовали виртуальные физические лаборатории, позволяющие проделывать лабораторные работы по всем разделам дисциплины: механике, молекулярной физике и термодинамике, электромагнетизму, оптике, атомной физике (Abeldina, Zh., Akimbekov, E., Moldumarova, Zh., 2013) «Виртуальная лаборатория по общей физике» представляет собой сборник компьютерных лабораторных работ - тренажеров по физике. Лабораторный практикум является важной составной частью обучения. Цели лабораторного практикума - углублённое изучение теоретического материала, знакомство с методиками измерения различных величин, привитие студентам навыков экспериментальной работы, изучение приборов, обучение сборке электрических схем и т.д. Компьютерные работы - тренажеры не могут, конечно, в полном объеме заменить реального лабораторного практикума, но они, как и обычные, имеют целью углублённое знакомство с теорией, применяются для ознакомления с экспериментальными методиками, для привития студентам навыков экспериментальной работы.

Программа, используемая для изучения электрических схем, представляет собой электронный конструктор, позволяющий имитировать на экране монитора процессы сборки электрических схем, исследовать особенности их работы, проводить измерения электрических величин так, как это делается в реальном физическом эксперименте. С помощью такого конструктора, можно ознакомиться с принципами проведения измерений тока и напряжения в электрических схемах. Применяя современные измерительные приборы (мультиметр, двухканальный осциллограф), можно наблюдать виды переменного тока на отдельных деталях, сдвиг фаз между током и напряжением в цепях переменного тока, исследовать явление резонанса в цепях с последовательным и параллельным колебательным

контуром, исследовать принципы построения электрических фильтров для цепей переменного тока.

Конструктор можно также использовать в рамках его возможностей и для других задач в самостоятельной творческой работе студентов. Одной из главных особенностей комплекса является максимально возможная имитация реального физического процесса. Это делается для того, чтобы обучаемый наглядно видел последствия своих ошибок, учился разбираться в причинах того или иного неудачного эксперимента и вырабатывал необходимые навыки предварительного анализа схемы.

Для пользования программой достаточно минимальных навыков работы в системе Windows. Студенты легко справлялись с виртуальными заданиями, при необходимости, преподаватель оказывал необходимую консультационную помощь. Виртуальная лаборатория достаточно правдоподобно имитирует реальные физические процессы, происходящие при выполнении экспериментов. Всего в рамках компьютерных программ моделировалось около 40 лабораторных работ по всем разделам физики, что позволяло применять эту технологию для изучения всего курса дисциплины. Например, в работе «Изучение движения тел в вязких средах» возможно исследование движения тел в нескольких средах, что в реальности несколько затруднительно. Можно бесконечно варьировать условия опыта, меняя расстояния, размеры падающих тел, вязкую среду, что позволяет расширять рамки эксперимента и проводить обучение на более высоком уровне. При сборке схем на монтажном столе, студенты учатся правильно их собирать, знакомятся с измерительными приборами, пределами измерений, правильным их подсоединением, параметрами и характеристиками применяемых приборов и их элементов.

Наличие компьютеров позволяет вести занятия фронтально, причем задание разных начальных условий в программах, позволяет избежать списывания результатов, т.к. они у всех должны быть разные и находятся под контролем у преподавателя. Виртуальные лаборатории позволяют максимально близко к реальности выполнять эксперименты, вместе с тем экономя расходный материал и реактивы, которые необходимы были бы в реальном опыте. Компьютерные лабораторные работы выглядят эстетично, не изнашиваются, всегда готовы к работе и не пачкают одежду учащихся.

Внедрение виртуальной лаборатории по физике позволило завершить процесс подготовки по дистанционной форме обучения в нашем вузе, т.к. камнем преткновения до сих пор стоял вопрос о невозможности выполнения лабораторных работ дистанционно.

Как видно из вышеизложенного, виртуальная среда не только активизирует и значительно интенсифицирует сам учебный процесс, но и решает некоторые вопросы дистанционного обучения, который все шире внедряется как одна из форм обучения (Abeldina, Zh., 2012).

Виртуальные комплексы лабораторных работ могут помочь преподавателям, физические классы которых не оснащены специальным оборудованием, при проведении лабораторных работ. Хотя, виртуальное оборудование не сможет полностью заменить установки и специальные экспериментальные приборы, которые обучаемый может осязать, тем не менее, они являются не заменимыми, как вспомогательный материал.

Данная работа выполнена в рамках научного проекта по бюджетной программе "Научно-техническая деятельность", по приоритету: Интеллектуальный потенциал страны, Прикладные исследования в области образования, государственный регистрационный № 0112РК02798 Республики Казахстан.

Literature (Литература)

- Abeldina, Zh., (2012), Virtualnaya sreda kak osnova vnedreniy informacionnykh technologii v obrazovatelnyy process. *Modern medicine and pharmaceuticals: actual problems and prospects of development» Materials digest of the XXX International Research and Practice Conference and*

the II Stage of the Championship in medical and pharmaceutical sciences. (London, August 16–August 23) pp. 120-122

- Abeldina, Zh., Akimbekov, E., Moldumarova, Zh. (2013), Physics. Kazakh-English Tutorial. Part II. -Astana: KATU, p. 175
- Hervas, A., F. B. Garcia, F. J. G Penalvo (2014), A Method of Assessing Academic Learning Experiences in Virtual Learning Environments *IEEE Latin America transactions* Vol. 12 Issue, pp. 219-226
- Morgan, G., (2005), Faculty Use of Course Management Systems, 2, www.educause.edu/ir/library/pdf/ers0302/rs/ers0302w.pdf, retrieved November 27.
- Mycabekov, O., Imanzhanova, K.T. (2007). Physics pani mygaliminin experimentik dayarlygy. *Mezhdunarodnyi nauchno-pedagogicheskiy zhurnal VSh Kazakhstana "Poisk"* № 2, pp. 262-268.

Information about the authors (Информация об авторах):

Zaidary Abeldina is an Assistant Professor at S.Seifullin Kazakh agrotechnical university, Astana, Faculty of computer systems, , Pobeda Street 62, Astana city, Kazakhstan.

Zhibek Moldumarova is Senior lecturer at S.Seifullin Kazakh agrotechnical university, Astana, Faculty of Agronomy, Pobeda Street 62, Astana city, Kazakhstan.

Kulbarchin Imanzhanova is Master of Science at S. Amanzholov East Kazakhstan State University, Ust-Kamenogorsk, Faculty of of Mathematics, Physics and Technology, 30 Gvardeiskoi divizii streets, 34, Ust-Kamenogorsk city, Kazakhstan.

Article history: Submitted September 2014; last revision October 2014; accepted October 2014

SUICIDAL IDEATION AS A DIAGNOSTICAL PROBLEM

ИССЛЕДОВАНИЕ СУИЦИДАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ КАК ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Galina Epanchintceva

Orenburg State University, Pobeda Avenue, 13, Orenburg, Russia, 460018,
E-mail: galinamar@mail.ru , .+ 789198446737

Tatyana Kozlovskaya

Orenburg State University, Pobeda Avenue, 13, Orenburg, Russia, 460018
E-mail: kozlovskajatn@mail.ru, +789128490075

Tatyana Marchenko

Orenburg State University, Pobeda Avenue, 13, Orenburg, Russia, 460018
E-mail: a-marche@mail.ru, +789225361633

Abstract

The presented paper is a continuation of many years of research on such a complex phenomenon as teenage suicide. The authors present a description of this phenomenon, and the main psychopathological, socio-psychological factors that lead to such a tragic choice of teens to voluntarily withdraw their life. The key goal of our research concerns development and adaptation of screening methods, capable to more efficiently define risk groups prone to suicidal ideation and suicidal behaviors among adolescents.

Keywords: teen, suicide, suicidal ideation, diagnostics, diagnostic approaches, screening, screening methods

JEL classification: Z19

Современный человек нередко не может найти позитивный смысл своей жизни из-за разрушения прежних ценностей и традиций, дискредитации новых и отсутствия культуры мировоззренческой рефлексии, разрешающей прийти к уникальному осознанию своей неповторимой линии развития. Наиболее чувствительным к социально-психологическим катаклизмам выпадает на подростковый возраст, который проходит под знаком био-психосоциальной эволюции. В этот короткий, по астрономическому времени период, подросток проходит великий путь в своем развитии: через внешние срывы и восхождения он обретает чувство личности. Возраст пубертата представляет собой период особой концентрации конфликтов, зачастую приводящих к поведенческим отклонениям, включая и возникновение суицидальных намерений. Все перечисленное привлекает внимание широкого круга исследователей к проблеме саморазрушающего поведения подростков. Этому способствует

печальная статистика детских самоубийств в мире. По прогнозам ведущих исследователей данной проблемы, в последующие 10 лет число суицидов будет увеличиваться на 25% у подростков в возрасте от 10 до 14 лет.

Анализ известнейших мировых и отечественных исследований показывает, что мысли о самоубийстве возникают у каждого пятого подростка. По результатам исследований отечественными психологами выявлено, что 62% всех самоубийств несовершеннолетних связано с семейными конфликтами и неблагополучием, замкнутостью, ранимостью и отчужденностью от социальной среды, боязнью насилия со стороны взрослых и сверстников, бестактным поведением отдельных педагогов, конфликтами с учителями, одноклассниками, друзьями, принадлежностью к различного рода подростковым субкультурам, черствостью и безразличием окружающих.

В первую очередь возникает вопрос о разработке диагностического инструментария с новыми качественными характеристиками, способного выявлять суицидальные намерения подростков. В настоящее время в психологической науке и практике для данной популяционной выборки подобный инструментарий в нашей стране и за рубежом представлен следующими методиками: «Шкала безнадежности А. Бека», «Детская шкала безнадежности (Hope lessness Scale for Children, HLPS)», «Шкала чувства собственной ненужности для детей (Expendable Child Measure)», «Опросник суицидальной направленности (Inventory for Suicidal Orientation 630, ISO, 30)», «Шкала оценки аутодеструктивных мыслей А. Файерстоуна», «Шкала отношения к жизни (Life Attitudes Schedule, LAS)», «Оценка возможности совершения суицида у подростков (Measure of adolescent potential for suicide, MAPS)», «Многосоставная шкала суицидальных тенденций для подростков (Multi Attitude Suicide Tendency Scale for Adolescents, MAST)», «PATHOS», «Опросник «Причины для жизни» (Reasons for Living Inventory, RFL)», «Шкала определения возможности совершения суицида (Suicide Probability Scale, SPS)», «Индекс оценки суицидального риска Занга (Zung Index of Potential Suicide, IPS)», «Опросник самоповреждающего поведения (The Self Harm Behavior Question naire)».

Следует отметить, что заявленный диагностический аппарат представляет собой большой интерес со стороны практических психологов. Тем не менее, столь сложная деятельность психологов нуждается в подкреплении диагностического инструментария с большими информационными возможностями. Его создание явилось бы большим научным прорывом в решении столь сложной социально-психологической проблемы. Мы полагаем, что именно своевременная диагностика суицидального риска, проявляющегося в суицидальных намерениях, является одним из ведущих факторов профилактики самоубийств подростков. В психиатрии основным методом оценки суицидального поведения является, по-прежнему, традиционный клинико-психопатологический метод, сопровождающийся нередко только клинико-патопсихологическим анализом, исключающим анализ личностных и социальных предикторов развития. Данный метод требует больших временных и экономических затрат. Кроме того, в его рамках вероятна только одномерная клинико-психопатологическая квалификация состояния подростка, которая не позволяет выявить всего многообразия детерминант суицидальных намерений. В психологии личности назрела необходимость создания диагностики раннего выявления суицидальных намерений школьников, с новыми качественными критериями, которые сократят временные и материальные затраты на исследования. Мы считаем, что психологическая наука и практика, предметом исследований которых заявляются суицидальные намерения, может использовать возможности скрининговых диагностических технологий, адаптированных к данному феномену. Только многоосевая, лично-ориентированная диагностика, выраженная в экспресс-опросниках, экспресс-интервью, экспресс выявления продуктивных способов совладания с трудностями

позволит заблаговременно обнаружить степень выраженности суицидальных намерений у подростков

В этой связи более важной становится деятельность психолога, направленная на выявление групп риска, а также его работа по снижению склонности к совершению суицидальных попыток. Основными теоретическими посылками создания диагностики нового типа является представление о том, что самоубийство есть следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемых ею конфликтов. При этом суицид представляет собой один из вариантов поведения человека в экстремальной ситуации, причем суицидогенность ситуации не заключена в ней самой, а определяется личностными особенностями субъекта, его жизненным опытом, интеллектом, характером и стойкостью межличностных отношений.

Следует обозначить уникальность каждого случая суицида, однако, личность, склонная к суицидальному поведению, по мнению многих авторов, обладает целым рядом психологических особенностей: суициду чаще всего предшествует стрессогенный характер жизненной ситуации, попытка вызвана фрустрацией ведущих потребностей, данное поведение не совершается бесцельно, общей задачей суицида является сужение сознания, стимулом совершения самоубийства является невыносимая душевная боль и внутренние страдания, при которых смерть воспринимается как единственный выход из ситуации, общей суицидальной эмоцией становится переживание безнадежности ситуации и беспомощности, аутоагрессия, амбивалентное отношение личности к суициду, искаженное восприятие реальности и сужение когнитивной сферы, заикленность на проблеме и агрессия. Все это приводит к формированию устойчивого суицидального поведения у личности. При этом суицидальное поведение, как правило, соответствует общему стилю жизни и личностным установкам. Существующие внутренние и внешние формы психических актов суицидального поведения, проявляются на различных компонентах личности: когнитивном, мотивационном, эмоционально-волевом, поведенческом.

Следует отметить, что данные компоненты, с одной стороны, отражают различие в структуре суицида, а с другой стороны, представляют критерии степени готовности личности к переходу во внешние (крайние) формы суицидального поведения. Если определить внутренние формы суицидального поведения, которые, включают в себя зачатки деструктивных проявлений это суицидальные мысли, представления, переживания, более серьезной и опасной становится установка у личности суицидальных тенденций, а именно, формирование замыслов и намерений, то внешние формы суицидального поведения включают в себя суицидальные попытки и завершённые суициды.

Первый уровень формирования суицидального поведения начинается с косвенных суицидальных мыслей об отсутствии ценности, смысла своей жизни и бытия человечества, отрицание жизни, отсутствие планов на будущее, которое кажется размытым, характеризуется представлениями, фантазиями на тему своей смерти, но не на тему лишения себя жизни, как самопроизвольной активности. Происходит сужение когнитивной сферы у личности и фиксируются установки на неразрешенность проблем. Необходимо отметить, что при осознании неразрешимости какой либо проблемы или внутреннего конфликта, психотравмирующего события, суицидальные мысли в норме бывают практически у всех людей, но они не переходят в суицидальные тенденции. Профилактика суицидального поведения на данном уровне может оказаться наиболее результативной, поэтому встает вопрос о раннем выявлении у личности этого уровня и оказания ей помощи.

На втором уровне формирования суицидального поведения у личности появляются активные суицидальные замыслы, переходящие в суицидальные тенденции - активные и серьезные размышления, разработка плана суицида, определение способов свершения самоубийства, времени, места его осуществления. Личность характеризует тенденция к самообвинению, заниженная самооценка, неконструктивность защитных механизмов. Мотивационная сфера суицидального поведения включает не один, а несколько одновременно действующих и взаимодействующих мотивов, образующих иерархическую систему мотивации действий и поступков человека.

Самый критический, с точки зрения реализации суицида третий уровень представлен суицидальными намерениями, где к замыслу решения происходит присоединение волевого компонента, побуждающего к непосредственному переходу во внешнюю поведенческую сферу и уже воспроизвести суицидальные покушения или попытки, выражающиеся в целенаправленном оперировании средствами лишения себя жизни с целью покончить самоубийством (завершенные суициды) или с демонстративно-шантажные целями: привлечение к себе и возвращение утраченного внимания, жалости и сочувствия окружающих, избавление от угрозы наказания (незавершенные суициды).

Данные уровни с одной стороны, отражают различия в структуре и субъективном оформлении суицида, а с другой стороны, представляет шкалу их глубины или готовности к переходу во внешние формы суицидального поведения.

Изучение столь сложного социального явления как детский суицид заявляет о необходимости критического отношения к существующей диагностике выявления ранних суицидальных намерений подростков, к необходимости учета данных низкоформализованных методов.

Анализ выше приведенных методологических позиций и теоретических выводов позволил нам создать вариант скринингового опросника «Тревожный сигнал».

Избранная методология данного опросника выстроена с антропологических позиций, которые утверждают использование низкоформализованных методов исследования более эффективным направлением, поскольку данные методы ориентированы на исследование индивидуальных особенностей личности в ее онтогенетическом развитии с целью поиска путей ее уникального и бесконечного развития. Высокоформализованная диагностика, как правило, отсекает большой пласт информации от анализа, который может быть получен лишь в процессе личного общения с человеком.

Термин «скрининг» происходит от английского «screen», что значит «отбирать» или «сортировать». Скрининговые исследования впервые стали известны в медицине. Как правило, они проводились и проводятся с целью выявления предрасположенности к заболеванию до того, как оно проявляется в самочувствии, снижении работоспособности и общей степени здоровья.

В психологии скрининговые исследования становятся достаточно распространенными методами в педагогической, возрастной, специальной, психологии развития с середины 20 века. Традиционно аналогичные исследования определялись как комплексная психолого–педагогическая диагностика. Принцип комплексности (Б.Г. Ананьев, А. Анастаси, Д.Б. Богдавленская, М.А. Холодная и др.) предполагает всестороннее исследование развития психики ребенка, раскрытие внутренних причин и механизмов возникновения того или иного отклонения. Подобная работа осуществляется группой специалистов, в которую

входят врачи, педагоги-дефектологи, психолог, социальный педагог. Экспериментально-психологическое обследование ребенка сопровождается наблюдением за ним, анализом продуктов его игровой и учебной деятельности. В середине прошлого века ведущими авторитетами в области комплексной диагностики развития ребенка считают С.Д. Забрамную, В.И. Лубовского, Т.В. Розанову, С.Я. Рубинштейн, О.Н. Усанову и др.

Еще в начале 20 века русский психолог А.Ф. Лазурский явился инициатором проведения комплексных наблюдений за детьми в естественной среде, создавшим оригинальную экспериментальную программу для психологического описания уровня развития ребенка. Эти положения были развиты в дальнейшем Л.С. Выготским. Он утверждал, что обследование личности ребенка должно проводиться в рамках деятельности ребенка, которая влияет на его развитие, учитывать и дифференцировать воздействия, которые оказывают обучение и среда

Внутренняя роль в развитии скрининговых методов раскрыта в работах В.И. Лубовского, обратившего внимание на вторичные нарушения, появляющиеся в ходе социального взаимодействия ребенка с другими людьми. По утверждению В.И. Лубовского, важнейшими социальными основаниями, приводящими к сложностям социальной адаптации и коммуникативным проблемам, являются отношения с родителями, педагогами, сверстниками. Далее эти трудности увеличиваются, особенно если ребенок действительно родился с некоторыми первичными нарушениями, например, гиперактивностью, дисфункциями и т.д. Ряд исследователей в рамках скрининговых исследований рассматривают как один из ведущих его результатов получение эмпирического массива данных, способных показать развитие ребенка в норме и некоторые признаки аномального развития. Подобные выводы несколько спорны, по мнению автора заявленного проекта. Скорее, скрининговая диагностика способна определить группы риска, понятие нормы в психологии является одним из проблематичных вопросов, поэтому для столь категоричных выводов необходимы длительные клинические диагностические процедуры. Современная комплексная диагностика включает психофизиологическое обследование, которое может сопровождаться нейропсихологическими и аппаратными методами. При формировании скрининговых методов самой сложной оказывается выделение системы критериев и параметров изучаемого явления.

Постнеклассический период развития психологии предполагает разработку новых технологий, методов, методик и диагностических процедур в связи с новыми запросами общества и ожиданиями психологической практики. Тревога общества в связи с ростом числа девиаций, в том числе агрессивного и аутоагрессивного, криминального, асоциального поведения, возрастание количества детских суицидов ставит перед исследователями проблему – обнаружить и обобщить признаки аналогичного поведения на ранних этапах развития, до того, как ребенок совершат саморазрушающее действие.

Моделирование опросника, способствующего выявлению детей группы риска по суицидальному поведению, требует отработки основных позиций к определению суицидальных намерений подростков. На первом этапе создания опросника мы выделили социальные, индивидуально-психологические, ситуационные и поведенческие факторы риска. Данные риски мы описали в опроснике, который первоначально составлял 144 вопроса, в результате последующей адаптации-120 вопросов, включающий -6 смысловых зон.

Данный подход можно отнести к диагностическим исследовательским методам, позволяющим исследователю дать количественную квалификацию изучаемому явлению, а

также разнообразные приемы качественной интерпретации, где возможно выявление различных уровней развития психологических свойств и характеристик испытуемых. Мы глубоко уверены, что результаты диагностического испытания не могут и не должны соотноситься с возможностями человека в будущем, с особенностями его дальнейшего развития, т.е. эти результаты не имеют прогностического значения. Основную цель в данном скрининговом исследовании мы видели в возможности определения группы риска подростков с суицидальными намерениями меньшими материальными и физическими затратами и оказания им психологической и психотерапевтической помощи, а не прогнозом дальнейшего суицидального поведения. Делать столь поспешные прогнозы, считаем достаточно опасным явлением.

Далее, мы остановимся на описание содержательных (смысловых) зон авторской методики «Тревожный сигнал».

Содержательные характеристики были выражены в следующей логике. Перед каждым смысловым блоком были выстроены определенные цели.

1 Здоровье.

Основная цель данной смысловой зоны заключается в обосновании степени физического и психического здоровья подростков. Содержанием вопросов мы пытались выявить повышенную раздражительность, впечатлительность, чувства робости, собственную неполноценность, преувеличения своих недостатков, принижения успехов и достоинств, активное употребление алкоголя, наркотических средств, клинические состояния в виде депрессивных и тревожных расстройств, субклинические состояния эмоциональной дезадаптации.

2 Когнитивное развитие. Познавательные интересы.

Основная цель данной смысловой зоны выявить особенности когнитивного развития, познавательные интересы, а именно: мрачные мысли, чувство долга, обязательства, концентрация внимания, фиксация на состоянии собственного здоровья; зависимость от общественного мнения, представления о греховности суицида; наличие творческих планов, замыслов; наличие эстетических критериев мышления.

3 Особенности развития эмоционально-волевой сферы.

Основная цель данной смысловой зоны выявить особенности развития эмоционально-волевой сферы, а именно: импульсивность, вспыльчивость, эмоциональная неустойчивость, эмоциональная привязанность, растерянность в конфликтных ситуациях.

4 Детско-родительские отношения.

Основная цель данной смысловой зоны выявить особенности развития детско-родительских отношений: круг значимых близких, эмоциональная привязанность к значимым близким; особенности переживания конфликтов, переживания конфликтов со значимыми близкими.

