

**ФОНД РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КОНСОРЦИУМ ИННОВАЦИОННЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ:
Международный инновационный университет
Московский инновационный университет**

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

12 сентября 2017 года



Сочи 2017

**ФОНД РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КОНСОРЦИУМ ИННОВАЦИОННЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ:
Международный инновационный университет
Московский инновационный университет**

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

12 сентября 2017 года

Сочи – 2017

УДК 430 в
ББК 74.58
С 66

*Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
ОЧУВО «Международный инновационный университет»*

Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире: материалы докладов
С 66 Международной научно-практической конференции, Сочи, 12 сентября 2017 года / Под ред. академика РАО, доктора психологических наук Г.А. Берулава. – Сочи: ОЧУВО Международный инновационный университет, 2017. – 337 с.

В материалах конференции отражено содержание докладов, с которыми выступили ее участники по проблемам развития личности в высшей школе, инновационных педагогических технологий обучения и воспитания в информационном обществе, проблемам высшего педагогического и психологического образования.

В сборнике представлены статьи не только российских, но и зарубежных участников конференции (США, Франция, Германия, Украина, Беларусь, Казахстан).

Рекомендуется педагогам, психологам, работникам системы высшего профессионального образования, аспирантам, а также работникам управления образованием.

Материалы печатаются в авторской редакции.

ISBN 978-5-902163-49-7

УДК 430 в
ББК 74.58

© Коллектив авторов, 2017
© ОЧУВО «Международный инновационный университет», 2017
© ОЧУВО «Московский инновационный университет», 2017
© НО «Фонд развития отечественного образования», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Берулава Г.А., Берулава М.Н. Современные проблемы в развитии системы высшего образования	8
Котова И.Б., Недбаев Д.Н., Недбаева С.В. Влияние жизненного ресурса на мобилизацию личности в трудных жизненных ситуациях	13
Богомолова Е.В. Методологические и методические принципы подготовки современных специалистов на основе комплексного использования личностно ориентированного и синергетического подходов	19
Гадзаова Л.П. Реализация принципа формирования языковой личности в неязыковой профессиональной сфере вуза на основе условного слияния границ предметной лингвистической и культурологической областей	25
Долинина И. Г. Гуманистическая культура в образовательном пространстве вуза	28
Евдокимова Г.С. Психолого-педагогические основы стохастической подготовки личности в высшей школе	31
Лидак Л.В Базарова Г.З. Особенности этнокультурных ценностных ориентаций младших школьников	35
Руднева Т.И., Храмцова А.Б., Храмцов Е.Б. Качество профессиональной подготовки: методологические аспекты	38
Суслова И.Б. Проблемы и тенденции развития современного высшего образования в России	41
Аветян А.М. Позитивные межличностные отношения как фактор развития личности	44
Андреев П.В. Психолого-педагогические условия формирования полисубъектного взаимодействия в образовательном процессе вуза	47
Буренина Т. П. Совершенствование процесса обучения по биологии на основе реализации ФГОС	52
Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С. Проблема проектирования субъектом своей жизни как актуальное и перспективное направление научных исследований	59
Джелилова С. И. Теоретическая модель формирования правового сознания подростков	61
Джура С.Г., Чурсинов В.И, Якимишина В.В. Особенности гуманитарного вектора высшего технического образования в ДНР	67
Ерина И.А. Отношение современных студентов к профессиональному обучению	71
Карина О.В. Роль социальных ожиданий в жизнедеятельности человека	75

Кравцова Е.М.	
Проблема самооценки и мотивов обучения в вузе современных старшекласников	79
Кулинцева Ю.С.	
Личностная детерминация лидерских устремлений студентов вуза	82
Лученкова М.А	
Отношение в студенческой среде к лицам с ограниченными возможностями здоровья	86
Максименко Н.В.	
Этнокультурный компонент содержания вузовского образования в условиях сетевого взаимодействия	90
Матвеева С.В.	
Психологические аспекты развития личности в высшей школе	93
Соколова Е.А.	
Психолого-педагогические условия организации профессиональной ориентации молодежи в вузе	97
Соколова И.Ю., Горбунков В.Я.	
Технология каскадного обучения в формировании корпоративной культуры преподавателя университета	101
Тягунова Е. А.	
Множественность интерпретаций феномена лидерства в зарубежных и отечественных концепциях и теориях	105
Шевцов В.В., Яковлев Д.С., Шевцов А.В.	
Модельно-целевой подход к физической подготовке курсантов	111
Шустова Н.Е.	
Система взаимных ожиданий в контексте проблемы интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество	116
Щеглова Е. М., Мжельская О.К.	
Стратегия обучения английскому языку в вузе на современном этапе (на материале учебного пособия “Economics. Police. Society”)	120
Богомолова О.В.	
Проектная деятельность студентов педвуза на основе разработки и изготовления коллекции одежды	125
Булатова А.А.	
Актуальность межэтнического взаимодействия студентов как компонента культуры безопасности	128
Высоцкая Н. В., Черкашина Е. Ю.,	
Некоторые результаты профессионального (эмоционального) выгорания педагогов высшей школы	132
Кушнарёва О.В.	
Риск-ориентированное мышление как условие опережающей профессиональной подготовки специалистов	135
Заруцкая А.Н.	
Мотивация достижения как предпосылка развития лидерских устремлений студентов вуза	138
Пелюшенко В.А.	
Психологическая характеристика представлений о безопасности жизнедеятельности у магистрантов	144