5 Межличностные отношения подростков в референтной группе.

Основная цель данной смысловой зоны выявить особенности развития межличностных отношений подростков в референтной группе: конфликты в школе со сверстниками или

учителями, отношение к этим конфликтам, переживание этих конфликтов, проведение своего свободного времени бесцельно, проведение долгого времени за компьютером, проблема выбора друзей, ощущение одиночества.

6 Поведенческие реакции.

Основная цель — выявить особенности поведенческого реагирования в учебной деятельности, в быту: аккуратность, жизнерадостность, ответственность, твердая воля, самоконтроль, социальные установки на власть и деньги, внутриличностная напряженность, самоутверждение, внутренняя свобода от ограничений, вызывающих внутриличностную напряженность.

Итак, сформулирована основная структура, основное содержание опросника. Предложено 6 (содержательных) смысловых зон: здоровье (физическое и психическое), когнитивное развитие, познавательные интересы, особенности развития эмоционально-волевой сферы, детско-родительские отношения, межличностные отношения подростков в референтной группе, поведенческие реакции. Предложены основные качественные характеристики опросника для первого этапа стандартизации.

Literature

- Epanchintceva G. A. (2007), Psychodiagnostics Formation in Education, the Orenburg State University, 169 p.
- Epanchintceva G. A., Kozlovskaya T.N. (2012) Developing psychological diagnostics of self-development and self-organization of the personality, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG. Saarbrücken, Germany 2012, 416 p.
- Epanchintceva G. A. Kozlovskaya T.N. (2013), Theoretical initial positions of creation of screening diagnostics of early identification of self-destroying and suicide behavior, the World of science, culture, education, № 4 (41), pp. 220-223.
- Epanchintceva G. A. Kozlovskaya T.N. (2013), Methodological, theoretical, methodical bases of screening researches of suicide intentions of the teenagers, Basic researches, № 10 (9), pp 2085-2089.
- Epanchintceva G. A. Kozlovskaya T.N., Marchenko T.V. (2013) Retrospective of the social and psychological nature of suicide behavior, Modern problems of science and education, № 6, URL: www.science-education.ru/113-11381
- Epanchintceva G. A. Kozlovskaya T.N. (2013), The screening method as possibility of research of the social and psychological phenomena, Actual problems of psychology and pedagogic in the modern world, Materials of the international scientific and practical conference (April, 24-26, 2013). - Moscow: Russian University of Friendship of the People, 2013, pp. 111-114.
- Epanchintceva G. A., Kozlovskaya T.N. (2014), Complex psychology and pedagogical diagnostics and screening researches of teenage age, Materials of the International scientific and practical Quality of Life conference, psychology of health and education: interdisciplinary approach, Moscow, RUDN, April, 24-25, 2014, pp. 114-117.
- Erzin A. I., Epanchintceva G. A. (2012), The model of proactive behavior, Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. FL, USA, L&L Publishing.
- Epanchintceva G.A., Egorov R.S., Almukanov K.G., Theoretical and methodological aspects of suicidal behavior surveillance, Applied and Fundamental Studies Proceedings of

the 1st International Academic Conference. Publishing House "Science and Innovation Center", International Journal of Advanced Studies. 2012. pp. 243-245.

- Ivashchenko A. V., Zubova L.V., Scherbinina O.A. (2010), Techniques of studying of a social orientation and consciousness of the identity of the teenager, SP of Regional Public Institution Public Educational Institution, 286 p.

Information about the authors

Galina Epanchintceva, doctor of psychological sciences, professor, Orenburg state university, faculty of humanitarian and social sciences, chair of the general psychology and psychology of the personality Prospekt Pobeda 13, 460018 Orenburg, Russia

Tatyana Kozlovskaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Orenburg state university, faculty of humanitarian and social sciences, chair of the general psychology and psychology of the personality Prospekt Pobeda 13, 460018 Orenburg, Russia

Tatyana Marchenko, graduate student Orenburg state university, faculty of humanitarian and social sciences, chair of the general psychology and psychology of the personality Prospekt Pobeda 13, 460018 Orenburg, Russia

Acknowledgements:

We are grateful to the Government of the Orenburg region for the support of our research.

Article history: Submitted September 2014; last revision October 2014; accepted October 2014

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE COMPONENTS OF PERSONALITY
STRUCTURE OF ADOLESCENTS INCLINED TO SUICIDAL BEHAVIOR AND
ADOLESCENTS WITH OTHER ASOCIAL ORIENTATION**

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ КОМПОНЕНТОВ
СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ СКЛОННЫХ К
СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ И ПОДРОСТКОВ С ДРУГИМИ ВИДАМИ
АСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

Ludmila Zubowa

Orenburg State University, Pobeda Avenue, 13, Orenburg, Russia, 460018,
E-mail: zubowa@yandex.ru , .+79033653493

Olga Scherbinina

Orenburg State University, Pobeda Avenue, 13, Orenburg, Russia, 460018
E-mail: oly_25@mail.ru, +79225342122

Abstract

The main idea of our research can be formulated as follows: the level of reflexivity of consciousness of the personality reflecting a measure of its deformation influences extent of familiarizing of the personality with the asocial environment - primary, boundary, disturbing, critical levels; each of the called levels is shown in substantial features of structural components of the personality – cognitive, emotional, motivational, behavioral; specifics of substantial filling of these components of structure of the personality are defined by a type of an asocial orientation of the personality – tendency to suicides, to vagrancy, to theft, to robberies. The article presents the results of empirical research from the standpoint of an integrative approach of meaningful features and manifestations of cognitive, emotional, motivational, and behavioral components of the personality structure of different types of adolescent antisocial orientation: suicidal, prone to vagrancy, prone to theft prone to robbery

Keywords: asocial orientation of the personality, substantial components of structure of the personality

JEL classification: Z19

Сравнительный анализ содержательных проявлений компонентов структуры личности подростков склонных к суицидальному поведению и подростков с другими видами асоциальной направленности был выполнен в рамках реализации интегративного подхода к проблеме феномена асоциальной личности и ее суицидальных проявлений. Отличительной чертой этого подхода является то, что в качестве исходного методологического основания выступает системный анализ не только внешних, но и внутренних характеристик личности, влияющих на развитие ее асоциальности и суицидальных проявлений, как самой сложной формы отклонения личностного развития.

В нашем исследовании проанализирована современная социальная ситуация, которая не в полной мере соответствует запросам и ценностям современной молодежи и в недостаточной мере развивает и формирует рефлексивность сознания, которое должно обладать следующими характеристиками: отношение, оценка, критика и самокритика. По нашему мнению, эти характеристики, аккумулируясь в сознании личности, определяют его рефлексивную способность. По мнению многих ученых, переломным моментом в становлении и развитии рефлексивности сознания является подростковый возраст, сопровождающийся кризисом идентичности. Результатом позитивной идентичности является готовность личности к социально одобряемому поведению, как итог сформировавшейся рефлексивной способности сознания, свидетельствующий о ее психическом здоровье, которое не возникает само собой, а развивается в процессе социализации индивида, в ходе которой интегрируется множество факторов (семья, школа, индивидуально-психологические особенности личности).

Основная идея нашего исследования заключается в признании решающего влияния уровня развития рефлексивности сознания личности на возможности (меру) удовлетворения ею социально ценных потребностей, а также на образец (объект) ее идентификации и, соответственно, на содержание компонентов ее структуры. В частности, низкий уровень развития рефлексивности сознания личности способствует депривации и фрустрации многих социально ценных потребностей и влечет к ее идентификации с асоциальной средой.

Нами были обоснованы следующие уровни развития рефлексивности сознания личности, отражающие его деформацию.

Первичный уровень. Учащиеся этой группы характеризуются следующим: сохранением связей с семьей и школой, сохранением авторитета значимых взрослых из позитивной среды; сосуществованием в поведении конкретных норм асоциальной и социальной среды (двойная мораль); сохранением критичности по отношению к информации, транслируемой асоциальной средой; освоением невинных способов заработков, принятых в асоциальной среде; неадекватной рефлексией поведения в конфликтной ситуации; неустойчивостью поведения: ведет себя двойственно уступает/сопротивляется, возможны асоциальные проявления, выражающиеся в бегстве, лжи, угрозах суицидальной попытки; низким уровнем эмпатии и самоконтроля.

Пограничный уровень. Учащиеся этой группы характеризуются следующим: восприятием норм из асоциальной среды на более глубинном уровне (совершая социально позитивный поступок, не испытывает от этого удовлетворение); сохранением связей с семьей и школой, однако авторитет значимых взрослых слабеет, теряется, отношения характеризуются конфликтностью; преобладанием в поведении конкретных норм асоциальной среды; возрастанием доверия к информации, транслируемой асоциальной средой; успешным

освоением способов обогащения, принятых в асоциальной среде; неадекватной рефлексией поведения; недостаточным уровнем эмпатии и самоконтроля.

Тревожный уровень. Учащиеся этой группы характеризуются следующим: более полным освоением ценностей, норм поведения и общения асоциальной среды; ослаблением связи с семьей и школой, более авторитетными становятся представители асоциальной среды; формированием тесных связей с асоциальными сверстниками; возрастающим доверием к информации из криминальной среды; расширением опыта асоциального поведения (бродяжничество, воровство, суицидальность, грабеж, вандализм); низким уровнем эмпатии и самоконтроля, отсутствием рефлексии своего поведения.

Критический уровень. Учащиеся этой группы характеризуются следующим: интенсивным вращением в асоциальную среду, полным согласием и принятием действующих в ней норм; активным восприятием и продуцированием асоциальных норм и правил; формированием устойчивых связей с представителями асоциальной и криминальной среды и освоение новых ролей поведения; выбором и закреплением определенного проявления типа асоциального поведения (бродяжничество, воровство, грабеж, суицидальные попытки); наличием позитивной рефлексии своего поведения и получение положительных эмоций от совершаемых поступков.

С учетом названных уровней развития рефлексивности сознания личности, отражающих его деформацию и проявляющихся во всех компонентах структуры личности, был подобран комплекс психодиагностических методик для исследования и сравнительного анализа содержательных проявлений компонентов структуры личности подростков склонных к суицидальному поведению и подростков с другими видами асоциальной направленности. «Глубинное интервью (в модификации Л.В. Зубовой), культурно-свободный тест интеллекта (в адаптации Л.Н. Собчик), карта наблюдений Стотта, методика О.П. Елисеева для самооценки эмпатических способностей, тест Фланагана на интеллектуальное развитие и уровень общего культурного развития, методика исследования самооценки Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан), фрустрационный тест С. Розенцвейга, методика исследования самооценки психических состояний (по Г. Айзенку), методика на изучение темперамента А.И. Крупнова, методика «Тревожный сигнал» для выявления суицидальных намерений Г.А. Епанчинцевой.

Также использовались методы математической статистики: корреляционный анализ, факторный анализ, t-критерий Стьюдента с использованием пакетов Statistica for Window 6.0.

В подростковом возрасте низкий уровень развития рефлексивности сознания личности проявляется в следующих содержательных особенностях теоретически и эмпирически обоснованных нами ее структурных компонентов.

Когнитивный компонент: неосознание личностью норм и ценностей, значимых для отдельной, конкретной социальной группы – принадлежности к асоциальной референтной группе.

Эмоциональный компонент: неосознание личностью своего объективного места в системе доступных социальных отношений и отсутствие переживания его несоответствия желаемому.

Мотивационный компонент: отсутствие системы духовных мотивов личности, преобладание материальных и антисоциальных мотивов, содержание которых определяется референтной асоциальной группой или группой принадлежности.

Поведенческий компонент: развитие неадекватных и социально неприемлемых способов включения личности в группу, способов обретения ею желаемого социального статуса, способов противоречащих социальным нормам в системе доступных ей общественных отношений.

Для решения задач своевременной профилактики, диагностики, коррекции личности склонной к суицидальному поведению, нами осуществлен сравнительно-сопоставительный анализ особенностей названных компонентов структуры личности подростков четырех групп с различным видом асоциальной направленности: «склонные к суицидальному поведению» (I выборка), «склонные к бродяжничеству» (II выборка), «склонные к воровству» (III выборка), «склонные к грабежу» (IV выборка).

Названные группы были определены по объективному критерию (стоящие на учете в детской комнате милиции по соответствующим проступкам и в психоневрологическом диспансере после попыток суицида).

Наиболее значимой для определения содержания **когнитивного компонента** структуры личности подростков с различными типами асоциальной направленности личности является информация относительно мнения подростков по поводу имеющих у их сверстников проблем; возможности их разрешения; возможности добиться признания, проявить себя как личность; значимых для сверстников качеств; особенностей организации досуга; причинах конфликтов между сверстниками и с родителями, а также способах их разрешения.

Отсутствуют статистически значимые различия в представлениях респондентов всех изучаемых выборок по вопросу о наличии у их сверстников проблем. Тем не менее, можно говорить о некоторых особенностях этих представлений.

Не смотря на то, что наличие проблем у сверстников, а соответственно и у самих себя, признают респонденты всех групп, большинство из них отмечают незначительный характер этих проблем. Об этом свидетельствует не только выбор большинством респондентов варианта ответа «Да, незначительные», но также и выбор достаточно большой процент выбора ими варианта «Затрудняюсь ответить». Последнее свидетельствует о том, что задумываться, по сути, особо и не о чем.

Не смотря на отсутствие статистически значимых различий между респондентами данных выборок при ответе на этот вопрос можно предположить, что подросткам склонным к бродяжничеству (II выборка) жизнь их сверстников, а соответственно и их самих, не, кажется такой уж беззаботной. Однако именно у подростков этой группы сильнее всего по сравнению с подростками других групп проявляется готовность решать возникающие проблемы.

Анализ ответов о сфере и месте возможной самореализации показал, что асоциальный подросток предпочитает реализовывать себя во дворе, в ущерб семье. Особенно непримиримы к семье подростки склонные к грабежу (IV выборка) и во вторую очередь – подростки склонные к бродяжничеству (II выборка), а наиболее лояльны – подростки склонные к воровству (III выборка), для которых семья даже чуть более предпочтительна, чем двор. Однако не будем обманываться насчет подростков склонных к воровству (III

выборка), да и подростков склонных к суицидальному поведению (I выборка), тоже чувствующих себя в семье неплохо. В действительности, респонденты этих групп, одинаково отчуждены от общества, будь то в форме семьи или двора - и там, и там они чувствуют себя одинаково. Подростки же склонные к бродяжничеству (II выборка) и особенно подростки склонные к грабежу (IV выборка) просто более требовательны, точнее, нетерпимы к семейной среде, где им трудно реализовать свои специфические интересы: на то и склонные к бродяжничеству, что они держат на семью обиду, а для агрессивных склонных к грабежу семья с ее канонами домостроя - прямая помеха.

Во всех изучаемых выборках выявлено расхождение требований к себе как к другу и к сверстнику как к другу. Особенно явно это выражено в требованиях подростков склонных к бродяжничеству (II выборка). Требования респондентов остальных выборок практически совпадают (и я как друг, и сверстник как друг – это, прежде всего, культурный, воспитанный, добрый, внимательный, умный человек), а расхождения в требованиях связаны лишь с изменением места названных качеств в иерархии их значимости. У респондентов же выборки II это принципиально другой список требований и ожиданий. В их представлениях о себе как друге значительное место отводится уму, предприимчивости, физической силе. Для респондентов данной выборки снижается значимость таких качеств как доброта и внимательность, оптимизм; а культурность и воспитанность ожидаются только от друга, а к себе такие требования не предъявляются.

В качестве наиболее значимых проявлений *эмоционального компонента* структуры личности подростков различных типов асоциальной направленности нами изучалось их общее отношение к жизни (доволен/не доволен); самочувствие в важнейших сферах жизнедеятельности – дома, в школе, во дворе; особенности отношений со взрослыми и сверстниками.

Недовольство жизнью выражено довольно резко респондентами всех выборок, особенно подростками склонными к суицидальному поведению (I выборка) и подростками склонными к бродяжничеству (II выборка). Однако и процент респондентов всех выборок довольных жизнью достаточно большой. Статистически значимые различия по этому вопросу выявлены только между подростками склонными к воровству (III выборка) и подростками склонными к грабежу (IV выборка).

В ответах последних меньше всего выборов варианта «да» на вопрос «Доволен ли ты своей жизнью?», хотя нет ни одного выбора варианта «нет» в отличие от респондентов других выборок

Обратим внимание: все четыре группы ребят чувствуют себя дома, в школе и во дворе одинаково «нормально». Это может означать их одинаковое отчуждение от дома, школы и двора (им все равно, где быть), т.е. их отчуждение от общества, что и подтверждает наличие признаков асоциального сознания у исследуемых респондентов.

Некоторые специфические особенности самочувствия респондентов условных выборок в основных сферах жизнедеятельности. Наименее защищенными в эмоциональном плане являются подростки склонные к грабежу (IV выборка), которые ощущают себя в безопасности и комфортно лишь дома. Если в школе им неспокойно, то во дворе уже страшно ($p=0,01$).

Подростки склонные к суицидальному поведению (I выборка) характеризуют свое самочувствие в основных сферах жизнедеятельности как преимущественно нормальное и

безразличное. Также привлекает внимание очень небольшой процент указаний на ощущения беспокойства и страха, как дома, так и в школе, и во дворе.

Особенностью самочувствия в основных сферах жизнедеятельности подростков склонных к бродяжничеству (II выборка) является их ощущение эмоционального комфорта, во всех основных сферах жизнедеятельности; также это единственная выборка, респонденты которой испытывают дома беспокойство, безразличие и страх.

Мотивационный компонент.

Ранжируя по степени важности мотивы поступков, которыми руководствуются подростки с различным типом асоциальной направленности, видим следующее. В каждой группе респондентов с большим отрывом лидирует позиция 1 – «желание завоевать уважение, авторитет окружающих». Безусловное лидерство позиции 1, как и столь же безусловная периферийность позиции «моя хата с краю», хорошо понятны именно в этом контингенте, где обострено стремление к самоутверждению как раз из-за неудачного и искаженного семейного опыта самоутверждения. «Моя хата с краю» - это не выбор для таких подростков, именно поэтому они и ставят высоко «дружбу и взаимопомощь», но только не подростки склонные к грабежу (IV выборка) с их психологией «одиноких волков» и отсутствием всякого сочувствия к окружающим как к тем, у кого можно «отнять». Данный тест убедительно демонстрирует градацию-эскалацию асоциального сознания - от «романтического» сознания подростков склонных к суицидальному поведению (I выборка), подростков склонных к бродяжничеству (II выборка) и подростков склонных к воровству (III выборка) до бесчеловечного сознания подростков склонных к грабежу (IV выборка).

Некоторые общие особенности жизненных ценностей респондентов всех выборок связаны с тем, что в иерархии ценностей современных подростков лидирующие места занимают материальные ценности, связанные с организацией досуга, личной обеспеченностью и т.п.

Некоторые специфические особенности жизненных ценностей современных подростков.

1. Подросткам склонным к грабежу (IV выборка) статистически значимо больше, чем респондентам других выборок недостает понимания и внимания со стороны родителей. Возможно, их большую конфликтность с родителями можно объяснить, как попытку привлечь к себе их внимание даже таким способом.

2. Подростки склонные к суицидальному поведению (I выборка) и подростки склонные к бродяжничеству (II выборка) привлекают внимание тем, что в их иерархии жизненных ценностей духовные ценности, связанные с качеством преподавания и возможностью самообразования, статистически значимо сильнее представлены по сравнению с подростками склонными к воровству (III выборка) и подростками склонными к грабежу (IV выборка).

При определении содержания ***поведенческого компонента*** личности подростков с асоциальной направленностью различных типов решающее значение для нас имела информация относительно частоты, причин и способов разрешения конфликтов подростков со взрослыми и сверстниками.

В раскладе ответов о причинах конфликтов со сверстниками по всем четырем группам привлекают внимание подростки склонные к суицидальному поведению (I выборка), которые единственные из всех групп явно выделили в качестве лидера позицию – «под

действием спиртного, наркотиков». В этом читается весьма характерный страх подростков склонных к суицидальному поведению (I выборка) перед конфликтами. Читается: конфликты – это глупость, которая может происходить только по пьяному делу или под влиянием наркотиков. Для суицидального сознания состояние конфликта непереносимо, поскольку может обернуться поводом для самоубийства, и такое сознание в целях самозащиты стремится «унизить» конфликт. Остальные группы отдали предпочтение позициям 2 - «с целью самообороны», 3 - «из-за желания развлечься» и 4 - «чтобы свести счеты». Эти три предпочтения также весьма характерны для данных групп, особенно в сочетании с малой популярностью позиции 1 - «в попытке защитить слабых», впрочем, за исключением подростков склонных к бродяжничеству (II выборка), у которых позиция 1 - не на последнем месте, вероятно, из-за собственной незащищенности.

Если же говорить о конфликтах подростков с родителями и их причинах, то меньше всего указаний на них у подростков склонных к суицидальному поведению (I выборка). Ими же, как и подростками склонными к бродяжничеству (II выборка), ответственность за все-таки случающиеся ссоры берется преимущественно на себя. Общим для респондентов обеих выборок является большая конфликтность в их семьях. Однако если вторые вину за конфликты перекалывают на родителей (в 60% случаев), то первые – признают собственную ответственность за случающиеся ссоры практически в 100% случаев.

Анализ ответов респондентов на вопрос относительно их действий после конфликта со взрослыми и сверстниками позволил объединить названные действия в несколько групп.

По активности действий после конфликта мы относим их к группам «активное» либо «пассивное». По направленности этих действий, по их характеру (конструктивный, деструктивный) мы разделяем их на положительные или отрицательные. Таким образом нами было определено четыре группы действий респондентов после конфликта.

1. Активно-положительные. Поведение, характеризующееся активными действиями, направленными на мирное разрешение конфликта (выясняю и обсуждаю причину, пробую помириться, прошу прощения и т.д.).
2. Активно-отрицательные. Поведение, характеризующееся активными действиями, носящими агрессивный, враждебный характер по отношению к другой стороне конфликта (дерусь, ругаюсь и т.д.).
3. Пассивно-положительные. Поведение, направленное на избегание конфликта, при этом не сопровождается негативными эмоциональными переживаниями (привожу себя в порядок, разбегаемся, не замечаю их и т.д.).
4. Пассивно-отрицательное. Действия, не связанные с разрешением конфликта, сопровождающиеся сильными негативными эмоциональными переживаниями (переживаю, тяжело на душе, плачу и т.д.).

У подростков «склонных к грабежу» (IV выборка) в ситуации ссоры с родителями представлены лишь отрицательно окрашенные формы поведения, как активного, так и пассивного типа.

Подростки склонные к суицидальному поведению (I выборка) также не стремятся найти конструктивное разрешение конфликта, а попытки избежать его сопровождаются проявлением негативных чувств. У них преобладает пассивно-отрицательное поведение.

Самое разнообразное поведение в конфликтной ситуации с родителями у подростков склонных к бродяжничеству (II выборка). Хотя трудно назвать преобладающие формы и направленность.

В ситуации ссоры со сверстниками поведение подростков склонных к грабежу (IV выборка) обогащается активно-положительными формами, при этом нет указаний на активно-отрицательные.

Поведение подростков склонных к суицидальному поведению (I выборка) в ситуации ссоры со сверстниками практически не отличается от поведения в ситуации ссоры с родителями. Единственно, положительно окрашенное поведение становится несколько пассивнее.

Как и в ситуации ссоры с родителями наиболее богатый поведенческий репертуар в ситуации конфликта у подростков склонных к бродяжничеству (II выборка). Однако у них преобладает отрицательно окрашенное поведение, как активное, так и пассивное.

Представленная выше информация позволила нам расположить респондентов изучаемых выборок в соответствии с уровнем развития рефлексивности их сознания в сторону усиления деформации в следующий ряд: подростки склонные к бродяжничеству – пограничный уровень (78,2%), подростки склонные к суицидальному поведению – пограничный уровень (81%), подростки склонные к воровству – тревожный уровень (73%), подростки склонные к грабежу – тревожный уровень (78.5%).

Это подтвердило наше предположение о наличии связи уровня рефлексивности сознания личности и ее асоциальной направленностью. Также было показано, что уровень рефлексивности сознания связан и с видом асоциальной направленности.

Качественный и количественный анализ интерпретации данных об особенностях содержательных проявлений компонентов структуры личности в зависимости от видов ее асоциальной направленности показал, что можно выделить общее и особенное в этих проявлениях.

Общие содержательные особенности компонентов структуры личности подростков различных типов асоциальной направленности.

По когнитивному компоненту: отсутствие связи асоциальности с уровнем общего культурного развития и вербального интеллекта; преобладание материальных ценностей над духовными и социальными; культ силы и желание быть физически сильным; отсутствие общих ценностей с родителями, отсутствие понимания их мировоззрения родителями.

По эмоциональному компоненту: пассивно-потребительское отношение к жизни: признание наличия проблем и отсутствие готовности их решать (кроме подростков склонных к бродяжничеству); реакция агрессивного поведения как преобладающий способ взаимодействия с окружающими; особенности системы отношений: желание иметь теплые доброжелательные отношения с родителями и сверстниками на фоне реального эмоционального напряжения в отношениях со сверстниками и взрослыми; отчужденность от общества, показателем которой для нас явилось «нормальное» (безразличное) самочувствие во всех сферах жизнедеятельности; отсутствие общих эмоциональных переживаний с родителями и родственниками; безразличное отношение к школе, учителям.

По мотивационному компоненту: стремление к легкой жизни; нежелание быть добрым и внимательным; отсутствие мотивов конструктивного взаимодействия с родителями и сверстниками; отсутствие мотивов реализоваться как личность.

По поведенческому компоненту: выбор стратегии агрессивного поведения как нормы взаимодействия; конфликт как норма взаимодействия во всех системах отношений.

Существуют *некоторые общие* содержательные особенности отдельных компонентов структуры личности подростков склонных к суицидальному поведению с содержательными особенностями личности подростков склонных к бродяжничеству. Это касается содержания эмоционального компонента и связано с недовольством жизнью; мотивационного компонента - представленность духовных ценностей в иерархии их потребностей. Также эти две группы подростков объединяет и самый высокий уровень интеллекта по сравнению с подростками остальных выборок.

Особенное в структуре личности подростков склонных к суицидальному поведению связано с содержанием ее поведенческого компонента. В частности: с причинами конфликтов со сверстниками – состояние алкогольного и наркотического опьянения; малой конфликтностью с родителями, которая сочетается со взятием ответственности на себя за все-таки случающиеся инциденты. Преобладание пассивно-отрицательного поведения после ссоры, как со сверстниками, так и с родителями - реализация действий, не связанных с разрешением конфликта и сопровождающихся сильными негативными эмоциональными переживаниями (переживаю, тяжело на душе, плачу и т.д.). Эти данные позволяют сделать вывод о повышенной чувствительности подростков склонных к суицидальному поведению к ситуации конфликта. Даже возможность конфликтной ситуации может вызвать у них страх, чувство вины и другие отрицательные эмоции, причиной которых может быть отсутствие опыта конструктивного разрешения конфликтных ситуаций со сверстниками и со взрослыми.

Наличие ряда внешне схожих проявлений отдельных компонентов структуры личности у подростков склонных к суицидальному поведению и подростков с другими типами асоциальной направленности личности с необходимостью требует:

1. Дальнейшего продолжения начатых исследований с целью уточнения специфики и выяснения причин схожести содержательных особенностей компонентов структуры личности подростков с различными типами асоциальной направленности. Так, в этой связи особый интерес представляет поиск ответов на вопросы относительно причин отсутствия у респондентов всех выборок, кроме подростков склонных к бродяжничеству, самостоятельного решения ими имеющихся проблем (или проблемы на самом деле незначительные, или родители все берут на себя, или напротив не являются положительным примером для своих детей или другие причины); также интересен ответ на вопрос относительно причин неконструктивного поведения в конфликтных ситуациях и отсутствия способностей к их конструктивному разрешению и др. Поиск ответов на данные вопросы определяет общее направление будущих исследований

2. Осторожности и корректности выводов относительно отнесения подростков к тому или иному типу асоциальной направленности, особенно к подросткам склонным к суицидальному поведению. Только совокупность, комплекс признаков, отражающих особенное содержание компонентов личности, может стать основанием для условного отнесения подростка в названную группу с целью дальнейшего уточнения его статуса, типа асоциальной направленности.

Общность содержания ряда компонентов структуры личности подростков с различными типами асоциальной направленности также позволяет предположить, что именно они являются индикаторами риска развития асоциальной направленности личности, независимо от ее типа.

С другой стороны можно предположить, что выявленные общие содержательные особенности компонентов личности подростков различного типа асоциальной направленности облегчают раннюю профилактику формирования и развития асоциальной направленности личности ребенка независимо от ее типа. По результатам нашего исследования, одним из направлений профилактической работы может стать формирование и развитие у детей активно-действенного отношения к миру; активно-положительного поведения, предполагающего конструктивное поведение в конфликтных ситуациях и их конструктивное разрешение.

Literature

- Epanchintceva G. A. (2007), Psychodiagnostics Formation in Education, the Orenburg State University, 169 p.
- Zubova L.V. (2010), Information and cognitive approach to methodology of genesis of the asocial personality, the House of pedagogics, 347 p.
- Zubova L.V. Kiriyeenko A.A. (2013), About a problem of psychology of the asocial personality in modern Russian society from a position of integrative approach, the Messenger of the Orenburg State University, Orenburg State University, № 2, p. 96-100.
- Ivashchenko A. V., Zubova L.V., Scherbinina O.A. (2010), Techniques of studying of a social orientation and consciousness of the identity of the teenager, SP of Regional Public Institution Public Educational Institution, 286 p.
- Kiriyeenko A.A., (2013), Asocial orientation of the personality: definition of concept, characteristic, classification, Young scientist. № 3 (50). pp. 443 – 448.
- Scherbinina O.A., (2014), Asocial personality as object of research of modern psychology, Bulletin of the Orenburg state university, Orenburg State University № 4 (165). pp. 281-285.

Information about the authors

Ludmila Zubova doctor of psychological sciences, associate professor, Orenburg State University, faculty of humanitarian and social sciences department of the general psychology and psychology of the personality, Pobedy Avenue 13, 460018 Orenburg, Russia

Olga Scherbinina candidate of psychological sciences, associate professor, Orenburg State University, faculty of humanitarian and social sciences department of the general psychology and psychology of the personality, Pobedy Avenue 13, 460018 Orenburg, Russia

Confirmations:

This research was supported by the Russian State Scientific Fund. Authors would like to thank the head of the grant program Epanchintseva G. A. for her comments.

Article history: Submitted September 2014; last revision October 2014; accepted October 2014

HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A BASIS FOR ENHANCING NATIONAL INNOVATIVE CAPACITY

ВУЗЫ КАК БАЗОВЫЕ СУБЪЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ГОСУДАРСТВА

Yuliya Shiryaeva

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

Nadezhda Yashina

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

Sergey Bogomolov

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

Abstract:

The article is devoted to defining the strategic role of universities in the development of innovative activities in the region. The possible forms of participation of universities in various stages and components of the innovation process are discussed.

Key words: innovations, innovative universities, innovation development

JEL classification: O31, O32, O34

На современном этапе реформирования системы профессионального образования, от высших образовательных учреждений требуется не только реализация образовательных программ и проведение научных исследований, но и активное участие в инновационном развитии региона и государства. Они должны взаимодействовать со всеми субъектами данного процесса, включая предпринимательский сектор, промышленность и органы власти.

На наш взгляд участие ВУЗов в инновационных процессах может быть весьма многогранно. Это определяется обширной классификацией самих инноваций и приоритетов развития инновационного потенциала региона.

В структуре инновационного потенциала следует выделить

1. Интеллектуальный потенциал характеризуется наличием у организации разработанных и запатентованных изобретений, полезных моделей, промышленных образцов и т.д.

2. Кадровый потенциал определяется наличием высококвалифицированных сотрудников, способных разработке и внедрению инновационных продуктов

3. Производственный потенциал характеризуется наличием производственных мощностей и их возможностями адаптации в условиях диверсификации производства

4. Финансовый потенциал - возможность своевременного привлечения собственных и инвестиционных средств для реализации инновационных проектов.

5. Ресурсный потенциал. Оценка ресурсного потенциала должна строиться на определении уровня уникальности сырья, материалов и комплектующих, используемых при разработке и внедрении инновационных проектов.

6. Географический потенциал определяет влияние месторасположения организации на его ресурсный, кадровый и транспортный потенциал

7. Предпринимательский потенциал характеризует возможности организации по коммерциализации разработанных и внедренных инноваций.

Современные образовательные учреждения активно реализуют вторую составляющую – *кадровый потенциал*.

Это обусловлено тем, что вузы являются основным источником квалифицированных кадров, требующихся для реализации инновационной деятельности. Исследования, проводимые в рамках университетов, играют значительную роль в подготовке научных кадров, формировании интеллектуального потенциала региона.

Формы обеспечения кадрового потенциала инновационной деятельности могут быть различными, и это широко практикуется современными ВУЗами. При этом необходимо учитывать кадровые потребности инновационных предприятий.

Первой и наиболее распространенной (обязательной) формой является прохождение студентами производственной или иной практики. Уже на этапе заключения подобных договоров с предприятиями, выявляются их потребности по конкретным специальностям.

Во-вторых, ВУЗ, исполняя исследовательский заказ предприятия, может вовлекать в этот процесс студентов, которые затем, по завершении обучения, могут стать сотрудниками предприятия (как свидетельствует отечественный и зарубежный опыт, как правило, работают в тех компаниях, для которых вуз проводит исследования и разработки, сопровождает технологии) В ходе такого сотрудничества огромную роль играют два взаимосвязанных процесса обучения: передача фундаментальных теоретических знаний и апробация их на практике. [2]

В-третьих, сотрудничество с предприятиями дает возможность организации процесса повышения квалификации их сотрудников, создание магистерских программ для их топ-менеджеров с учетом предъявляемых требований.

Четвертая форма взаимодействия ВУЗа и предприятий – создание центров трудоустройства выпускников на базе самих институтов. Такие биржи труда оказывают молодым людям информационную и методическую помощь в поиске работы. Кроме того, ВУЗ, владея более полной информацией об умениях навыках и знаниях своих выпускников, может подобрать для работодателя сотрудника, удовлетворяющего всем требованиям.

В-пятых, предприятия, заинтересованные в получении профессионального, активного, генерирующего идеи сотрудника, организует различные стипендиальные и грантовые программы.

Все эти формы (и многие другие) свидетельствуют о необходимости дальнейшего развития университетского участия в формировании резерва высококвалифицированных кадров.

По статистическим данным, специалисты по разработке новых и совершенствованию выпускаемых видов продукции, а так же по внедрению новых технологий являются самой востребованной для промышленных предприятий группой специалистов, по которым отмечается и наиболее значительный дефицит. Поэтому Вузы должны сделать акцент на следующие направления:

- привлечение профильных специалистов отраслей к организации и проведению образовательного процесса;
- организация совместных стажировок специалистов отраслей и работников вузов и колледжей;
- проведение мероприятий по обмену информацией между представителями предприятий отрасли и образовательных учреждений;

- участие специалистов отрасли в экспертизе образовательных стандартов и учебных программ по профильным отраслевым специальностям;

- создание новых образовательных структур, совместные образовательные институты, в том числе на основе государственно-частного партнерства).[1]

Имея значительный кадровый потенциал для инновационной экономики университеты сами являются генераторами инновационных идей по развитию не только технологий, но и внедрению новых форм и методов организации и управления наукоемкими отраслями региона.

Университеты являются интеллектуальными центрами, в которых фундаментальные и прикладные исследования тесно связаны с подготовкой специалистов. Потенциал значительной части разработок достаточно высок, имеются уникальные разработки, вызывающие большой интерес в стране и за рубежом.

В большинстве стран университеты являются базовым субъектом, проводящим фундаментальные научные исследования. При этом они способны выстраивать свою инновационную политику, ориентируясь на потребность регионов. Университеты должны рассматриваться как инструменты поддержки национальных и региональных экономик, поскольку именно в вузах продолжается формирование и развитие новых идей, проведение исследований, что ведёт к созданию новых продуктов и услуг. ВУЗы обладают достаточными кадровыми, временными, материальными и др. ресурсами для того чтобы, спрогнозировать стратегические потребности региона в технологических и управленческих инновациях.

Вузы уже являются собственниками интеллектуальных продуктов и заинтересованы в их внедрении и коммерциализации.

Наличие производственных мощностей для организации массового производства на базе ВУЗов не возможна. В рамках производственного потенциала ВУЗ может рассматриваться только на этапе создания нового продукта. До внедрения инновация должна пройти этапы разработки и апробации, которые требуют дорогостоящего и уникального оборудования.

Таким образом, университет играет значительную роль и в повышении инвестиционной привлекательности региона.

По мнению некоторых экспертов, вузы сами должны решать вопросы финансирования своих исследований за счёт создания малых инновационных предприятий, обучения студентов на коммерческой основе, привлечения предпринимательского корпуса и т.д. Однако, отечественный бизнес, как правило, не стремится финансировать фундаментальные исследования, он вкладывает свои средства только в прикладные разработки и не всегда сотрудничает с вузом.[2] Хотя подобное сотрудничество могло бы стать выгодным для бизнеса, т.к. университеты вправе привлекать инвестиции в инновационную деятельность из внебюджетных источников. В университетах, наряду с фундаментальными, проводятся и прикладные исследования по различным направлениям. У классических университетов есть возможность охватить все этапы инновационной деятельности, в том числе и промышленную реализацию инновационных продуктов. Это реализуется путем создания на базе ВУЗов техно-парков, бизнес-инкубаторов и др.

С целью продвижения научно-технических разработок и подготовки профессиональных менеджеров в университетах создаются инновационные центры.

Государство (регион) часто играет роль посредника между научно-исследовательскими организациями, университетами и фирмами. Создаются различные структуры: центры по кооперации университетов и промышленности, междисциплинарные центры, инновационные центры по передаче новых технологий малому и среднему бизнесу, центры коммерческой реализации изобретений. Как правило, действуют такие структуры на региональной основе.[3]

Таким образом, Университеты, в особенности классические, могут принимать участие на всех этапах инновационной деятельности начиная от генерирования идеи и до продвижения новации на внутреннем и внешнем рынке. Они могут напрямую воздействовать на развитие инновационного потенциала в регионе. При формировании стратегии участия в развитии инновационного потенциала университеты должны четко оценивать свои ресурсные и кадровые возможности и перспективы участия сторонних исследователей. Для этого ВУЗы должны оценить состояние и перспективы развития местной промышленности, проанализировать внутренние возможности по каждой из составляющих инновационного потенциала. И в соответствии с этим занять свою нишу в общегосударственной политике инновационного развития страны.

Literature:

1. Zhuravlev, V.A. (2014), Innovative economy and training in universities for innovation management, *Interexpo geo-Siberia*, vol 3, No. 1, pp. 315-318.
2. Salmanova, I.G. (2011), Role of research universities in the development of the national innovation system, *Society. Environment. Development (Terra Humana)*, No. 4, pp.15-19
3. Telegina, N.A., Krakovetskaya, I.V. (2008), Conceptual basis of foreign experience influence the performance of the universities in the process of innovative development of regions, *Vestnik of Tomsk state University*, No. 312, pp. 150-156.
4. Trifonov, Ju.V., Rokunova, O.V. (2011), State regulation of innovative development of enterprises as the main direction of modernization of the Russian economy, *Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky*, No. 5-2, pp. 222-226.
5. Trifonov Ju.V., Letyagina, E.N., Tanchuk, R.S. (2012), Strategies and approaches to the development of industrial enterprises, *Management of economic systems: electronic scientific journal*, No. 48(12), pp. 99.
6. Shiryayeva, Yu.S. (2014), Innovative development of enterprises, *The city-forming enterprise: back to the future or forward to the past?: abstracts of reports and articles of the international inter-University interactive online video conference April 10, 2014 - Moscow: FGBOU VPO "REU name of G.V. Plekhanov"*, pp. 264-265.

Information about the authors

Yuliya Shiryayeva is an Assistant Profesor at Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Institute of Economics and entrepreneurship, Department of management and public administration, Gagarina 23, Nizhni Novgorod, Russian Federation.

Nadezhda Yashina is an Assistant Profesor at Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Institute of Economics and entrepreneurship, Department of Finance and credit, Gagarina 23, Nizhni Novgorod, Russian Federation.

Sergey Bogomolov is an Assistant Profesor at Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Institute of Economics and entrepreneurship, Department of Finance and credit, Gagarina 23, Nizhni Novgorod, Russian Federation.

CLASSICAL ART IN THE CONTEXT OF RECREATIONAL ACTIVITIES IN THE CZECH REPUBLIC. SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF VISITORS

Inna Čábelková⁴

*Faculty of Humanities
Charles University in Prague*

Abstract

The agencies, representing classical art, such as picture galleries, classical concerts, and theatres experience hard times now in many countries. Declining numbers of visitors force galleries to provide more interactive content, theatres and concerts of classical music to change their marketing policies and reduce prices, theatres to stage more up-to-date and popular plays. Moreover, most of the art agencies have to compete for the financial resources and free time of potential visitors with other recreational activities. To win this battle it is vital to know well the potential customers. In this paper we analyze the socio-demographic profile of frequent visitors of picture galleries, concerts of classical music and theatres in the Czech Republic. We use data from two representative surveys conducted in 2004 and 2009 to compare the frequencies of engaging in these types of activities in the Czech Republic and to construct socio-demographic profiles of frequent visitors. Overall number of respondents is 2138. Our results suggest, that the relevant frequencies statistically significantly diminished in 2009 comparing to 2004 supposedly as the result of worsening economic situation. We employ multinomial regression to analyze socio-demographic factors related to how often the respondents engage in classical art activities. We find out that these activities are more frequent for the respondents more educated, living in bigger cities, with smaller families, mostly females, relatively happy in their lives, with left political orientation. Surprisingly, age, income and whether the respondent lives with a partner did not prove to be statistically significant.

Keywords: recreational activities, leisure, museums, picture galleries, concerts, theatres.

JEL classification: Z11, L82

⁴ The author is an assistant professor at the Faculty of Humanities, Charles University in Prague., Czech Republic.
Email: inna.cabelkova@fhs.cuni.cz

КЛАССИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО В КОНТЕКСТЕ ПРОВЕДЕНИЯ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ В ЧЕХИИ. СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОСЕТИТЕЛЕЙ КУЛЬТУРНЫХ МЕТОПРИЯТИЙ

Inna Čábelková⁵

Faculty of Humanities

Charles University in Prague

Аннотация

Учреждения, представляющие классическое искусство, такие как картинные галереи, концерты классической музыки и театры испытывают трудные времена сейчас во многих странах. Снижение количества посетителей заставляет галереи обеспечивать более интерактивный контент, театры и концерты классической музыки изменяют свою маркетинговую политику и снижают цены, театры ставят более современные и популярные пьесы. Более того, большинство художественных учреждений должны конкурировать за финансовые ресурсы и свободное время потенциальных посетителей с другими развлекательными мероприятиями. Чтобы выиграть эту битву очень важно хорошо знать потенциальных клиентов. В этой статье мы проанализируем социально-демографические профили посетителей картинных галерей, концертов классической музыки и театров в Чехии. Мы используем данные из двух репрезентативных опросов общественного мнения, проведенных в 2004 и 2009 годах для сравнения частоты посещения данных учреждений и анализа социо-демографических характеристик респондентов в Чешской Республике. Наши результаты показывают, что частота посещения статистически значимо уменьшилась в 2009 году по сравнению с 2004, возможно в результате ухудшения экономической ситуации. Мы используем мультиномиальную регрессию для анализа социально-демографических факторов, в связи с тем, как часто респонденты участвуют в культурных мероприятиях. Результаты показывают, что эти мероприятия являются более частыми для респондентов более образованных, живущих в крупных городах, с меньшими семьями, скорее для женщин, относительно счастливых в своей жизни, с левой политической ориентацией. Интересно, что возраст, доход и то, живет ли респондент с партнером не оказалось статистически значимым.

Ключевые слова: организация отдыха и развлечений, досуг, музеи, картинные галереи, концерты, театры, социо-демографический профиль.

JEL классификация: Z11, L82

⁵ The author is an assistant professor at the Faculty of Humanities, Charles University in Prague., Czech Republic.
Email: inna.cabelkova@fhs.cuni.cz

Введение

Учреждения, представляющие классическое искусство, такие как картинные галереи, концерты классической музыки и театры испытывают трудные времена во многих странах (см. Kolb, B. M., 2001^{a,b}, Voase, R., 2013, Newman, A., 2013). Снижение количества посетителей заставляет галереи обеспечивать более интерактивный контент, театры и концерты классической музыки изменяют свою маркетинговую политику и снижают цены, театры ставят более современные и популярные пьесы (см. Heath, C., & Vom Lehn, D., 2010, Hooper-Greenhill, E., 2013). Более того, большинство художественных учреждений должны конкурировать за финансовые ресурсы и свободное время потенциальных посетителей с другими развлекательными мероприятиями. Чтобы выиграть эту битву очень важно хорошо знать потенциальных клиентов.

Классификации посетителей культурных мероприятий в литературе

Профили посетителей культурных мероприятий таких как концерты классической музыки, картинные галереи и театры были анализированы авторами во многих странах.

Наиболее часто цитируемым автором является социолог Howard Becker. В своей работе *Art Worlds* (1984) он выделяет несколько групп, каждая из которых несет свою функцию, предпочтения и характеристики. Критерием, для классификации послужило то насколько посетители профессионально вовлечены в данную сферу, а также опыт и знания посетителей.

Согласно Беккеру (1984), первая категория, или же ядро посетителей, состоит из людей, которые профессионально занимаются искусством. Эта категория посетителей ходит на концерты наиболее часто, имеет тенденцию экспериментировать и формирует группу единомышленников. Эта группа выполняет функцию резонансного щита для исполнителей и помогает менее опытным посетителям более удачно выбирать представления.

Вторая группа посетителей посещает культурные мероприятия менее часто и обычно не имеет профессионального образования в искусстве. Однако эта группа представляет собой хорошо информированных и интересующихся посетителей, которые формируют общественную и финансовую базу мероприятий.

Третий сегмент посетителей состоит из студентов, которые обучаются данному искусству. Частично этот сегмент перекрывается с двумя предыдущими.

Подобная сегментация была предложена бельгийским социологом Rudi Laermans (2002). Согласно его классификации ядро посетителей составляют высоко образованные посетители. Ко второй категории принадлежат интересующиеся посетители, которые, однако, часто только играют в то, что они понимают искусство. Третья категория представляет случайных посетителей или случайных прохожих.

Подобно Беккеру, Лаерманс (2002) использует критерии того, насколько посетители профессионально вовлечены в искусство, их образование и опыт. С другой стороны Лаерманс, в отличие от Беккера, предлагает категорию случайных посетителей, которые приходят на мероприятия только иногда. Более того, их мотивация прийти на мероприятие не основана на истинном интересе к искусству, а в основном на внешних причинах таких как провести вечер с друзьями, или потому, что их пригласили на мероприятие. Опыт посещения подобных мероприятий в категоризации Лаерманна в сравнении с Беккером более выражен.

Roose, H. (2008) подобно Беккеру (1984) и Лаермансу (2002) выделяет три категории посетителей: внутренний круг (ядро), интересующиеся посетители и случайные прохожие. В

своей работе автор тестирует эту классификацию с использованием эмпирических данных опросов посетителей концертов симфонической и камерной музыки в Бельгии (данные с 2005 года). Во первых автор анализирует насколько частота посещений концертов связана с социо-демографическими характеристиками респондентов и причинами посещения. Во вторых автор анализирует слуховые и эстетические чувства возникающие в процессе концертов.

Его результаты показывают, что три выделенных сегмента отличаются не только в частоте посещений концертов но и в причинах почему посетители ходят на концерты. Сегменты также отличаются по социо-демографическим параметрам. Так мужчин больше в категориях, которые посещают мероприятия чаще (внутренний круг и интересующиеся). Также респонденты принадлежащие к внутреннеу кругу и интересующимся старше по возрасту по сравнению с случайными прохожими. Автор пишет, что возможно это потому, что старшая категория респондентов была социализирована раньше и получила более классическое образование в то время как в современности возникает большое количество современных молодежных культур, которые конкурируют с классической культурой (см. Peterson, 2005; Vander Stichele and Laermans, 2006). Третим результатом Roose, H. (2008) было то, что посетители, которые посещали концерты классической и камерной музыки чаще были более образованны и имели более высокий социальный статус. Подобные результаты были также получены в рамках теории культурного капитала (см. Rössel, J., 2011), также Колбом, 2001 (Kolb, V. M., 2001^a) в США и Великобритании и Chan, T. W., & Goldthorpe, J. H. (2007) в Великобритании.

В данной работе продолжим исследовать посещение культурных мероприятий таких как концерты классической музыки, театры и картинные галереи, в контексте проведения досуга в Чешской республике. Целью работы является

1. Оценить как частота посещения мероприятий изменилась в 2009 году по сравнению с 2004 годом .
2. Оценить влияние социодемографических факторов на посещение культурных мероприятий как типов проведения досуга жителей ЧР

Метод – анализ главных компонентов

В данной работе мы используем данные репрезентативного социологического исследования проведенного Институтом Социологии в 2004 году (перед экономическим кризисом) и в 2009 году (во время экономического кризиса). Общее количество респондентов равняется 2138⁶. В исследовании были изучены 15 типов проведения досуга относящихся к активному отдыху. Респондентов спрашивали как часто они проводят досуг данным способом (несколько раз в неделю, раз в неделю, раз в месяц, раз в год). На основании этих данных был проведен анализ главных компонентов в котором были выделены 4 компоненты. Результаты анализа представлены в таблице 1.

⁶ Автор выражает благодарность архиву дат института социологии Чехии за предоставленные данные.

Таб. 1. Результаты анализа главных компонент.

Название компонента	Проведение досуга	Component			
		1	2	3	4
Поп культура и спорт	Ходят в кино	,727	,302	,065	-,005
	Слушают музыку	,715	-,050	,180	,066
	Ходят на концерты популярной музыки	,677	,257	-,084	,105
	Занимаются спортом	,663	,076	,088	,214
	Получают новые знания	,613	,268	,222	,015
	Ходят в кафе и рестораны	,608	-,092	-,223	,356
	искусство	Ходят на концерты классической музыки	,061	,816	,008
Ходят в картинные галереи		,167	,768	,109	,108
Ходят в театр		,312	,699	,178	,021
читатели	Книги	-,001	,325	,768	,081
	Журналы	,158	-,108	,747	,131
	Библиотека	,038	,419	,462	,057
туристы	Друзья, знакомые, соседи	,189	-,116	,021	,714
	Другие хобби	,057	,131	,043	,713
	Туризм, поездки, походы, экскурсии	,097	,156	,239	,504

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Ко второй компоненте (искусство), которая является темой данной работы, относится посещение следующих мероприятий:

1. Концерты классической музыки
2. Картинные галереи
3. Театр

Гипотезы

Согласно теориям выше (см. Becker, 1984, Laermans, 2002, Peterson, 2005; Vander Stichele and Laermans, 2006) мы ожидаем, что

- Чем больше доход респондента тем чаще респондент проводит свой досуг в категории искусства (посещает концерты, картинные галереи, театры)
- В 2009 году респонденты меньше проводили свой досуг в этой категории в сравнении с 2004.
- Чем старше респондент тем больше он проводит досуг в этой категории.
- Чем более респондент образован тем чаще он посещает культурные мероприятия в этой категории
- Вопрос о том, как пол респондента влияет на посещение подобных мероприятий пока оставим открытым. С одной стороны Roose (2008) подтвердила то, что мужчины ходят на концерты больше чем женщины. С другой стороны, распределение по гендерному признаку может быть культурно обусловлено, и ситуация в Чехии может значительно отличаться от других стран.

Метод – регрессионный анализ

На основании факторного анализа представленного выше были рассчитаны факторные числа (factor scores) для каждого респондента (метод регрессии). Эти факторные числа были использованы как зависимая переменная в регрессионном анализе. Независимые переменные включают в себя год, возраст, образование, пол, доход, количество членов семьи, живёт с партнёром, размер города, политическую ориентацию, удовлетворённость жизнью.

Результаты

Результаты регрессионного анализа представлены в таблице 2

Из таблицы 2 следует, что в категории искусство проводят досуг респонденты

- Более образованные
- Лево политической ориентации
- С более маленькой семьёй
- Живущие в больших городах
- Скорее женщины чем мужчины
- Довольные своей жизнью
- В 2009 меньше чем в 2004
- Возраст, доход, и живёт ли с партнёром не является статистически значимым

Таб. 2. Результаты регрессионного анализа. Зависимая переменная - факторные значения по категории искусство.

Модель	Коеф.	Стандартизированное отклонение	P-value	VIF
Константа	-36,499*	21,166	,085	
Возраст	-,001	,002	,455	1,539
Образование	-,205***	,025	,000	1,081
Политическая ориентация	,002**	,001	,016	1,044
Доход	5,549E-007	,000	,554	1,416
Кол-во членов семьи	,056**	,024	,020	1,597
Размер города	-,030***	,011	,007	1,065
пол	-,236***	,044	,000	1,007
Удовлетворенность жизнью	,064***	,022	,004	1,063
Живёт с партнёром	-,014	,052	,790	1,341
Год проведения исследования	,019*	,011	,079	1,434
R Square	,075			
N	1944			
Sig	,000			

Notes: * Significant on the 10% level; ** Significant on the 5% level; *** Significant on the 1% level.

Source: own results

По параметру R^2 модель не очень хорошо объясняет вариабильность данных ($R^2=0,075$), но в целом регрессия статистически значима (Sig. 0,000)

Гипотезы сформулированные в предыдущей главе подтвердились лишь частично.

1. В отличие от Roose, H. (2008) доход респондентов не является статистически значимым. Это можно объяснить тем, что в связи со снижением количества посетителей галереи, театры и концерты классической музыки снижают цены, что делает их продукцию доступной и для посетителей с небольшими доходами
2. Гипотеза о том, что в 2009 году респонденты меньше проводили свой досуг в этой категории в сравнении с 2004 подтвердилась.
3. В отличие от Roose, H. (2008), Peterson (2005), Vander Stichele and Laermans, (2006) гипотеза о том, что чем старше респондент тем больше он проводит досуг в этой категории не подтвердилась. Причиной этого может быть то, что в отличие от Бельгии и Великобритании, где предполагаем более классическое образование у респондентов более старшего возраста, в Чехии респонденты старшего возраста обучались в социалистических учебных заведениях. Насколько в этом контексте можно говорить о классическом образовании еще необходимо исследовать.
4. Гипотеза о том, что чем более респондент образован тем чаще он посещает культурные мероприятия подтвердилась.
5. В отличие от Roose (2008), в Чехии женщины посещали культурные мероприятия чаще чем мужчины.

Заключение

В этой статье исследовалось влияние социо-демографических факторов на проведение досуга в категории искусство – посещение концертов классической музыки, картинных галерей и театров. Досуг сам и форма проведения досуга, важна с нескольких точек зрения. С экономической точки зрения форма проведения досуга влияет как на процент ВВП вырабатываемый в секторе досуга (см. Vogel, H. L., 2010), так и на производительность труда в других секторах, т.к. хорошо отдохнувший работник трудится эффективнее (см. Bakker, et al, 2013; Rooth, D. O., 2011).. Хорошо проведенное свободное время также положительно отражается на психическом и физическом здоровье людей (Foubert-Samier, A. et al., 2012; Brajša-Žganec, A., et al., 2011; Wang, H. X., et al. ,2012, Trainor, S., et. al., 2010, Stern, C., & Munn, Z. 2010; Jopp, D. S., & Hertzog, C., 2010). и помогает им образовывать новые и сохранять существующие социальные контакты (Van den Berg, P., et al. H., 2011). С другой стороны, большинство художественных учреждений должны конкурировать за финансовые ресурсы и свободное время потенциальных посетителей с другими развлекательными мероприятиями. Чтобы выиграть эту битву очень важно хорошо знать потенциальных клиентов.

В данной статье был проведен анализ главных компонент для выявления способов проведения свободного времени которые относятся к искусству а также регрессионный анализ для тестирования гипотез. Гипотезы касающиеся влияния уровня дохода и возраста респондентов на то, как часто они посещают культурные мероприятия не подтвердились. Объяснением может быть то, что в социалистической Чехии образование, которое респонденты получали не всегда можно было назвать классическим в отличие от других стран. Также в связи со снижением количества посетителей галереи, театры и концерты классической музыки снижают цены, чтож делает их продукцию доступной для посетителей с небольшими доходами. Гипотеза о том, что в 2009 году респонденты меньше проводили свой досуг в этой категории в сравнении с 2004 подтвердилась. Если следовать теории о том, что снижение частоты проведения свободного времени в данной категории в 2004 и 2009 году связана именно с экономическим кризисом, можно утверждать, что кризис отрицательно повлиял на эти виды проведения свободного времени. Гипотеза о том, что чем более респондент образован тем чаще он посещает культурные мероприятия подтвердилась. В отличие от Roose (2008) женщины посещали культурные мероприятия чаще чем мужчины.

Literature (Литература)

- Bakker, A. B., Demerouti, E., Oerlemans, W., & Sonnentag, S. (2013). Workaholism and daily recovery: A day reconstruction study of leisure activities. *Journal of Organizational Behavior*, 34(1), 87-107.
- Becker, H. S. (1984) *Art Worlds*. . Berkeley, CA: University of California Press.
- Brajša-Žganec, A., Merkaš, M., & Šverko, I. (2011). Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being?. *Social Indicators Research*, 102(1), 81-91.
- Chan, T. W., & Goldthorpe, J. H. (2007). Social stratification and cultural consumption: Music in England. *European sociological review*, 23(1), 1-19.
- Foubert-Samier, A., Catheline, G., Amieva, H., Dilharreguy, B., Helmer, C., Allard, M., & Dartigues, J. F. (2012). Education, occupation, leisure activities, and brain reserve: a population-based study. *Neurobiology of Aging*, 33(2), 423-e15.
- Heath, C., & Vom Lehn, D. (2010). Interactivity and Collaboration: new forms of participation in museums, galleries and science centres. *Museums in a Digital Age*. Routledge, Abingdon, 266-280.
- Hooper-Greenhill, E. (2013). *Museums and their visitors*. Routledge.
- Jopp, D. S., & Hertzog, C. (2010). Assessing adult leisure activities: an extension of a self-report activity questionnaire. *Psychological assessment*, 22(1), 108.
- Kolb, B. M. (2001)^a. The effect of generational change on classical music concert attendance and orchestras' responses in the UK and US. *Cultural Trends*, 11(41), 1-35.
- Kolb, B. M. (2001)^b. The decline of the subscriber base: a study of the Philharmonia Orchestra audience. *International Journal of Arts Management*, 51-59.
- Laermans, R. (2002) *Het Vlaams Cultureel Regiem. Onderzoeksrapport in Opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Cultuur*
- Newman, A. (2013). Imagining the social impact of museums and galleries: interrogating cultural policy through an empirical study. *International Journal of cultural policy*, 19(1), 120-137.
- Peterson, R. A. (2005) 'Problems in Comparative Research: the Example of Omnivorousness', *Poetics: Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts* 33: 257-82
- Roose, H. (2008). Many-voiced or unisono? An inquiry into motives for attendance and aesthetic dispositions of the audience attending classical concerts. *Acta Sociologica*, 51(3), 237-253.
- Rooth, D. O. (2011). Work out or out of work—The labor market return to physical fitness and leisure sports activities. *Labour Economics*, 18(3), 399-409.
- Rössel, J. (2011). Cultural capital and the variety of modes of cultural consumption in the opera audience. *The sociological quarterly*, 52(1), 83-103.
- Stern, C., & Munn, Z. (2010). Cognitive leisure activities and their role in preventing dementia: a systematic review. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 8(1), 2-17.
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S., & Winefield, A. (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of Adolescence*, 33(1), 173-186.
- Van den Berg, P., Arentze, T., & Timmermans, H. (2011). Estimating social travel demand of senior citizens in the Netherlands. *Journal of Transport Geography*, 19(2), 323-331.
- Vander Stichele, A. and Laermans, R. (2006) 'Cultural Participation in Flanders: Testing the Cultural Omnivore Thesis with Population Data', *Poetics: Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts* 34, 45-64
- Voase, R. (2013). Socio-economic change in the UK and patterns of cultural attendance. *Managing Leisure*, 18(2), 171-175.

- Vogel, H. L. (2010). *Entertainment industry economics: A guide for financial analysis*. Cambridge University Press.
- Wang, H. X., Xu, W., & Pei, J. J. (2012). Leisure activities, cognition and dementia. *Biochimica et Biophysica Acta (BBA)-Molecular Basis of Disease*, 1822(3), 482-491.

Information about the author (Информация об авторе):

Inna Čábelková (inna.cabelkova(at)fhs.cuni.cz) is an Associate Professor at Charles University, Prague, Faculty of Humanities, U Kříže 5, 150 00 Praha 5, Czech Republic

Article history: Submitted September 2014; last revision October 2014; accepted October 2014

METHODOLOGICAL BASIS AND PRIORITIES OF EDUCATIONAL MODERNIZATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Duisebek Adilkhan Tulegenuli⁷

National Academy of Education named after

I. Altinsarin Ministry of education and science of the Republic of Kazakhstan

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Дуйсебек Адильхан Толегенулы

Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина

Министерства образования и науки Республики Казахстан

Abstract

The article spotlights the questions of transformation of educational methodology and educational development in the context of new modern requirements. It deals with the questions concerning the replacement of the main educational paradigm, the conversion to the new fundamental pedagogical ideas and approaches aimed at the reinforcement of the creative, constructive, spiritual and ethical potential of the human, the upbringing of the free and creative individual being perceived as a main condition for achieving socially and naturally sustainable co evolution. One of the basic conditions for the success and stability of the national educational model is seen in its cultural orientation determining the priority of pedagogic function of education and being realized due to the implementation of the spiritual, ethical, national and cultural values into the educational contents.

Keywords: sustainable development; social and natural co evolution in the megasystem «Nature-Society-Individual»; noospher and humanistic; systemic and synergetic, innovative and anticipatory character of education.

JEL classification: I2, I 240.

Введение (Introduction)

Социально-экономическая модернизация казахстанского общества и реализация программы индустриально-инновационного развития страны требует повышения человеческого потенциала государства, что в свою очередь предполагает совершенствование системы образования и обновления его содержания на основе новых методологических подходов.

Необходимость радикальной трансформации мышления человека и его механистических представлений о природе требует поиска новой парадигмы образования, смены основной

⁷ **Duisebek Adilkhan Tulegenuli**, Vice-president of the National Academy of education named after I. Altinsarin Ministry of education and science of the Republic of Kazakhstan, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, Orynbor street-4, Business Center «Altyn orda». duisebek56@mail.ru

парадигмы образования, перехода на новые фундаментальные педагогические идеи и подходы, направленные на усиление созидательно-творческого и духовно-нравственного потенциала человека, воспитания свободной и креативной личности, с развитым ноосферно-гуманистическим мышлением. Образование как общечеловеческая ценность и стратегически важная сфера преобразования цивилизации приобретает ключевую функцию обеспечения динамичного и устойчивого развития общества, укрепления интеллектуально-духовной мощи человечества, формирования личности, способной нести груз ответственности за судьбу земной цивилизации, творить целостный, гуманный и безопасный мир.

Приоритетными ценностями педагогики ближайшего будущего видятся гармонизация взаимоотношений и достижение устойчивой социоприродной коэволюции в мегасистеме «Природа-Общество-Человек». Новая методология образования предполагает трансформацию целей и задач образования от выполнения роли обучения и воспитания на миссию глобальных масштабов, реализации идеи развития мира как единого целого, космологических представлений о человеке, как неотъемлемой составляющей части природы, вселенной, об интегрированном использовании его физической, интеллектуальной, творческой и духовной мощи, биоэнергетики, взаимосвязанном решении экономических, социальных и экологических задач.

Главным аспектом модернизации должно стать стимулирование инновационного потенциала образования, сближение гуманитарного и естественнонаучного образа мировоззрения, изменение структуры научного познания путем развития ноосферно-гуманистического, системно-синергетического и инновационно-опережающего характера образования.

Академик АН Молдовы и РАЕН А. Урсул (2001) считает, что в эпоху глобализирующегося и динамично трансформирующегося мира система образования призвана обеспечить восходящее воспроизводство качества человека, образование должно освободиться от своих консервативно-деградационных составляющих, служащих источником кризисных явлений, и внутри себя создавать механизмы, способствующие генерации новых знаний и культуры, способные созидать устойчивое и гарантированное будущее человечества. Необходимо построение модели открытого в глобально-пространственном плане образования, ориентированного на будущее и способного помочь человечеству в решении глобальных проблем, предвидеть будущие вызовы и выбирать перспективные пути их решения.

Модернизация образовательной системы Казахстана осуществляется в рамках реализации Государственной программы развития образования в РК на 2011-2020 годы (2010). Государственная программа определила приоритетные направления развития образования и задачи, предусматривающие проведение дальнейших прогрессивных структурных и содержательных реформ системы образования страны, создания необходимых условий для обеспечения доступности и повышения качества образования.

По данным международной неправительственной организации Всемирного экономического форума в рейтинге Индекса глобальной конкурентоспособности Всемирного экономического форума 2012-2013 (2013) Казахстан занял 51 место со средним баллом 4.4, улучшив свои позиции по сравнению с прошлым годом на 21 позицию (в 2011 году – 72 место). При этом, Казахстан переместился в группу стран с более высоким уровнем развития, в которых большую роль в развитии играют факторы эффективности и инновационного развития.

В 2012 году десятку лидеров рейтинга стран, с очень высоким уровнем ИРЧП, возглавила Норвегия, также вошли: Австралия, США, Нидерланды, Германия, Новая Зеландия, Ирландия, Швеция, Швейцария, и Япония (2014). Казахстан занял 69 место из 186 стран (в

2011 году – 68 место среди 187) со следующими значениями показателей: ожидаемая продолжительность жизни (67,4 лет); ожидаемая продолжительность обучения (15,3 лет); средняя продолжительность обучения (10,4 лет); ВВП на душу населения (10,451 долл. США – 2005 долл. по ППС) (Всемирный экономический форум: рейтинг конкурентоспособности 2012-2013, 2013).

Перед системой образования Казахстана поставлена задача, чтобы к 2020 году в среднем образовании успешно функционировала 12-летняя модель обучения. Идея организации новой школы Казахстана заключается в пересмотре целей образования и на их основе подойти к замене всех других элементов всей непрерывной системы образования: нормативно-правовая база, структуры и содержания учебных предметов, технологий обучения, вопросы подушевого и ваучерного финансирования и др.

Основными ориентирами приведения структуры и содержания среднего образования международным стандартам служат документы ЮНЕСКО, Совета Европы, рекомендаций Болонского процесса и Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР).

Миссией 12-летнего образования обозначено развитие личностных качеств человека и его жизненных навыков, позволяющих реализовывать свои способности в условиях динамичного развивающегося мира, осуществлять созидательную деятельность, быть успешным в общественной и личной жизни. 12-летнее образование направлено на обучение человека в течение всей жизни путем обеспечения непрерывности образования и взаимоувязывания системы образования с потребностями экономики. Для обеспечения соответствия образования запросам рынка труда предусмотрено гармонизация образования с требованиями Национальной системы квалификаций (НСК).

12-летнее образование предполагает:

- обновление содержания среднего образования на основе новых методологических подходов и в соответствии с задачами социально-экономической модернизации страны;
- повышение воспитательного и социализирующего потенциала обучения;
- реализация профильного обучения с целью подготовки к продолжению обучения в ТиПО и вузе;
- развитие функциональной грамотности школьников;
- реализация полиязычного образования;
- внедрение новой системы оценивания.

Цели и задачи обновления содержания образования определены в проекте ГОСО 12-летнего образования, подготовленного группой ученых и методистов Национальной академии образования. Проект стандарта разработан с учетом трансформации парадигмы образования, с ориентацией на реализацию национальных ценностей и стратегических приоритетов, обозначенных в государственной политике в области образования, а также с учетом лучших традиции отечественной системы образования и зарубежного опыта.

Для обновления содержания образования были изучены опыты Финляндии, Англии, Южной Кореи, США, Польши, Франции, Украины, Республики Беларусь, Узбекистана и др.

Методологическая новизна проекта ГОСО 12-летнего образования и его отличие от предыдущих стандартов образования заключается в том, что впервые стандартизировано не содержание учебных предметов, а требования к содержанию образования и к результатам

обучения. Государственные стандарты образования, разработанные 2002 и 2006, 2010 годах были разработаны как предметные стандарты, в них описывалось базовое содержание каждого предмета, что в последствии привело к чрезмерному расширению объема знания и знаниецентрическому подходу к обучению.

При разработке проекта нового стандарта были применены следующие методологические подходы: системно-деятельностный (компетентностный), аксиологический, здоровьесберегающий.

Системно-деятельностный (компетентностный) подход, предполагает проектирование содержание образования с ориентацией на формирование метапредметных результатов в виде ключевых компетенций. В качестве метапредметных результатов определены 8 ключевых компетенций: личностная, социальная, гражданская, коммуникативная, информационная, управленческая, технологическая. Ключевые компетенции, представленные в проекте ГОСО полностью согласуются с компетенциями, заявленными в Национальной рамке квалификации и с дескрипторами Болонского процесса. Это обеспечит преемственность школьного и профессионального образования и расширяет возможности поступления выпускников казахстанской школы в европейские вузы. Тем самым данный стандарт послужит основой перехода от передачи учащимся готовых предметных знаний и умений по учебным предметам, что имело место в традиционном знаниецентричном образовании, на формирование компетенций, т.е. развитие необходимых личностных качеств человека, креативности, способностей к практическому использованию полученных знаний, инновации, самостоятельному добыванию знаний, саморазвитию и самореализации.

Как отмечает Мовчан П.И.(2008) в XXI веке педагогика становится приоритетнейшим видом человеческой деятельности и способом спасения человечества от нравственной и духовной деградации, а значит от самоуничтожения. Чтобы справиться с этой задачей педагогика должна освоить методы работы с высшими энергетическими телами и принципами человека, которые до сих пор она игнорировала. Исходя из этого, в проекте ГОСО основной акцент сделан на реализацию аксиологического подхода, предполагающего направленность обучения на усиление воспитательного потенциала образования на основе духовно-нравственных и национально-культурных ценностей, формирование ноосферно-гуманистического мировоззрения обучающихся. Общечеловеческие и национально-культурные ценности проходят в качестве метапредметных результатов и сквозных компонентов содержания всех учебных предметов.

Методологические ориентиры обновления содержания образования в рамках проекта стандарта согласуются с мнениями А.М. Адаменко (2006), Н.В. Масловой (2000) считающих, что методологической основой обновленного содержания служит концепция ноосферного образования, выступающая в качестве конвергенции естественнонаучных, гуманитарных наук и педагогической практики и ставящая своей целью формирование гармоничного типа мышления, основанного на одинаковом владении логическим левополушарным и образным правополушарным мышлением, нацеленная на наиболее полное овладение новыми возможностями человеческого разума.

Здоровьесберегающий подход, предполагает биоадекватность и природосообразность обучения, уменьшение учебной и психологической нагрузки на учащихся, реализацию индивидуальной траектории развития обучающихся и вскрытие их внутренних механизмов саморазвития, мотивации.

Система критериев предметных результатов обучения впервые спроектированы в соответствии с таксономией учебных достижений по Блуму в иерархии «знание – понимание – применение – систематизация – обобщение». Это позволит направить обучение на

формирование не только предметных знаний, но и более широких способностей и навыков школьников высоких целей обучения.

Через разработку и реализацию новой концепции учебных программ образовательных областей и интеграции в содержание предметов новых знаний, научных открытий и инновационных технологий предполагается значительное обновление содержания образования с учетом современных ценностных ориентиров, вызовов времени и государственных приоритетов. Предусмотрены механизмы усиления межпредметной связи и преемственности между уровнями образования путем гармонизации планируемых результатов и содержательных линий, образовательных областей и уровня образования с предыдущим и последующим уровнями образования.

В проекте стандарта вводятся значительные новшества в структуре и содержании каждого уровня образования.

Расширены задачи начальной школы:

-научить читать, писать, логично излагать мысли; обучить способам учебной деятельности;

-развивать навыки поиска и анализа информации;

-внедрить трехязычие;

-использовать критериальную систему оценивания учебных достижений учащихся;

-усилить духовно-нравственное воспитание и развить лучшие качества ребенка.

Особое внимание уделяется усилению духовно-нравственных основ образования, ценностного и развивающего потенциала обучения через содержание всех предметов.

Одним из этапов осуществления модернизации базового звена казахстанской системы образования – 12-летней общеобразовательной школы – является переход ее старшей ступени на профильное обучение, как систему специализированной подготовки, ориентированную на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда.

В компетентностной образовательной парадигме профильное образование ставит своей целью оказать молодому человеку помощь в выборе сферы будущей профессиональной деятельности и овладении набором компетенций, необходимых для успешной адаптации в постоянно меняющемся современном обществе. Исходя из этой позиции в проекте ГОСО на уровне общего среднего образования предусмотрено усиление взаимосвязи школьного и профессионального образования, интеграция отдельных дисциплин цикла общеобразовательных дисциплин учебного плана высшего образования в программу 11-12 классов.

Взамен линейного продолжения обучения традиционным предметам, что имело место в старших классах 11-летней школы и являлось причиной снижения мотивов к обучению в старших классах в рамках профильного обучения наряду с базовыми предметами впервые предложено введение изучения обязательных практико-ориентированных профильных предметов, гармонизированных с дисциплинами, изучаемых в 1-2 курсах колледжей и вузов.

Препологается увеличение доли практикумов и заданий, проектно-исследовательских работ, ориентированных на их самостоятельное выполнение обучающимися.

Считаем, что такое профильное обучение обеспечит раннее профессиональное самоопределение обучающихся, последовательный переход к профессиональному образованию по выбранной специальности, что положительно отразится также на качества профессионального образования в вузе или колледже.

Важно, чтобы в стенах старшей школы, т.е. в 11-12 классах учащиеся могут пройти первичную профессиональную подготовку и по мере прохождения квалификационных экзаменов могут трудоустроиться, что особенно важно для сельской молодежи.

Нами подчеркивается целесообразность обучения в старшей школе некоторым профильным предметам на иностранном языке и введения во всех направлениях специального предмета «English for specific purposes».

Все это способствует усилению взаимосвязи школьного и вузовского образования, с одной стороны, улучшению подготовки школьников к продолжению обучения в вузе, с другой стороны, улучшению качества обучения в бакалавриате за счет исключения дублирования школьных предметов и более раннего изучения специальных дисциплин. В этих условиях открывается возможность прямого (на основе мониторинга учебных достижений и портфолио) зачисления выпускников старшей школы в профильные вузы.

Literature:

1. Adamenko A. M. (2006) Pedagogicheskaja filosofija konstruktivizma kak faktor stanovlenija noosfernogo obrazovanija (Pedagogical philosophy of constructivism as a factor of noosphere's formation). *Filosofija obrazovanija*. pp. 190-196.
2. Vsemirnyj jekonomicheskij forum: rejting global'noj konkurentosposobnosti 2012–2013 (World Economic Forum: The Global Competitiveness Rankings 2012-2013) (2013). Moskva, IAA Centr gumanitarnyh tehnologij.
3. Gosudarstvennaja programma razvitija obrazovanija Respubliki Kazahstan na 2011-2020 gody (State program of educational development in the Republic of Kazakhstan) (2010). Astana.
4. Indeks chelovecheskogo razvitija v stranah mira 2014 goda (Human development index in the countries of the world in 2014). Doklad OON. Jelektronnyj resurs] URL: <http://gtmarket.ru/news/2014/07/24/6843>
5. Maslova N. V. (2000) Vektor jevoljucii obrazovanija (Vector of educational evolution). *Biosfera*, №2.
6. Movchan P. I. (2008) Filosofija pedagogiki XXI veka (Philosophy of pedagogy in the XXI century). Mezhdunarodnyj festival' «Pedagogika XXI veka», Kiev.
7. Ursul A. D., Romanovich A. L. (2001) Globalizacija, ustojchivoe razvitie i bezopasnost': sistemno-sinergeticheskij podhod (Globalisation, sustainable development and security: systemic and synergic approach). Sb. metodologicheskogo seminaru «Globalizacija: sinergeticheskij podhod» pri Rossijskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente RF, Moskva.

Information about the author:

Duisebek Adilkhan Tulegenuli, Vice-president of the National Academy of education named after I. Altinsarin Ministry of education and science of the Republic of Kazakhstan, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, Orynbor street-4, Business Center «Altyn orda», duisebek56@mail.ru

Acknowledgements:

The author would like to thank Dr, Assoc. Prof. Oksana Chigisheva and the members of the organising committee for the information about the Conference and for the provision of practical assistance in filling in the application.

Article history: Submitted September 2014; last revision October 2014; accepted October 2014

INTEGRITY OF EDUCATION AS PERSPECTIVE VECTOR OF ITS DEVELOPMENT

ЦЕЛОСТНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ – ПЕРСПЕКТИВНЫЙ ВЕКТОР ЕГО РАЗВИТИЯ

Nadezhda Peretyagina⁸
Russian Academy of Education

Abstract

In the given article integrity of education is considered as a perspective vector of its development under the contemporary conditions. The definition of integrity of education is given. Its functional field including three models that provide its realization are presented.

Keywords: information society, integrity of education, purpose and functional field of education.

JEL classification: I240; I250; Y8.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена изменением социокультурной ситуации развития общества XXI века и акцентуацией (выделение, подчёркивание некоего свойства или признака на фоне прочих) потребностей общества в непрерывном образовании, которое в эпоху становления информационного общества актуализирует свойство целостности. При этом под образованием понимается *процесс преобразования компетенций и качеств личности* путем «освоения человеком в условиях образовательного учреждения либо посредством самообразования системы знаний, умений, навыков, опыта познавательной деятельности, ценностных ориентаций и отношений» (Словарь по социальной педагогике, 2002). Под целостностью образования понимается его метасистемная характеристика и важнейшее системное свойство, проявляющееся в наличии необходимых и достаточных компонентов образования, обеспечивающих современные потребности общества и субъекта образования. Данное определение конкретизируется в понятиях: «становление», «целостная (самосознающая) личность», «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальное образовательное пространство», «самопроектирование», «переживание», «рефлексия», «ценностный анализ» и других.

⁸ Nadezhda Peretyagina is a Leading Researcher (PhD in Pedagogy, Candidate of Science, Associate Professor) of the Laboratory of Continuous Professional Social and Pedagogical Education at the Institute of Social Pedagogy of the Russian Academy of Education, 7, Pavel Korchagin Str., 129626, Moscow, Russian Federation. bhacti@yandex.ru

Разработка концепции целостного образования и его внедрение в практику образовательного процесса осуществлялось в разное время в системе общего, высшего профессионального и дополнительного профессионального образования: средняя общеобразовательная школа г. Верхний Тагил Свердловской области, кафедра педагогического проектирования и развития образовательных систем Института развития регионального образования Свердловской области, кафедра социальной педагогики Свердловского областного колледжа им. А.М. Горького, кафедра социально-культурных технологий Уральского государственного педагогического университета, кафедра экономики и управления Челябинского государственного университета, кафедра общегуманитарных и социально-педагогических дисциплин Челябинского государственного педагогического университета, а также Центр повышения квалификации специалистов системы образования (г. Екатеринбург).

Цель данной статьи – определение целостности образования в качестве перспективного вектора его развития в современных условиях. Для этого предполагается представить обзор научной литературы, краткую характеристику современных условий, а также назначение и функциональное поле целостного образования, включающее в себя три модели, обеспечивающих его реализацию: модель механизмов гармонизации отношений личности с собой и миром, модель ценностного образовательного процесса и модель успешности человека. Статья предназначена специалистам социальных и гуманитарных наук, а также всем, кто интересуется вопросами образования, в том числе собственного.

Обзор научной литературы

Анализ научной литературы показывает, что на сегодняшний день сложились предпосылки, позволяющие осуществить исследование целостности образования как перспективного вектора его развития:

- образование представлено как открытая саморазвивающаяся система (Л.М. Андрюхина, О.С. Анисимов, В.Л. Борзенков, В.Г. Буданов, Р.Х. Гильмеева и др.); понятие «целостность» исследовано как категория и принцип (И.В. Блауберг, Б.И. Канаев, Е.И. Плещач, Б.Г. Юдин);
- выполнены актуальные исследования, посвященные проблемам современной педагогики (Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин, Б.М. Бим-Бад, М.А. Лукацкий, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова, И.А. Тагунова, Е.А. Ямбург); определены пути преодоления оторванности образования от жизни (С.Н. Гавров, Н.Д. Никандров, А.П. Огурцов, В.В. Платонов, Я.С. Турбовской);
- получило развитие исследование проблем непрерывного образования (Б.С. Гершунский, М.А. Вейт, А.М. Новиков и др.); определены перспективные направления развития образования в информационном обществе (В.П. Тихомиров, О.Е. Иванова, В.Г. Кинелев и др.);
- субъектность занимает ведущие позиции в современных исследованиях (А.А. Деркач, И.Ф. Исаев, Н.Д. Никандров, А.А. Реан, Е.И. Рогов, В.В. Сериков, Н.Л. Селиванова, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков);
- исследованы проблемы развития образовательного пространства (В.П. Борисенков, О.В. Гукаденко, А.Я. Данилюк, А.А. Шогенов) и использования образовательной среды в процессе обучения (М.В. Кларин, А.А. Ярулов и др.);
- разработан методологический подход к моделированию и проектированию образовательных систем (Б.С. Гершунский, В.В. Краевский и др.); глубоко исследованы проблемы создания новых технологий;
- накоплен опыт исследования отдельных аспектов целостности образования: целостность образовательного процесса (Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, В.И. Журавлев, А.К.

Орешкина и др.); андрагогическая модель целостного образовательного процесса (М.Т. Громкова); целостность мировоззрения при обучении взрослых (Л. Дробышева, К. Соловьянко); образование как энтелехия целостного человека (А.В. Павлова); нравственная целостность личности (С.П. Суровягин); целостность мира и ее отражение в школьном образовании (М. Кушнир); метапредметный и компетентностный подходы в целостном педагогическом процессе (Л.Н. Егорова); формирование целостного образовательного пространства в многоуровневом профессиональном учебном заведении (Г.И. Мугуев); развитие образовательного учреждения в условиях целостного подхода (Н.В. Лепихов); системность и целостность Российского образования (В.А. Вединапина).

Вместе с тем, по имеющимся сведениям, на сегодня целостность образования как процесса, включающего в себя все ступени образования (от перинатальной педагогики до андрагогики) не подвергалась научному исследованию.

Характеристика современных условий развития целостного образования

Характеристика современных условий развития целостного образования включает в себя два аспекта исследования: краткая характеристика информационного общества и социокультурная ситуация развития общества.

Информационное общество. Современное общество переживает очередной этап своего развития, который в научном знании получил название «постиндустриального», «постэкономического» или «информационного». Формирующееся информационное общество постепенно отходит от экономикоцентричного взгляда на жизнь, когда величина природных ресурсов и произведенного капитала определяла успех государства. Переход к обществу знания обуславливает обращение к человеку, от образованности которого зависит уровень развития общества. В странах, отвечающих основным характеристикам информационного общества, в настоящее время доля человеческого капитала в национальном богатстве, по оценкам специалистов, достигает 70%.

Формирование и развитие человеческого капитала становится одной из приоритетных задач функционирующих социальных институтов, в том числе института образования. Приоритетность данного направления во многом определяется, прежде всего, новой социальной ролью образования на этапе перехода к информационному обществу. Образование (как результат) становится основой человеческого капитала и одним из главных показателей качества жизни человека и качества жизни общества: в него вкладываются инвестиции, оно дает прибыль. Образование перестает быть *целью* и становится *средством* достижения профессиональной и личностной успешности человека, *средством* развития общества.

К основным признакам информационного общества относятся: 1) формирование единого мирового информационного пространства и углубление процессов информационной и экономической интеграции стран и народов; 2) становление и последующее доминирование в экономике новых технологических укладов, базирующихся на массовом использовании сетевых информационных технологий; 3) создание рынка информации и знаний, а также переход информационных ресурсов в реальные ресурсы социально-экономического развития за счет расширения доступа к ним; 4) возрастание роли инфраструктуры в системе общественного производства и усиление тенденций к совместному функционированию информационных и денежных потоков в экономике; 5) фактическое удовлетворение потребностей общества в информационных продуктах и услугах; 6) повышение уровня образования за счет расширения возможностей систем обмена на международном, национальном и региональном уровнях и, соответственно, повышение роли квалификации, профессионализма и способностей к творчеству как важнейших характеристик услуг труда; 7) повышение значимости обеспечения информационной

безопасности личности, общества, государства, создание эффективной системы обеспечения прав граждан и социальных институтов на свободное получение, распространение и использование информации (Малахова Ю.В., 2002, с. 25).

Исходя из вышеперечисленного, анализ данных характеристик показывает, что ключевыми понятиями информационного общества становятся: «единое мировое информационное пространство», «интеграция», «массовость», «сеть», «рынок информации и знаний», «совместное функционирование», «удовлетворение потребностей», «повышение уровня образования», «обеспечение». Эти понятия, на наш взгляд, свидетельствуют об изменениях в социально-экономических условиях функционирования информационного общества, которые обеспечивают перспективную векторность целостного образования.

Социокультурная ситуация развития общества. Приоритетной задачей образования становится создание условий для *саморазвития каждого* субъекта образования в течение *всей его жизни* (от перинатальной педагогики до андрагогики). Современное образовательное пространство, призванное обеспечить решение данной задачи, с одной стороны, характеризуется глобальностью и поликультурностью; с другой стороны, все активнее проявляется социокультурная обусловленность образования. Сегодня важно осознавать себя частью Целого, уметь самоопределяться как в локальной, так и в глобальной социокультурной среде. Отсюда саморазвитие субъекта образования должно включать, среди прочего, развитие *самосознания*.

В данной социокультурной ситуации образование, с одной стороны, приобретает наднациональный характер (И.А. Тагунова), становится образованием без границ; с другой стороны определяется в качестве одной из форм общественной практики, особой сферой, которая все более *субъективируется* в своем статусе и обретает свои интересы, цели, ценности, политику (В.И. Слободчиков). В качестве главного воспитателя сегодня выступает «не отдельный педагог, а общество и жизнь в целом», в качестве содержания образования – «вопросы жизни», в качестве общей тенденции – «вырисовывание территории массового образования для *сознательной жизни*» (Б.М. Бим-Бад, выделено нами). Входит в жизнь интегративное управление формированием среды образования в школе (А.А. Ярулов).

Одним из основных требований, которые актуализируются формирующимся обществом «знания», становится требование компетентности и профессионализма работников и служащих, требование полифункционалов. По оценкам специалистов, «на повестку дня всех систем образования (выносятся) вопрос о замене узкого специалиста, или одномерного, по Г. Маркузе, человека на человека целостного, ...не простого исполнителя определенных функций, а делателя, творца» (Н.И. Киященко).

Однако индустриальное общество сформировало иной тип человека: «человек-функция», «человек-автомат». По свидетельствам специалистов, сознание современного человека характеризуется редуцированностью, «мозаичностью», отсутствием способности к рефлексии, самопознанию, самоидентификации, самоопределению. Последнее, на наш взгляд, обусловлено тем, что традиционная школа (в широком смысле слова) по-прежнему «формирует» и «развивает», рассматривая человека отдельно на каждом этапе его становления.

Данная ситуация осложняется тем, что в условиях динамично меняющейся социальной реальности образовательные стандарты устаревают, не успевая за жизнью. Успешная социализация, пройденная человеком на предыдущем этапе его жизни, может стать причиной социальной уязвимости в новых, изменившихся условиях. Кроме того, человек получает образование и *в жизни*, за рамками социальных институтов. Вследствие этого, отмечается наличие двойных стандартов: социальные институты формируют человека в одном направлении, а другие средства социализации – в другом. В связи с этим

актуализируется требование образования, которое обеспечивало бы перманентный (непрерывный, постоянный) характер социализации.

В массовой школе (в общем смысле этого слова), как правило, наблюдается формальный подход к организации и реализации образовательного процесса со стороны педагогов (без учета потребностей, возможностей и способностей конкретной личности обучающегося), в ходе реализации которого происходит «отчуждение людей от их сущности» (Б.М. Бим-Бад). Одним из следствий этого становится формальный подход со стороны обучающихся, обусловленный, кроме прочего, влиянием социальных установок – «так надо», «престижно» и других. Вследствие этого специалистами отмечается низкий уровень компетентности работников: люди, не знающие и потому не реализующие свои склонности и образовательные потребности, занимают не свое место в системе экономики и управления. Результатом образования, которое реализует модель нецелостного человека, является «упаковка с «всесторонними» знаниями» (Э. Фромм).

Постоянные трансформации и модернизации образования, а также множество педагогических практик приводят к тому, что образование понимается по-разному. Существующие интерпретации и определения образования не выражают с достаточной полнотой его роль в современном обществе (Д.А. Урсул). Образование по-прежнему понимается как «передача», «освоение» и «усвоение», но не как *«преобразование» человека в ходе присвоения им ценностей, ценностного отношения к жизни.*

Вместе с тем социокультурная ситуация развития общества характеризуется рядом негативных тенденций, которые, на наш взгляд, препятствуют реализации непрерывного социально-педагогического профессионального образования. Так, психологи отмечают ситуации программирования компьютерными играми и программами ребенка, подростков, молодых людей и даже людей зрелого возраста, что отражается на их психо-эмоциональном, социальном и духовном здоровье: они становятся менее эмоциональными и более замкнутыми, менее коммуникабельными и более агрессивными. Они затрудняются в переживании событий. Их клиповое и пиксельное мышление затрудняется в восприятии крупных художественных или музыкальных форм. Отмечается повышенный уровень тревожности. Снижаются их мыслительные способности, способность к самовыражению, самопрезентации и другое. Как следствие, затруднения социального субъекта в налаживании эффективных коммуникации в различных сферах его жизнедеятельности и, в целом, затруднения в социализации. Вместе с тем информационное общество предъявляет новые требования к образованию, которые укрепляют его перспективную векторность.

Новые требования к образованию

Изменения в социально-экономических условиях общества, в свою очередь, предъявляют *новые требования* к образованию.

1) Происходит смена целевой установки: цель образования - сам *человек*, обеспечение становления его личности в процессе социализации. Вследствие этого, образование приобретает, действительно, массовый характер, непрерывность и целостность как его новые системные качества.

2) Смена цели определяет изменение роли и назначения знания: оно обеспечивает уровень развития индивида и общества. При этом акцент делается на коэволюционном характере развития природы, общества, человека, что должно обеспечить устойчивое развитие общества.

3) Актуализируется адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности и обеспечение возможностей ее самораскрытия, поскольку человек рассматривается как *ценность, условие и результат* развития информационного общества. Отсюда образование становится ценностным, адаптивным.

4) Модель непрерывного образования ориентирует человека на активное освоение способов познавательной деятельности, которые могут обеспечить его укорененность в вероятностном хаосе информационных структур. Отсюда запрос на функциональность и фундаментальность как характеристики образования.

5) Потребность в укорененности человека инициирует запрос на *целостную* личность, осознающую себя частью Целого и свои связи с Ним.

6) Содержание образования характеризуется открытостью и определяется границами познания. Отсюда новые характеристики образования: имманентное, открытое.

7) Актуализация перехода от потребления знаний к *обмену* информацией инициирует активное использование инновационных информационных и коммуникационных технологий.

8) Требование оценки истинности, достоверности, важности и других свойств информации задает необходимость в радикальном изменении характеристик самих участников процесса, форм и содержания их деятельности, моделей их взаимодействия.

Отсюда можно сделать три основных вывода: 1) в центр социальных процессов информационное общество ставит человека; 2) образование становится ценностным, целостным, функциональным, фундаментальным, глобальным, носит имманентный, открытый характер; 3) образование призвано обеспечить формирование человеческого капитала, его сохранение, развитие, преумножение.

Новый тип человека

Вслед за требованиями к образованию необходимо указать и на потребность нового общества в новом типе человека. От человека – потребителя к человеку – созидателю, *homo faber*, от «упаковки с «всесторонними знаниями» к целостной личности, которую отличают следующие характеристики: 1) *системное мышление*: видит мир как Целое и себя его частью; 2) *позитивное критическое мышление*: «если не так, то как иначе, каким образом, с помощью чего?»; 3) *смыслосоздающий* - *homo significans*: осваивая мировую культуру и выполняя конкретную деятельность, отвечает на вопросы: «зачем я это делаю?», «в чем смысл моей деятельности?»; 4) *рефлексивный*: он познает себя в процессе деятельности и познания; 5) *обучающийся* - *homo edukatus*, обучается всю жизнь, способен увидеть себя в социокультурной ситуации и ситуацию в себе: зачем она ему, чему учит; 6) *активный*: свойственна внешняя деятельность (собственно деятельность) и внутренняя (осознание себя и мира); 7) *конструктивный*: деятельность направлена на самосозидание и созидание мира вокруг; 8) *толерантный* (не в смысле *терпимости*, но *осознания и признания* многообразия всего сущего, поощрения альтернатив и уважения к Другому как иному, отличному от меня).

Названные характеристики нового типа человека проявляют *культуру* мышления, *культуру* познания, *культуру* взаимоотношений, *культуру* взаимодействия человека с собой и миром. Поэтому *культура* (мировая, национальная, профессиональная, личностная, культура конкретной деятельности) - неотъемлемое качество целостной личности. Целостная личность действует адекватно месту, времени и обстоятельствам, отбирая необходимое и достаточное из всего богатства, накопленного обществом, для своего становления и

успешного становления общества. Так складывается индивидуальная образовательная траектория субъекта образования в индивидуальном образовательном пространстве.

Таким образом, и новые требования к образованию, и новый тип человека обуславливают перспективность целостного образования как вектора его развития в современных условиях.

Компоненты, назначение и функциональное поле целостного образования

Компоненты целостного образования призваны обеспечить его перспективность как вектора развития образования в современных условиях: 1) *Цель образования* – становление целостной (самосознающей) личности в процессе социализации. 2) *Стратегия* – индивидуальная образовательная траектория субъекта образования, под которой понимается уникальная, присущая только данной личности линия саморазвития в образовательном пространстве, реализующаяся на основе осознанного выбора субъектом основных компонентов своего образования; состоит из актов самодвижения личности в образовательном пространстве; реализуется в универсальной целостной деятельности в индивидуальном образовательном пространстве. 3) *Механизм* ее реализации – самопроектирование, состоящее из актов самодвижения субъекта образования: осознание, накопление, моделирование, исполнение.

4) *Содержание образования*, в роли которого выступает наличное социальное бытие субъекта образования, включающее сферы: Я, Ты, Мы, Природа, Время, Место, Пространство Человечности), представленное в форме повседневности.

5) *Основной способ реализации* образования является универсальная целостная деятельность, под которой понимается деятельность субъекта образования, реализуемая непосредственно в ситуации образования, основанная на принципах необходимости и достаточности и включающая в себя следующие составляющие: гуманистическая, сотворческая, эстетическая, этическая, философская, психологическая; выступает основным способом реализации целостного образования.

6) *Педагогические условия*: общие (свобода, проблемность, ситуационность, педагогические средства: переживание, рефлексия, ценностный анализ); ключевое – полилог – процесс поликультурных коммуникаций равноправных субъектов образования, в ходе которых формируется плюралистичное (внутренне непротиворечивое), специальные (границы коммуникации: грань личностного восприятия, грань глобального восприятия, грань сопричастности, грань ориентации на консенсус, грань личной ответственности);

7) *Педагогические факторы* (система ролей; «треугольник менеджмента»; индивидуальная система ценностей; рефлексия; позитивная толерантность, под которой понимается система отношений человека к себе и миру, основанная на осознании ценности культурного многообразия, признании за человеком неотчуждаемых прав и свобод, поощрении инициатив и альтернатив и уважительном отношении к другому);

8) *Результат образования* – образовательный продукт, включающий в себя приращение в компетенциях, преобразование качеств личности и продукты творчества;

9) *Система принципов организации образования*: «знать – значит быть»; «не выучить, но пережить»; «каждая социальная ситуация – образовательная»; «качественное образование – «качественная» личность»; «слово есть образ дела»; «окружающий мир и я в нем – школа жизни»; «все работают на всех»; «каждый имеет столько, сколько умеет брать».

10) *Система принципов функционирования субъектов образования*: принцип единства слова и дела; принцип творчества; принцип свободы; принцип «положительного

всеединства»; принцип активности; принцип целесообразности; принцип взаимодействия; принцип сосуществования последовательности (учет категорий пространства и времени).

Назначение целостного образования – гармонизация отношений личности с собой и миром – задает иное функциональное поле образования, что также определяет перспективную векторность его развития. Ниже представлены аспекты гармонизации отношений личности и социума, включающие среди прочего три модели: модель механизмов гармонизации отношений личности с собой и миром; модель успешности человека, модель ценностного образовательного процесса. Рассмотрим аспекты гармонизации отношений личности и мира в ходе целостного образования подробнее.

1. Обеспечение саморазвития, самоосознания субъекта социальной деятельности в контексте его социального окружения. Разрешая ситуацию тем или иным способом, человек учится в ней чему-либо, приобретает некий жизненный опыт. Накопления опыта происходит в ходе переживания ситуации, осознания себя в ней (рефлексия) и ее в себе (ценностный анализ).

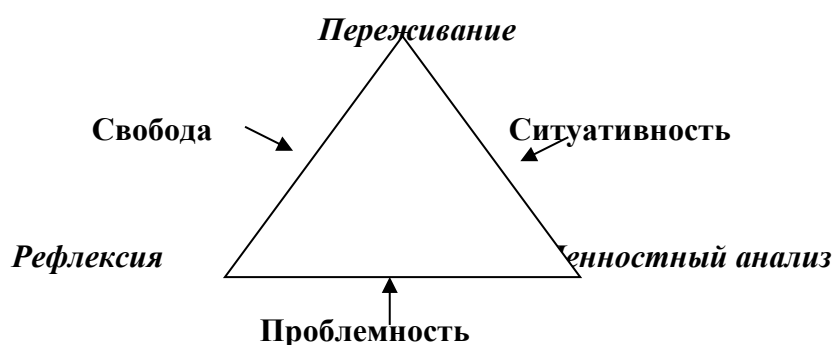


Схема 1. Механизмы гармонизации отношений личности и мира и условия их реализации

Таким образом, вышеизложенное позволяет заключить, что средствами разрешения социальной (образовательной) ситуации или, иначе, гармонизации отношений личности с собой и миром являются: переживание, рефлексия и ценностный анализ при условии: 1) свободы; ситуативности; проблемности (схема 1).

Названные механизмы и условия могут рассматриваться в качестве средств реализации «концепции самопомощи, самозащиты, реализации внутренних потенций личности каждого человека и его ближайшего социального окружения..., в русле которой сегодня развивается мировая практика» (1, с.12-13). Так целостное образование достигает своей цели - «очеловечивает человека» (Б. Малиновский), что в свою очередь, гуманизирует социальную среду, в которой человек находится.

2. Гуманизация социальной среды. Разрешая свои жизненные противоречия и противоречия развития общества на основе собственной системы ценностей, согласующейся с общечеловеческими ценностями, в ходе целостного образования человек проявляет себя как Человек. Последнее естественным образом гуманизирует («очеловечивает») социальную среду, в которой субъект образования находится. Под гуманизацией социальной среды понимается «процесс созидания такого общественного климата, который предполагает утверждение гуманистических принципов в жизни людей; появление мощного духовного фактора, который способен консолидировать общество; сформированность у личности определённых социальных и духовных качеств: препятствовать деструктивной

деятельности, противостоять проявлениям человеконенавистнической идеологии» (Плоткин М.М., 2013, с. 6]. Гуманизация социальной среды, в свою очередь, является одним из условий для полноценного функционирования социального субъекта в динамично меняющемся мире.

3. *Превентивный характер целостного образования.* Образовательная практика и практика психологического консультирования показывает, что существуют такие негативные социальные явления: застревания в социальных ситуациях; неумение ранжировать происходящее по степени значения (что главное в жизни, что нет); неумение учитывать то, что было до данной ситуации и каковы могут быть ее последствия; неспособность грамотно выстроить социальные отношения, а также прогнозировать свои жизненные события. Все это препятствует эффективной жизнедеятельности социального субъекта. Поскольку целостное образование ориентировано на преодоление причин, порождающих проблемы в жизни общества и отдельной личности, оно реализует превентивную функцию целостного образования.

4. *Консолидация социума на решение проблем его жизнедеятельности.* Человек как субъект социальной деятельности всегда включен в социальную ситуацию. Кроме него, в ситуацию могут быть включены и другие субъекты социальной деятельности. Отсюда субъект образовательной деятельности должен уметь не только описать ситуацию затруднения, вычленив содержащееся противоречие, сформулировать проблему, найти способы ее решения, но и определить тот круг субъектов социальной деятельности, которым можно адресовать решение данной проблемы. Это один из способов консолидации социума на решение проблем его жизнедеятельности и в то же время способ активизации жизненной позиции социального субъекта.

5. *Активизация жизненной позиции социального субъекта.* Из социального животного, способного, как правило, лишь к потреблению (информации, еды, одежды и прочее), индивид превращается в человека, способного быть стратегом своей деятельности, жизни, способным продуцировать новые ценности. Это происходит потому, что в ходе целостного образования постоянно расширяется индивидуальное образовательное пространство обучающегося, что содействует расширению сознания личности: от сознания Коробочки до планетарного и космического сознания.

6. *Обеспечение полноценного функционирования социального субъекта в динамично меняющемся мире* происходит потому, что целостное образование обеспечивает успешность субъекта образования. Личностная успешность – это способность генерировать успех в личностной сфере (здоровье физическое и психоэмоциональное, самоменеджмент, толерантность по отношению к себе самому). Она отражает биологический и психологический планы жизнедеятельности человека и подразумевает его гармоничные отношения с самим собой. Жизненная успешность – это способность генерировать успех, кроме названных, в социальной и духовной сферах жизнедеятельности (социальное и духовное здоровье; самоуправление и соуправление; позитивная толерантность как система отношений в социуме). Именно жизненная успешность обусловлена целью и смыслом жизни, которые для себя определяет человек. Она отражает, кроме биологического и психологического, социально-психологический, социально-философский и философский планы жизнедеятельности человека и подразумевает его гармоничные отношения с собой и миром. Таким образом, жизненная успешность включает в себя личностную успешность и во многом определяется ею.

Модель успешности (Рис. 1) человека предполагает реализацию индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) в индивидуальном образовательном пространстве личности (ИОП). Индивидуальная образовательная траектория реализуется в информационно-образовательном пространстве, под которым понимается место или область распространения информации образовательного характера.

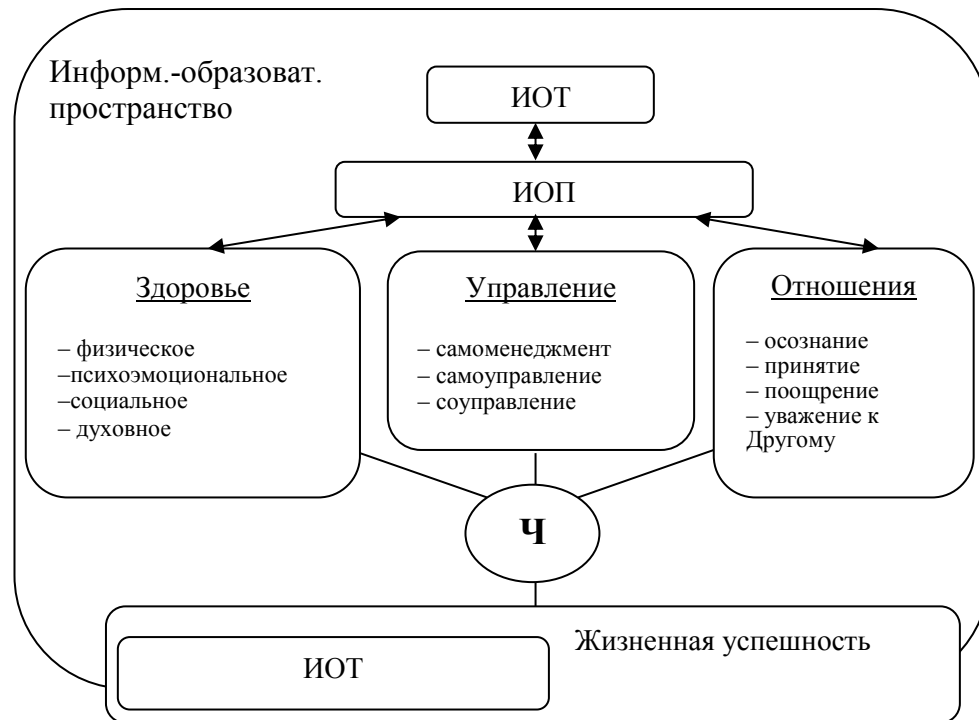


Рис. 1. Модель успешности человека

В качестве условий реализации индивидуальной образовательной траектории выступают:

- 1) здоровье четырех типов: физическое, психоэмоциональное, социальное, духовное;
- 2) самоменеджмент: умение и способность управлять собой и обстоятельствами; самоуправление: умение работать в команде и способность к сотрудничеству; соуправление: участие в управлении системой, в которой человек находится, например, образовательное учреждение, организация;
- 3) позитивная толерантность как система отношений, под которой понимается система отношений человека к себе и миру, основанная на осознании ценности культурного многообразия, признании за человеком неотчуждаемых прав и свобод, поощрении инициатив и альтернатив и уважительном отношении к Другому.

Результатом реализации индивидуальной образовательной траектории в информационно-образовательном пространстве является личностная и жизненная успешность. Успешна личность – успешно общество.

7. *Стабилизация жизнедеятельности общества* на основе хранения и транслирования духовных ценностей и традиций, а также воспроизводство новых духовных ценностей и новых традиций за счет самоосуществления человека, обеспечения его свободного развития. Для этого необходимо учитывать ценностные установки субъекта образования. Кроме того, содержание образования и его реализация в ходе образовательного процесса должны носить ценностный характер. Модель ценностного образовательного процесса составляют следующие компоненты: 1) предметный материал как система ценностей (личностный смысл изучаемого материала); 2) социокультурная среда образования как система ценностей («поле» смыслов); 3) продуктивная деятельность субъектов образования в зоне их ближайшего развития (приращение в ходе образовательной деятельности); 4) версионный характер познания и деятельности (соотнесение каждого акта обучения с потребностями и мотивами обучающихся). Длительная апробация данной модели

в системе образования на разных его ступенях показывает его эффективность и своевременность.

Таким образом, целостное образование выступает в качестве перспективного вектора его развития в современных условиях, так как обуславливается

на теоретико-методологическом уровне:

- особенностями развития информационного общества на данном этапе его становления: 1) изменения в социально-экономических условиях функционирования; 2) новая социальная роль образования - основа человеческого капитала и один из главных показателей качества жизни человека и качества жизни общества, средство достижения профессиональной и личностной успешности человека; 3) потребность в саморазвитии; развитии самосознания субъекта социальной деятельности как условия устойчивого развития общества; 4) потребность в непрерывном (целостном) образовании, в способах получения знания; 5) переход от потребления знаний к обмену информацией;
- негативными тенденциями развития информационного общества: программирование субъектов социальной деятельности компьютерными играми и программами; клипповое и пиксельное мышление; повышение уровня тревожности, а также новыми требованиями к образованию и моделью нового типа человека;
- компонентами целостного образования и расширением функционального поля образования;

на прикладном уровне:

- пониманием, что одной из важнейших задач образования в современных условиях является развитие культуры (мировой, национальной, профессиональной, личностной, культуры конкретной деятельности).
- использованием механизмов гармонизации отношений человека с самим собой и миром (рефлексия, ценностный анализ, переживание) при условии свободы, ситуативности, проблемности как один из способов реализации концепции *самопомощи*, *самозащиты*;
- ориентацией содержания образования на четыре типа здоровья (физическое, психо-эмоциональное, социальное и духовное);
- развитием системного мышления; учет в образовательном процессе принципов диалогизации, проблематизации, персонализации и вариативности; создание условий для самопознания, самоидентификации и самоопределения;
- использованием различных форм образовательной рефлексии, игр, тренинговых упражнений, развивающих способности специалистов социально-педагогического профиля к самопознанию, самоидентификации, самоопределению;
- решением проблемных ситуаций и педагогических задач, которые встречаются в жизни и профессиональной деятельности.

Literature

1. Bocharova V. G. (2007) Social'nyj pedagog: dolzhnost', professija, prizvanie: Metodicheskoe posobie (Social educator: position, profession, vocation: methodical guide). Moskva.
2. Malahova Ju. V. (2002) Obrazovanie v informacionnom obshhestve: sociologicheskij aspekt (Education in the information society: sociological aspect): diss. kand. sociolog nauk: 22.00.04, Nizhnij Novgorod.
3. Plotkin M. M. (2013) Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie social'noj bezopasnosti detej i molodezhi v polikul'turnoj srede: koncepcija (Psychological and pedagogical guarantee of social security for children and the youth in the multicultural environment: the concept). Moskva, Federal'noe gosudarstvennoe nauchnoe uchrezhdenie «Institut social'noj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovanija.
4. Slovar' po social'noj pedagogike (Dictionary in social pedagogy): ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / avt.-sost. L.V. Mardahaev (2002). Moskva: Izd. centr «Akademija».

Information about the author:

Nadezhda Peretyagina is a Leading Researcher (PhD in Pedagogy, Candidate of Science, Associate Professor) of the Laboratory of Continuous Professional Social and Pedagogical Education at the Institute of Social Pedagogy of the Russian Academy of Education, 7, Pavel Korchagin Str., 129626, Moscow, Russian Federation. bhacti@yandex.ru

Article history: Submitted September 2014; last revision October 2014; accepted October 2014

COMMUNICATIVE PARADIGM OF SOCIAL ACTIVITY DEVELOPMENT OF CONTEMPORARY STUDENTS

Olga Tapalova⁹

Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Nadezhda Zhienbayeva¹⁰

Kazakh National Pedagogical University named after Abai

КОММУНИКАТИВНАЯ ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Тапалова Ольга

Киевский национальный университет им. Т. Шевченко. г. Киев

Жиенбаева Надежда

Казахский национальный педагогический университет им. Абая. г. Алматы

Abstract

This article presents the results of research on the development of the model of communicative organization of the education system which should become the basis of the communicative paradigm of modern education. Communicative paradigm of students' social activity development involves cultivation of subject oriented set, samples and standards where students act as full communicative subjects. Communicative paradigm of student-centered learning is a conceptual model of 'communicative subject' being realized in the activity-based dynamic dimension of the educational process. Communicative paradigm of contemporary students' social activity development proposed by the authors is reflected in the form of innovative pedagogical and educational technology.

Keywords: communicative paradigm, contact, communication, communicative subject, communicative personality, social activity, educational process.

JEL classification: I200, I250.

⁹ Olga Tapalova is an Associate Professor (PhD in Biology, Candidate of Science) of the Department of Biology at Kazakh National Pedagogical University named after Abai and a Doctorate student of the psychological faculty at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Olya.mag@mail.ru

¹⁰ Nadezhda Zhienbayeva is a Professor (PhD in Psychology, Doctor of Science) of the Department of Psychology at Kazakh National Pedagogical University named after Abai.

Введение

В настоящее время назначение образования необходимо рассматривать более широко, а именно: во-первых - становление человека, обретение себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности. Во-вторых - трансляция и освоение в жизнедеятельности новых поколений особо устойчивых конструкторов культуры – традиций и опыта, которая обеспечивается формами коммуникативной инфраструктуры.

Многие практики образования – учителя-новаторы, а также методологи образования накопили бесценный опыт разработки коммуникативных приемов образовательного процесса. Наша задача заключается в обобщении этого опыта и его теоретическом осмыслении в различных планах проблемно-ориентированной коммуникативной парадигмы, которая должна превратиться в эффективную педагогическую, образовательную технологию.

В разработанной нами коммуникативной парадигме развития социальной активности студентов показаны содержательные характеристики коммуникативного субъекта, которые позволяют зафиксировать различные формы его существования в образовательном процессе. К ним относятся: – воспроизведение коммуникативного субъекта в форме концептуальной модели, обеспечивающей целостное видение деятельностной природы этого субъекта; – коммуникативно-деятельностная природа коммуникативного субъекта, выявленная методиками практиков-новаторов и внедренная в практику образовательного процесса; – экспозиция коммуникативного субъекта в формах диалогового педагогического общения; – фиксация коммуникативного субъекта в рамках ситуативных дискурсивных практик, где дискурс выступает носителем общих начал (правил, норм, инструкций) общения.

Цель педагогического дискурса – социализация нового члена общества, в данном случае студента (развитие его активности в процессе формирования активности общения.)

Обзор научной литературы

Понимание сущности и назначения современного образования опирается на идеи культурно-исторической концепции Л.С. Выготского (Выготский Л.С., 1996; Выготский Л.С., 2000). Э.В. Ильенкова (Ильенков Э.В., 1991) о социальной-исторической основе человеческой деятельности и деятельностной концепции активности общения А.А. Леонтьева (Леонтьев А.А., 1983).

Развитие активности личности в процессе образовательного процесса выдвигают на первый план проблему личности как субъекта обучения и воспитания, включения каждой личности в активную социально значимую деятельность.

Задачей наших исследований стало изучение организации образовательного процесса высшей школы с учетом специфики социальной ситуации развития социальной активности личности и ее психологической зависимости на определенном возрастном этапе (студенты вуза) (Жиенбаева Н.Б., 2006). Высшая школа представляет собой значимую часть современного образовательного процесса, исключительную форму социализации, содержанием которой является приобщение студентов к той части человеческой культуры, элементы которой актуализированы в жизни конкретного социума как социально-значимые ценности. Система социальных и культурологических ценностей, сформировавшаяся в конкретных условиях социального опыта и деятельности, как правило, отражается в общении (Жиенбаева Н.Б., 2006).

Процесс общения как межличностный духовный контакт. Это не только процесс межличностного взаимодействия, а процесс межсубъектного взаимодействия, проявляющегося в разнообразных формах, необходимых для осуществления субъектом его социокультурных функций. Это «такая деятельность субъекта, которая устремлена к другому

как к активному, сознательному и самосознательному, свободно целеполагающему и избирающему способы своих действий уникальному существу» (Бодалев А.Л., 1992).

Сущностная характеристика коммуникативного процесса интерпретируется в психологических исследованиях: как процесс общения и как процесс коммуникации. *Общение* – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в деятельности совместной, включает в себя выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнера. Понятие общение близко соотносится с понятием коммуникация. *Коммуникация* – это связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе, т.е. понятие «коммуникация» более широкое, чем понятие «общение». *Основные функции процесса коммуникации* состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждой личности, а *коммуникативная сторона общения* связана с выявлением специфики информационного процесса между людьми как активными субъектами, с учетом отношений между ними, их установок, целей и намерений. *Категории «личность» «коммуникативная личность» и «коммуникативный субъект» взаимобусловлены:*

Личность это индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности. Определяемое включенностью в общественные отношения системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении.

Коммуникативная личность это индивид как результат социализации. Определяемое тремя параметрами: когнитивный (связан с интеллектуальной сферой и познавательной деятельностью личности); функциональный (система социальных и культурологических ценностей, сформировавшаяся в конкретных условиях социального опыта и деятельности, которая отражается в общении индивидуальными речевыми оборотами); мотивационный (определяется целями и задачами коммуникации – намерениями личности, его интересами, мотивами и конкретными коммуникативными установками).

Коммуникативный субъект это индивид как результат диалогового педагогического общения в коммуникативной организации образования как социальной системы. Определяемое реальным существованием двух субъектов в актах коммуникативной деятельности. Выступает подлинным субъектом педагогической деятельности, ее коллективно-коммуникативным началом, обеспечивающим возможность организации и реализации различного рода субъектно-субъективных связей (Жиенбаева Н.Б., 2006).

Понятие коммуникативного субъекта вводится Л. С. Выготским (Выготский Л.С., 1996; Выготский Л.С., 2000) в проблемное поле теоретических исследований как фигура, воплощающая единство мышления и речи. В самом сопряжении понятий “мышление” и “речь” можно усмотреть рамочные условия теоретического исследования, задающие границы того пути, который может вывести к основаниям концептуальной конструкции коммуникативного субъекта. Отличительная особенность исследования фундаментального для психологии соотношения мышления и речи, предпринятого Л.С. Выготским, заключается в том, что оно разворачивается в форме модельного эксперимента, предполагающего построение многомерной модели сознания, двумя измерениями которой как раз служат мышление и речь. Самосознание понимается при этом как изменяющаяся в процессе развития человека целостность.

Другая особенность исследовательского подхода Л. С. Выготского (Выготский Л.С., 1996, с. 56) состоит в конструировании, в контексте созданной им модели сознания, синтетического образа “речевого мышления”, который представляет собой воссоздание нового измерения коммуникативного субъекта, репрезентирующегося в этом случае в статусе единого образования. “Речевое мышление”, как положено структуре систематического целого (целого сознания), должно представляться не только речью и мышлением, но и органической целостностью. В этом случае становится возможным выделить единицу “речевого мышления”, воплощающую все свойства этого органического

целого. А такой единицей, выступающей одновременно и речевым и интеллектуальным феноменом, является значение слова.

Оригинальность концепта “значение слова” Л. С. Выготского состояла в том, что оно наделялось смысловой структурой, выражающей историческую изменчивость и развитие сознания. Смысловая структура значения слова воплощала собой постоянно развивающийся процесс мышления как процесс движения мысли к слову и от слова к мысли. “Мысль не выражается в слове, но совершается в слове». Formой этого “внутреннего движения” мысли выступает, по мнению Л. С. Выготского (Выготский Л.С., 1996, с. 63), монологичная по своей основе “внутренняя речь”, которая “оперирует семантикой, но не фонетикой речи.

Возникающее в результате осмысливания социо(онто)генетической схемы развития психики человека реальное наполнение “горизонтального” измерения сознания позволяет представить концептуальную модель коммуникативного субъекта на новом уровне рефлексии, структурным ядром которого выступает “хронотоп” – пространственно-временная организация сознания. В этом случае пространственная “вертикаль” и временная “горизонталь” сознания задают схему движения “речевого мышления”, моменты перехода мысли в звучащее слово, и наоборот. Второй момент перехода к оперированию научными понятиями заключается в воссоздании системы понятий, “системного целого”. Сознательное оперирование научными понятиями предполагает переход мышления в плоскость понимания, т.е. плоскость рефлексивно-коммуникативного и системно-понятийного измерений сознания. А такое измерение сознания как раз и воспроизводится концептуальной моделью коммуникативного субъекта (Выготский Л.С., 1996; Выготский Л.С., 2000). Развивая намеченную Л. С. Выготским схематическую последовательность мысленных ходов, раскрывающих природу и механизмы функционирования человеческого сознания, мы понимаем специфику конструирования концептуальной модели коммуникативного субъекта. “Другой” – это еще и сам исследователь, позицию которого разделяет и реализует сам Л. С. Выготский. Он исследует не только сознание другого человека, но и рефлексивное движение своего собственного сознания, погруженного в стихию иного сознания. Описывая феномен “речевого мышления”, он, по сути дела, осуществляет рефлексивные акты осознания своего собственного словесного описания “речевого мышления”. Ближайшим следствием такого рефлексивного движения исследовательской мысли становится концептуальная модель коммуникативного субъекта, которая как раз и воплощает “Другого” исследователя сознания. Данная модель есть модель деятельности исследователя, описывающего акты конструирования сознания другого человека как своего собственного сознания.

Подводя итоги и пытаясь оценить методологическую значимость концептуальной модели коммуникативного субъекта, выстроенной Л. С. Выготским и реконструируемой нами, стоит задаться некоторыми вопросами, требующими дополнительного прояснения. Действительно, зачем и ради чего было необходимо проводить скрупулезное исследование текстов Л.С. Выготского, выстраивать систему аргументов и доказательств, воссоздавая в конце концов, явно умозрительную модель коммуникативного субъекта? Все дело заключается в том, что в попытках ограничиться лишь описанием таких практик исследователь заведомо попадает в методологическую ловушку: субъективно-антропологическое начало речевого общения и мышления, т.е. сам живой человек в рамках таких описаний “растворяется” либо в самой речевой деятельности, т.е. в актах обмена информацией, либо в символическо-знаковых структурах процесса общения (Жиенбаева Н.Б., 2006).

В этом случае становятся очевидными достоинства концептуальной модели коммуникативного субъекта, разработанной Л.С. Выготским. Она позволяет “удерживать” в различных актах общения антропологическую позицию, самодеятельное начало “человека говорящего” и сопрягать ее с мышлением как “системой внутренней организации опыта”,

которую в данном конкретном случае воплощает концептуальная конструкция коммуникативного субъекта.

В трудах М. М. Бахтина коммуникативный субъект выступает как фигура “речевого мира общества”. “Речевой мир общества” – это не простая совокупность фигур или жанров речи, но особое устройство речевых коммуникаций, утверждающее стиль общественно-политической жизни, а вместе с ним и стиль мышления и образ действия. “Опыт русской истории и истории так называемых “цивилизованных” стран показывает, что рост экономического и социального благосостояния начинался с реформ в образовании и устройстве речевых коммуникаций (Бахтин М.М., 1985).

Но, пожалуй, главная социокультурная функция речевых коммуникаций как отдельного человека, так и нации в целом, заключается в формировании культурной и национальной, социально-групповой и личностной идентичности. Указанные типы идентичности, в конечном счете, сводятся к процессам принятия человеком, разделяемых той или иной социальной общностью, культурных образцов, ценностей и норм, а также выстраиванию образа “Другого” (“других”) в его самосознании. Вот эти-то последние мысленные действия по конструированию образа “Другого” и обретению личностной идентичности и становятся предметом пристального внимания М. М. Бахтина (Бахтин М.М., 1979). Рассмотрение коммуникативного субъекта как члена “речевого мира” и языкового сообщества людей накладывает неизгладимый отпечаток на само понимание М.М.Бахтиным процессов социогенеза и психогенеза коммуникативного субъекта. Они возникают и постоянно существует в актах речи и словесного общения. При этом речь и слово трактуются русским мыслителем не как формальные символическо-знаковые структуры общения, а как отягощенные социальными и культурно-идеологическими коннотациями выражения психосоматических состояний – переживаний присутствия “Другого” во внутреннем мире коммуникативного субъекта в виде “тяжелого” чувственного тела и энергетического комплекса аффектов.

Областью, в которой творческий акт выходит за пределы, определяемые мастером, является язык. Открывая “настоящее” человеческого существования необходимому, языковая традиция втягивает человека в со-бытие, неосознаваемость которого означает не отказ от разума, сознания, но признание факта встречи с другими, принципиально не сводимыми к результатам человеческого конечного разумения. Другим необходимым условием служит, разрабатываемое М. М. Бахтиным, оригинальное представление “слова”, раскрывающее природу “речевой коммуникации” как основной структурной единицы “материального общения” в “речевом мире общества”. В самом слове, как полагает М. М. Бахтин, в полной мере выражена “внутренняя личность” человека (Бахтин М.М., 1979).

Таким образом, оказывается, что в отдельном слове человека в момент его высказывания проявляется “внутренняя личность” во всей полноте своего конкретно-исторического бытия. В самом слове слышится не столько собственное звучание, сколько идеологические и жизненные коннотации. Вот это понимание слова и дает, наконец-то, возможность приступить к описанию, разработанной М. М. Бахтиным, методологии конструирования концептуальной модели коммуникативного субъекта как некоего существа, возникающего и “живущего” в диалоге с самим собой как “Другим” и “Другими” как самим собой. Именно словом, в котором воплощена вся полнота конкретно-исторического бытия “внутренней личности”, человек вступает в диалог, раскрывая звучащие в нем голоса. Смысл сам по себе, как полагает М. М. Бахтин, проявляет себя, прежде всего, в диалоге.

Итак, коммуникативный субъект – это, по определению М.М. Бахтина, субъект, моделирующий акт обретения своей личностной идентичности в моментах осознания уникальности своей причастности к исторически свершающемуся бытию, единственности и неповторимости творческого акта порождения творения (Бахтин М.М., 1979, с. 103-127]. Эти моменты осознания объединяются М. М. Бахтиным в актах внутреннего проговаривания, словесной автокоммуникации, в понятии “поступка”. Последнее рядом современных

исследователей в области теории деятельности трактуется еще и как понятие “мировоззренческого поступка” (Бахтин М.М., 1979, с. 128].

Попытка сформулировать нашу собственную исследовательскую позицию предполагает разъяснение принципов выбора концепции дискурсивной этики Юргена Хабермаса (Хабермас Ю., 1992). В ней, как нам кажется, со всей очевидностью проявляется линия, последовательно продолжающая и развивающая те разработки концептуальной модели коммуникативного субъекта, что были предприняты Л. С. Выготским и М. М. Бахтиным. Хотя Ю. Хабермас не был, судя по текстам его работ, знаком с трудами российских мыслителей, само существование “коммуникативного сообщества” – “невидимого коллажа” ученых разных стран и разных исторических эпох допускает установление мысленно-коммуникативных, дискуссионных сопряжений. Существует единая логика движения исследовательской мысли в рамках одной проблематики и единого массива историко-культурной информации. Вот эта логика диктует выбор дискурсивной этики Ю. Хабермаса. В ней, как и в концепциях Л. С. Выготского и М. М. Бахтина, рассматриваются вопросы рождения в практиках “речевого мышления” «говорящего человека» особого типа социального субъекта, осуществляющего самоидентификацию.

В рамках исследования и выработки коммуникативных процедур социального общения, а также выявления моментов сопоставления концептуальных разработок моделей коммуникативного субъекта, проводимые исследователями разных профессиональных ориентаций – психологом Л. С. Выготским, филологом М.М.Бахтиным, социологом Ю. Хабермасом, объединяются в своем интересе к изучению феномена речевых коммуникаций. Их роль в становлении психики, сознания и социально поведения человека несомненна.

Осуществляемая Ю. Хабермасом (Хабермас Ю., 1992; Хабермас Ю., 2000) в рамках “децентрированного миропонимания” окончательная идентификация его исследовательской позиции, сказывается на характеристиках “говорящего человека” в концептуальной модели коммуникативного субъекта, которая в концентрированном виде содержит в себе отрефлектированное и отпозиционированное самосознание исследователя дискурсивных практик. Характеристики “говорящего человека” в концептуальной модели коммуникативного субъекта таковы:

а) коммуникативный субъект ориентируется на взаимопонимание, четко отличая эту ориентацию от ориентации на успех;

б) коммуникативный субъект воспринимает взаимопонимание как механизм координации, связующий между собой планы действий различных участников и соединяющий целенаправленные действия в единую и связную интеракцию;

в) коммуникативный субъект понимает свое коммуникативное действие как овладение ситуацией, одновременно выступающие как ситуация действия и как ситуация речи, в которой действующие лица попеременно принимают на себя коммуникативные роли говорящего и адресата;

г) коммуникативный субъект следует установке, “ориентированной на взаимопонимание”, где говорящий каждым своим членораздельным высказыванием выдвигает притязания на то, что: – произнесенное высказывание истинно (то есть предпосылки существования указанного пропозиционального содержания соответствуют действительности); – с учетом данного нормативного контекста речевое действие правильно (то есть легитимен сам нормативный контекст, которому оно подчинено); – в манифестируемой речевой интенции подразумевается то что выражается явно;

д) коммуникативный субъект, выполняющий все изложенные выше требования и предписания, может претендовать на статус “компетентного субъекта речи”, располагающего возможностью выбора между “объективирующей”, “нормосообразующей” и “экспрессивной” установками (Хабермас Ю., 2011, с. 200-205).

В конечном счете, коммуникативный субъект приходит к «децентрированному миропониманию», в котором предоставленные ему возможности образуют содержательное

ядро концептуальной модели коммуникативного субъекта. Форму этот субъект обретает тогда, когда он становится «дискурсом общественности, инициированным ее автономными образованиями» (Хабермас Ю., 2011, с. 75). Иными словами, концептуальная модель коммуникативного субъекта становится объективно значимой только в том случае, если она будет воплощать морально-практический дискурс «коммуникативного сообщества».

Представленная характеристика коммуникативного субъекта позволяет зафиксировать различные формы его существования в образовательном процессе. К ним относятся:

– воспроизведение коммуникативного субъекта в форме концептуальной модели, обеспечивающей целостное видение деятельностной природы этого субъекта;

– коммуникативно-деятельностная природа коммуникативного субъекта, выявленная методиками практиков-новаторов и внедренная в практику работы высшей школы;

– экспозиция коммуникативного субъекта в формах диалогового педагогического общения;

– фиксация коммуникативного субъекта в рамках ситуативных дискурсивных практик, где дискурс выступает носителем общих начал (правил, норм, инструкций) общения (Жиенбаева Н.Б., Тапалова Н.Б., 2014).

Здесь же хотелось бы остановиться на очень важном моменте. Студенчество – значимый возраст для освоения дискурсивных практик общения. На формирование и развитие коммуникативного субъекта оказывает эффективное воздействие педагогический дискурс. Понятие «дискурс» означает рассуждение, обоснованное предшествующими суждениями. Цель педагогического дискурса – социализация нового члена общества, в данном случае студента (развитие его социальной активности в процессе формирования активности общения) (Жиенбаева Н.Б., Тапалова Н.Б., 2014).

Для моделирования педагогического дискурса очень важен учет коммуникативных потребностей студентов. Для студентов характерны следующие коммуникативные потребности: поговорить с окружающими о своих чувствах, о том, что его интересует, волнует, получить необходимую информацию, узнать о жизни педагога и сверстника, участвовать в диалоге, установить эмоциональный контакт. Очень часто эти потребности не удовлетворяются

Результаты исследования

Представленная выше характеристика коммуникативного субъекта и ее системно вычлененные формы символизируют собой основные организационные моменты существования коммуникативного субъекта и целостности его проявлений в образовательном процессе и являются структурной основой коммуникативной парадигмы современного образования.

Для наглядного ее представления стоит обратиться к символическо-графическому изображению коммуникативного субъекта, воспроизводя его в обобщенно-модельной форме (рисунок 1). Но для начала необходимо определить место коммуникативного субъекта в коммуникативной организации образования как социальной системы. Место коммуникативного субъекта как средоточия межсубъектного-интерактивного, ситуативно-диалогового «живого» педагогического общения в структурно-коммуникативной организации образования как социальной системы (Жиенбаева Н.Б., 2006).

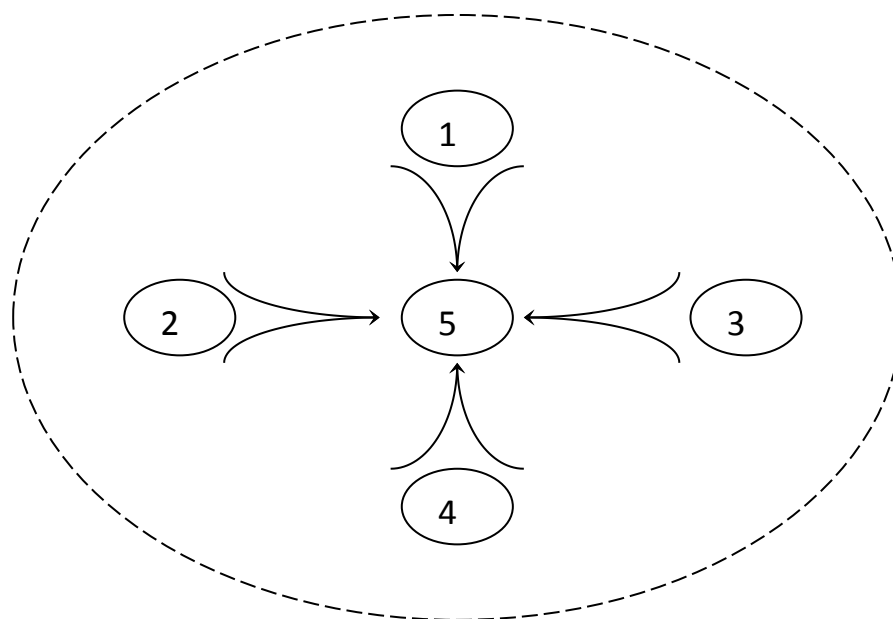


Рисунок 1 – Коммуникативная организация современной образовательной системы

В рамках предложенного модельно-схематического изображения коммуникативного субъекта позиции 1), 2), 3), 4), 5) означают следующее:

1). Социально-коммуникативная организация образования как процесса развития активности личности, где коммуникация предстает совокупностью каналов связи между различными элементами и уровнями социальной организации образовательной системы;

2). Межпоколенческая-межкультурная коммуникация через «возрастные барьеры»;

3). Массовая организация коммуникативных информационных источников и медиапотоков (СМИ, художественная литература и учебные книги);

4). Организационная коммуникация участников образовательного процесса с выделенными функциональными позициями педагога и студента, социального педагога и психолога;

5). Коммуникативный субъект, объединяющий и распределяющий в процессе ситуативно-диалогового педагогического общения информационные потоки системы образования, а также создающий коммуникативно-информационную среду обучения и воспитания (на схеме она представлена в виде окружности, охватывающей все вышеуказанные составляющие коммуникативной организации образовательной системы).

Важным является определение места коммуникативного субъекта в коммуникативной организации образовательной среды. Это создает предпосылку для предложенной нами синтетической модели, интегрирующей в себе четыре теоретические конструкции Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, Ю. Хабермаса и представителей «педагогического сотрудничества» В.Ф. Шаталова, Ш.А. Амонашвили и др. (Жиенбаева Н.Б., Тапалова О.Б., 2014).

С нашей точки зрения, в структуре модели каждая теоретическая конструкция несет определенную функционально-смысловую нагрузку, например: теоретическая конструкция Л.С. Выготского (Выготский Л.С., 2000) задает ментальную карту сознания, в рациональном пространстве которой становятся наглядными составляющие коммуникативного процесса (скажем, различия устной и письменной речи). Теоретическая конструкция М.М.Бахтина (Ильенков Э.В., 1991) фиксирует возможность представления коммуникативного процесса в

виде процесса реализации самосознания, «авторского «я» в Ином-Другом, а именно: в герое художественного произведения (подобная схема воплощения самосознания в Ином-Другом служит, по М.М. Бахтину, условием развертывания диалогового общения как такового. В рамках теоретической конструкции Ю. Хабермаса (Хабермас Ю., 1992) внимание акцентируется на возможности общественно значимых условий и норм взаимосогласованного и взаимопонимающего общения в «идеальной» ситуации дискурсивной этики. Теоретическая конструкция «педагогики сотрудничества» предполагает создание комплекса схем продуктивного общения между педагогом и студентами в конкретных педагогических ситуациях.

Предложенная нами модель коммуникативной организации современной образовательной системы требует теоретического осмысления существующих учений и исследований по проблемам коммуникативного субъекта. Все вышеназванные теоретические конструкции в интегральной модели коммуникативного субъекта объединяются на общем основании дискурсивной практики ситуативно-диалогического межсубъектного общения. В схематической модели коммуникативного субъекта область дискурсивной практики фиксируется цифрой пять, «линия Л.С. Выготского» – цифрой один, «линия М.М. Бахтина» – цифрой два, «линия Ю. Хабермаса» – цифрой три, «линия «педагогики сотрудничества» – цифрой четыре. В результате возникает следующее символично-графическое изображение интегральной модели коммуникативного субъекта (рисунок 2).

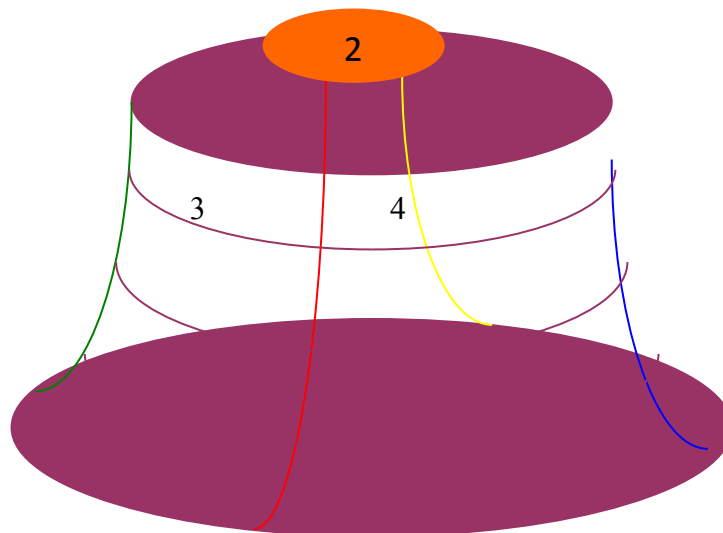


Рисунок 2 – Синтез интегральной модели современного коммуникативного субъекта

Предложенная нами модель построена на базе принципа интегральности нескольких теоретических концепций (Жиенбаева Н.Б., 2006). Такого рода интегративная концептуальная модель коммуникативного субъекта позволяет незримо присутствовать в любом диалоге в качестве опосредующей фигуры – «третьего». Эта позиция должна заниматься педагогом, осуществляющим опосредующее воздействие на студентов, направляющим их внимание на общее действие: разработку и освоение опорных сигналов и опорных схем продуктивного мышления.

Исходя из вышесказанного, будет правомерным утверждение, что наше исследование носит междисциплинарный характер, так как оно выстраивается на стыках педагогики и психологии.

Во-первых, исследование сосредотачивается на решении тех проблем образовательного процесса, которые в большей степени относятся к педагогической психологии.

Во-вторых, из всего многообразия форм коммуникации, представленных в организационных структурах образовательного процесса, исследуются формы «живого», intersubъективного педагогического общения, которые в наибольшей степени насыщены «психологизмом» – «субъект-субъективностью»

В третьих, реализация авторской модели ограничивается рамками самого объекта исследования, в качестве которого выступает совокупность коммуникативных актов «живого» педагогического общения, разворачивающихся между педагогом и студентами в образовательном процессе, целью которого является *развитие социальной активности личности в целом*.

Обобщая все сказанное, следует сделать следующие выводы:

1. Сознание и психика человека формируются и развиваются в формах различного рода речевых практик. Различные модели речевой практики, воссозданные нами по трудам Л. С. Выготского, М. М. Бахтина и Ю. Хабермаса, демонстрируют возможности достижения их исследователями чрезвычайно высокого уровня самосознания, самоидентификации в качестве творца и мастера;

2. Рефлексивные процедуры в рамках аналитического осмысления основ речевой практики выводят к открытию глубинного уровня постижения мира, а именно, уровня понимания и смысла;

3. Попытка выявления и разработки правил речевой практики подводит исследователя к основополагающей установке – “этносу” (“Я” и “Другие”) или “морально-практическому дискурсу”, регулирующему активное общение между людьми;

4. “Морально-практический дискурс” может служить формой выражения общественных интересов и общественного мнения, т.е. реальности гражданского общества.

Разработанная нами коммуникативная модель развития социальной активности студентов может составить основу современной образовательной системы казахстанской высшей школы.

Literature

1. Bahtin M. M. (1975) *Formy vremeni i hronotop v romane* (Forms of time and chronotope in the novel). *Voprosy literatury i jestetiki*. Moskva.
2. Bahtin M. M. (1979) *Avtor i geroy v jesteticheskoy dejatel'nosti* (Author and hero in aesthetic activity). *Jestetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, Iskusstvo.
3. Bodalev A. A. (1992) *Vosprijatie i vzaimoponimanie cheloveka chelovekom* (Perception and understanding of the man by man). Moskva.
4. Vygotskij L. S. (1996) *Myshlenie i rech'* (Thinking and speech). Moskva, Labirint.
5. Vygotskij L. S. (2000) *O psihologicheskikh sistemah* (About psychological systems). *Psihologija*, Moskva.
6. Vygotskij L. S. (2000) *Myshlenie kak forma povedenija* (Thinking as a form of behaviour). Moskva, JeKSMO – Press.
7. Zhiembraeva N. B. (2006) *Kommunikativnyj sub`ekt v obrazovatel'nom processe* (Communicative subject in the educational process). *Psihologo-pedagogicheskie jekzersisy*, Almaty.
8. Zhiembraeva N. B., Tapalova O. B. i dr. (2014) *Psihologicheskoe issledovanie razvitija motivacii i obshhenija shkol'nikov v strukture sovremennogo obrazovanija* (Psychological study of motivation and communication of students in the structure of modern education). Almaty.
9. Leont'ev A. N. (1983) *Ob istoricheskom podhode v izuchenii psihiki cheloveka*. *Izbrannye psihologicheskie proizvedenija* (About historical approach in the study of the human psyche). Moskva.
10. Il'enkov Je. V. (1991) *Filosofija i kul'tura* (Phylosophy and culture). Moskva, Politizdat.
11. Habermas Ju. (1992) *Demokratija. Razum. Nравstvennost'* (Democracy. Inntellect. Morality.). Moskva, Nauka.

12. Habermas Ju. (2000) *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie* (Moral consciousness and communicative action). SPb., Nauka.

Литература

1. Бахтин М.М. *Формы времени и хронотоп в романе* // Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.
2. Бахтин М.М. *Автор и герой в эстетической деятельности* // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
3. Бодалев А.А. *Восприятие и взаимопонимание человека человеком*. – М., 1992.
4. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. – М: Лабиринт, 1996.
5. Выготский Л.С. *О психологических системах* // Психология. – М., 2000.
6. Выготский Л.С. *Мышление как форма поведения*. –М.: ЭКСМО – Пресс, 2000.
7. Жиенбаева Н.Б. *Коммуникативный субъект в образовательном процессе* // Психолого-педагогические экзерсисы. – Алматы, 2006. – 333с.
8. Жиенбаева Н.Б., Тапалова О.Б. и др. *Психологическое исследование развития мотивации и общения школьников в структуре современного образования/* - Алматы, 2014. – 242 с.
9. Леонтьев А.Н. *Об историческом подходе в изучении психики человека* // Избранные психологические произведения. – М., 1983. – Т.1. – С.96.
10. Ильенков Э.В. *Философия и культура* / Э.В. Ильенков. М.: Политиздат, 1991.-464 с.
11. Хабермас Ю. *Демократия. Разум. Нравственность*. – М: Наука, 1992. – 175с.
12. Хабермас Ю. *Моральное сознание и коммуникативное действие*. – СПб.: Наука, 2000. – 223с.

EUROPEAN REVIEW OF SOCIAL SCIENCES

An international multidisciplinary refereed (doble blind-reviewed) journal of Social Sciences

GUIDELINES FOR AUTHORS

Правила для авторов

Журнал принимает на публикацию оригинальные авторские статьи на русском языке. Статьи, принимаемые на рецензию, не должны одновременно редактироваться другим журналом.

- Все статьи принимаются по электронной почте: erss@seznam.cz. Статья считается принятой после получения ответного письма с подтверждением.
- Совместно со статьёй рекомендуем послать контакты на 4 исследователя, которые могли бы рецензировать вашу статью и максимально 2 контакта на исследователей, которые не должны рецензировать вашу статью.
- Объем статьи должен быть около 10 страниц одинарным интервалом, и не должен превышать 30 страниц одинарным интервалом.
- Статьи принимаются одним текстовым файлом. Необходимо тщательно проверить форматирование и содержание текстового файла, чтобы избежать последующей дополнительной корректуры.
- Текстовый файл должен начинаться с титульного листа, содержащего **на английском языке**: имя (имена) автора(ов), краткое и информативное заглавие, аффилиацию (место работы, учебы и др.) адрес(а) автора(ов), адрес электронной почты, номера контактных телефона и факса для связи с автором(ами).
- Текстовый файл должен включать в себя резюме статьи (не более 300 слов **на английском языке**), от трех до восьми ключевых слов (**также на английском языке**), необходимое количество кодов классификации JEL Classification, и собственно текст. Изложение текста в статье должно отвечать научной стилистике и требованиям анонимизации.
- Аннотация должна быть информативной, содержательной оригинальной, компактной и структурированной.
- Насколько это возможно, избегайте сносок, так как они отвлекают читателя от основного текста; особенно следует избегать короткие сноски для библиографических ссылок (пример: «Там же С. 264»).
- Приводите только те уравнения и формулы, на которые ссылаетесь в тексте.
- Все математические формулы в тексте необходимо представлять единообразно.
- Длинные математические доказательства следует выносить в приложение. Основная часть текста должна делать основной упор на остроту, структуру и экономическую интуицию аргументации.
- Все таблицы должны быть отправлены отдельно в виде файлов MS Excel. Таблицы должны иметь заглавие и легенду, объясняющую любые сокращения, используемые в ней. Сноски к таблицам должны быть указаны строчных буквой надстрочным текстом (или звездочками для статистических данных и др.).
- Все иллюстрации должны быть в формате JPEG (разрешение 200 dpi (точек на дюйм), используйте шрифт Times необходимой величины); мы принимаем источники графиков (иллюстраций) только в форматах MS Excel и Matlab. Для идентификации частей (деталей)

иллюстрации следует использовать строчные буквы (a, b и т.д.). Иллюстрации, графики и проч., выполненные в MS Excel, необходимо дополнительно выслать в виде файла Excel.

- Благодарности (*Acknowledgements*) должны быть как можно более краткими. Должны быть указаны все гранты, требующие своих правилах упоминания в благодарностях (*Acknowledgements*). Названия финансирующих организаций должны быть написаны в полном объеме

- Мы принимаем статьи только в формате MS Word:

- Набирайте уравнения в программах Equation Editor или Math Type четко, с одним пробелом перед и после знака математической функции, за исключением верхнего и нижнего индексов. Набирайте основные компоненты, знак равенства, и знак дроби на основной линии печати.

- Политика данных: Авторы должны предоставить все материалы, необходимые для обеспечения того, чтобы их результаты могли быть реплицированы. В особенности это касается массивов данных (или инструкций как получить доступ к сторонним массивам данных, сопровождаемым надлежащим описанием способа, примененного при написании статьи), компьютерных программ (иногда достаточно подробного описания кода), технических приложений, дополнительных таблиц, доказательств и т.д. Данные должны сопровождаться сообщением (файлом "readme") объясняющим их структуру. В частности, сообщение должно объяснять какие переменный и наблюдения приводятся, сколько их, как данные организованы, и какие источники использовались.

- В тексте, а также в сносках, ссылки должны быть приводиться как Автор-Год (пример: *Schneider et al. (2006) или Persson and Tabellini (2000)*). В случае, если автор приводит ссылки в скобках, год в скобках не указывается (пример: «(Source: *Schneider et al. 2006, Persson and Tabellini 2000*)»). Все ссылки должны быть перечислены в алфавитном порядке в списке литературы (*References*)

- Литература должна быть написана латинскими буквами (названия книг должны быть переведены на английский язык)

- Список литературы (*References*) должен включать только те работы, которые цитируются в тексте и которые были опубликованы или приняты к публикации. Результаты персональной коммуникации автора должны быть упомянуты только в тексте. Статьи, опубликованные в интернете и не прошедшие на печать, должны быть цитированы с использованием цифрового идентификатора объекта (*Digital Object Identifier (DOI)*). При наличии, значение *DOI* также может быть добавлено и к опубликованным материалам из списка литературы.

- Журналы: фамилии и инициалы всех авторов; год в круглых скобках; полное название цитированной работы; краткое название журнала; номер тома; номер выпуска в круглых скобках; первый и последний номера страниц; DOI, если это применимо.

Пример:

Lau, L. (1996), Duality and the structure of utility functions, *Journal of Economic Theory*, 1(2), pp. 374–396.

- Книги: фамилии и инициалы всех авторов; год; полное название; издание; место издания; издательство.

Пример:

Fudenberg, D. and Tirole, J. (1991), *Game Theory*. Cambridge, MIT Press.

- Глава в книге.

Пример:

Obstfeld, M. (1990). Discussion: Confidence Crises and Public Debt Management. In Dornbusch, R. and Draghi, M. (eds.), *Public Debt Management: Theory and History*. Cambridge, Cambridge University Press, 146–152.

Вычитка и корректура

Авторы должны произвести вычитку и сделать корректуру на предпечатном файле формата pdf, с помощью специально предлагаемых онлайн-инструментов. Необходимо проверить полноту текста и наличие всех прилагаемых графиков, таблиц, иллюстраций и т.п. Автор имеет право только к формальные правки. Существенные изменения в содержании, такие как новые результаты, скорректированные значения, название и авторство, не допускаются без согласия ответственного редактора. После онлайн-публикации, дальнейшие изменения могут быть сделаны только в виде Исправления к статье (*Erratum*), которое будет приведено в виде гиперссылки в статье.

Редакция оставляет за собой право на возвращение авторам любой рукописи, если, по их мнению она не подходит для публикации, без объяснения причин. Ни при каких обстоятельствах личность рецензентов и референтов по отдельным статьям не может быть раскрыта для авторов, или любой другой третьей стороне.

Этика издательства и злоупотребление доверием

Все авторы должны объявить, что они прочли и согласны с содержанием представленной рукописи. Рукописи могут быть отклонены редакцией, она посчитает, что работа была выполнена с нарушением этических рамок.

Конфликт интересов

Авторы должны декларировать все уместные, возможные и разумно понимаемые конфликты интересов, включающие лиц или организации. Примеры конфликтов интересов включают в себя, но не ограничены финансовыми, профессиональными и личными интересами следующего характера:

1. Исследовательские гранты (из любого, открытого или закрытого источника)
2. Отношения (денежные или иные) с организациями и органами, включая финансирование неправительственными организациями, научно-исследовательскими институтами или благотворительными структурами
3. Участие в лоббировании или пропагандистских организациях
4. Личные отношения (такие как: друг, супруг(а), член семьи, действующий или бывший научный руководитель, противник) с персонами, участвующими в процессе принятия и оценки статьи, такими как авторы, рецензенты, редакторы, или члены редколлегии журнала.
5. Личные убеждения (политические, религиозные, идеологические и иные) связанные с темой статьи, которые могут помешать непредвзятому процессу публикации (на этапе авторства, рецензирования, редакционной работы или публикации)

Плагиат

Плагиат в любой форме представляет собой серьезное нарушение одного из самых основных принципов науки и не может быть приемлем.

Примеры плагиата включают:

1. Копирование слово в слово частей чужой работы, без заключения скопированного отрывка в кавычки, и признания источник в соответствии с правилами научного цитирования.
2. Использование особо уникального термина или понятия, найденного при чтении литературы, без признания автора или источника.
3. Перефразирование или сокращенная переформулировка чужой идей, без признания того, что текст другого человека был основой для перефразирования.
4. Ложное цитирование: материал не должен быть отнесен к источнику, из которого он не был получен.
5. Ложные данные: данные, которые были сфабрикованы или изменены в лаборатории или в процессе эксперимента, хотя и не являются буквально плагиатом, тем не менее, представляют собой это явную форму академического мошенничества.
6. Многократная подача неподтвержденного материала для различных целей, без предварительного согласования сторон.
7. Неподтвержденное соавторство или сотрудничество: вклад каждого автора или соавтора должен быть совершенно определенным.
8. Само-плагиат/вторичная публикация: представление одной и той же или похожей, до степени сродства, статьи для двух или более публикаций одновременно.

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ: ШРИФТ TIMES NEW ROMAN 13, ВЫРАВНИВАНИЕ ПО ЦЕНТРУ, МАКСИМУМ 40 СЛОВ (НЕ УПОМИНАТЬ ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИСТОЧНИКИ)

2 пустые строки, Times New Roman, 12 пт

Wadim Strielkowski*Charles University in Prague*

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Inna Čábelková*Charles University in Prague*

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Evgeny Lisin*Moscow Power Engineering Institute*

2 пустые строки, Times New Roman, 12 пт

Abstract (Аннотация)

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Аннотация должна содержать не более 300 слов и представлять основную идею статьи (Вы можете начать аннотацию со слов „This paper focuses on...“, „This paper aims at explaining...“, „Our paper is concerned with...“, пр.).

В аннотации очень кратко должна быть представлена суть работы, применяемые подходы и методы исследования, а также основные выводы. В аннотации должен быть представлен минимум необходимой информации, а основные результаты работы необходимо полностью описать в заключении статьи.

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Keywords (Ключевые слова): от 3 до 8

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

JEL classification: *соответствующие индексы (Journal of Economic Literature Classification system available at: http://www.aeaweb.org/jel/jel_class_system.php)*

2 пустые строки, Times New Roman, 12 пт

Introduction (Введение, просьба не нумеровать разделы статьи)

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Во введении необходимо представить основную идею работы, описать те исследования, которые были проведены, и дать понять читателю, о чем пойдет речь в основном тексте статьи. Можете использовать следующие шаблоны:

“This paper is organized as follows: First, the overview of the research literature on the subject of our research will be presented. Second, the data and the theoretical model will be described. Third, the model will be run and the results duly presented and commented on. Forth, policy implications will be outlined and discussed in detail. Finally, in the conclusions the main outcomes of our research will be clearly stated”.

Основной шрифт текста Times New Roman, 12 пт, одинарный интервал. Просьба не использовать сноски и гиперссылки по тексту статьи, все источники должны быть представлены в списке литературы. Просьба не представлять графики и диаграммы в виде файлов таких программ, как Word Visio, Corel, Adobe Photoshop, пр. Необходимо предоставление графиков и диаграмм в форматах JPEG или PNG разрешением не ниже 200 точек на дюйм также в виде отдельных файлов.

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Overview of the research literature (Обзор научной литературы)

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Should you use sub-chapters, please do so in the following way (Если в работе присутствуют подразделы, просьба оформлять их следующим образом)

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Требования к названиям подразделов: шрифт Time New Roman, 12 пт, жирный, курсив.

Table 1 (Таблица 1): Название таблицы (Times New Roman, 12 пт)

Times New Roman, 10 пт, жирный	Times New Roman, 10 пт, жирный
Times New Roman, 10 пт, одинарный интервал	Times New Roman, 10 пт, одинарный интервал

Source (источник): Необходимо указывать источник таблицы (в противном случае Вы являетесь автором таблицы, что необходимо также отметить, например, „Own research“, „Own results“ or „Own calculation“), шрифт Times New Roman, 12 пт.

Результаты статистического анализа (регрессионного, корреляционного) должны быть представлены следующим образом:

Table 2: Results of the regression analysis (Результаты регрессионного анализа)

	Inflows (принятые)	Std. errors (стд. отклон.)	Outflows (выбывшие)	Std. errors (стд. отклонение)
Corr. average salary	-.277***	.177	.784***	.155
Employment structure	787.763***	230.180	-284.543**	150.472
Constant	-7728.39**	4064.399	-4579.145*	2656.964
Коэффициент детерминации		0.378		0.305
Скорелированный коэффициент детерминации		0.370		0.296
Число наблюдений	150			

Note (сноска): * significant at 10%; ** significant at 5%; *** significant at 1% (значимый на уровень 1%)

Source: Own results

Результаты оценки более сложной модели могут быть представлены в следующем виде:

Table 3: Results of the multinomial logistic regression (Результаты многочленного логистического регрессионного анализа)

	Primary vs. construction	Secondary vs. construction	Tertiary vs. construction
<i>Personal characteristics</i>			
Age in years	1.1257 (.3180)	.9829514 (.0355)	.9066195** (.0432)
<i>Human capital</i>			
Education	8.0592 (18.1196)	1.9138 (1.2674)	1.9239 (1.6957)
<i>Occupation at home country</i>			
Worked in primary sector	1.02e+16 (3.81e+19)	1.9055 (2.9398)	.1.5575 (2.9725)
Worked in secondary sector	1.15e-14 (8.88e-11)	41.0246*** (37.3043)	19.5973** (26.4752)
Worked in the tertiary sector	2.35e+07 (7.57e+10)	12.75148*** (12.2918)	40.3404*** (47.6213)
Pseudo R ²		0.49	
Pseudo LL		-74.033	
Wald		141.06	
Number of migrants		141	

Note: * Significant on the 10% level; ** Significant on the 5% level; *** Significant on the 1% level; RRR and standard errors in parentheses

Source: Sanderson and Strielkowski (2012)

Literature (Литература)

В список литературы необходимо включать только опубликованные или готовящиеся к публикации работы. В основном тексте статьи ссылки на источники необходимо оформлять следующим образом:

In their paper Davenport and Prusak (1998) say... or: Results follow (see Davenport and Prusak, 1998).

Список литературы должен быть представлен в конце работы в следующем формате:

- Автор, (год издания), *Название книги*, Издательство.
- Автор, (год издания), Название статьи, в: *Название журнала*, Издательство, стр.
- Автор, (год издания), Название статьи, *Название процесса*, Издательство, Место проведения, стр.

Пример:

- Davenport, Thomas D., Prusak, L. (1998), *Working knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press
- Barringer, B.R., Harrison, J.S. (2000), Walking a Tightrope – Creating Value through Interorganizational Relationships, *Journal of Management*, Vol. 26, No. 3, pp. 367 – 403.
- Bauer, A., Haltom, N., Peterman, W. (2004), *Examining Contributions to Core Consumer Inflation Measures*, Federal Bank of Atlanta, Working Paper 27, 36 p.

Источники литературы на русском языке должны быть представлены в транслитерации, а названия книг или статей также необходимо перевести на английский. Придерживайтесь следующего формата:

- Bystritskiy, S., V. Zausayev, and Ledenev, M. (1998), Rynochnyye preobrazovaniya na Dal'nem Vostoke (Market Transformations in the Far East), *Voprosy ekonomiki*, 9, pp. 19-58
- Rosstat (Federal'naya Sluzhba Gosudarstvennoy Statistiki) (2010), *Statisticheskoye obozreniye (Statistical Survey)*, Moscow, Russia: Rosstat, 215 p.

Авторам настоятельно рекомендуется проверить статью на возможные отклонения от предъявляемых редакцией журнала требований, а также на наличие всех необходимых таблиц, графиков и диаграмм.

Information about the authors (Информация об авторах):

В конце статьи необходимо представить сведения об авторах в следующей форме:

Wadim Strielkowski (strielkowski(at)fsv.cuni.cz) is an Assistant Profesor at Charles University, Prague, Institute of Economic Studies, Faculty of Social Sciences, Opletalova 26, 11000 Praha 1, Czech Republic.

Inna Čábelková (inna.cabelkova(at)fhs.cuni.cz) is an Assistant Professsor at Charles University, Prague, Faculty of Humanities, U Kříže 5, 150 00 Praha 5, Czech Republic

Evgeny Lisin (lisinym(at)mpei.ru) is an Associate Professor at Moscow Power Engineering Institute (Technical University), Krasnokazarmennaya street 14, Moscow, Russian Federation