Шевченко К.А., Ерина И.А.	149
Самоопределение и становление личности студента в будущей профессии	
Трушкина Д.В.	152
Социальные экспектации студентов с ограниченными возможностями здоровья	

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Лаврушин О.И.	156
Эволюция познания кредита в трудах зарубежных и отечественных исследователей	
Межев И.С., Сычова И.Н.	158
Эффективность подготовки инженеров: создание систем «университет-предприятие»	
Миляева Л.Г.	161
Анализ конкурентоспособного трудоустройства выпускников вузов в условиях компетентностного подхода	
Починкин А.В.	165
Исследование намерений и реального трудоустройства менеджеров выпускников физкультурного вуза	
Сергеева М.Г.	168
Менеджмент-сопровождение профессионально-образовательной траектории обучающихся	
Уткин Л.В., Соколова В.А.	173
Эффективные формы интеграции образования и науки в высшем образовании	
Юрьева Л.В., Сухих В.С.	178
Особенности финансирования федеральных университетов	
Беспалова В.В.	182
Внедрение инновационных методов обучения в высшем образовании	
Величко Н.Ю.,	183
Проблемы современного экономического образования	
Зайцева И.В., Попова М.В.	186
Особенности использования электронных обучающих средств в учебном процессе студентов экономических направлений вуза	
Марков В.А., Лобанов В.Б.	190
Основные проблемы современного высшего образования в Российской Федерации	
Фоминых М.В., Руткаускас К.В.	194
К вопросу о реализации энергетической политики в образовательной деятельности вуза	

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЮРИСТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сплавская Н.В.	198
Современные образовательные технологии преподавания юриспруденции в России и за рубежом	
Ветрила Е.В.	200
Перспективы развития юридического образования в России	

Дружинина А.В. Перспективы развития электронного клинического юридического обучения в России	202
Иналкаева К.С. Становление правового образования в России	205
Першина Ю.В. К вопросу о системе наказаний в Древнем Риме	208
Плоцкая О.А., Инновационное изучение современными обучающимися обычного права коми-зырян: проблемы и пути решения	212
Судакова С.В. Роль юридической клиники в повышении качества высшего юридического образования и возможные варианты эффективной организации её работы	217
Терентьева А.В. Проблемы, содержание и технологии преподавания конфликтологии в социально-педагогической деятельности на юридическом факультете педагогического университета	223
Кожевина М.А. К вопросу о специфике ведомственного (полицейского) юридического образования	226
Оськина А.А. Значение толкования понятия «вред» в юридическом образовании	229

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ветошкин А.П., Некрасова Н.А., Некрасов С.И. Философия науки, техники и творчества	234
Гридина Т.А. Игровые тренинги в вузовской практике изучения лингвистических дисциплин: от формального знания к операциональному речевому регистру	240
Долинина И. Г., Бороненкова Л.С. Формирование социально-гражданской компетентности специалиста среднего звена	244
Климовец О.В. Брендинг как основа маркетинга привлекательности региона	247
Колесникова Г.И. Гуманитарное образование в высшей школе: значение, цель, задачи в контексте современности	251
Пашин В.П. Многоуровневая система высшего образования: проблемы, пути решения, перспективы	254
Петров П. К. Подготовка магистров по направлению 44.04.01 педагогическое образование по программе «Физическая культура: информационные технологии в физической культуре и спорте»	257
Погребная Я.В. О некоторых принципах формирования содержания вузовских историко-литературных дисциплин	262

Сергеева Т.Б.	
Роль философского образования в подготовке врача	267
Сраджев В.П.	
«Социализация человека» как системно-образующий фактор организации научных исследований	272
Алжейкина Г.В.	
Региональная праздничная культура XX века в современном гуманитарном образовании	278
Бороздина О.О.	
Музыкально-воспитательная и развивающая функции уроков музыки как основа общего музыкального образования	282
Володин В.Н., Яковлев Д.С.	
Анализ физической подготовленности абитуриентов военного учебного заведения в 2017 году	287
Доронина И.Н.	
Потенциал метода структурного анализа и проектирования в гуманитарном образовании	290
Исаева О.Н., Сомова С.В.	
Информационно-коммуникационные технологии в обучении магистрантов гуманитарного профиля	293
Копылова Н.А.	
Использование виртуальных сред для обучения иностранному языку в техническом вузе	297
Мусатов В.Н.	
Учение о фонеме в отечественном языкознании	303
Полянская О.А.	
Проблемы высшего образования в современном российском обществе	309
Савельева Е.Б., Линева Е.А.	
Международная конференция как научно-исследовательский проект сферы гуманитарного образования	312
Смирнова Л.Н.	
Гуманизация высшего образования средствами иностранного языка	317
Тоискин В.С., Красильников В.В.	
Мультимедийный лонгрид как цифровой образовательный ресурс	321
Климовец М.В.	
Финансовый аутсорсинг в деятельности компаний	324
Гугуцидзе Е.З.	
К вопросу формирования творческой личности обучающихся гуманитарного вуза средствами внеучебной деятельности	329
Бешенцева М.А.	
Социально-культурные услуги в современной России	331

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Берулава Г.А., Берулава М.Н.
Международный инновационный университет
(г. Сочи)*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Поступательное развитие высшей школы сегодня во многом определяется качеством внешнего управления и внешними критериями оценки и регламентации ее деятельности. В то же время эти внешние регуляторы не учитывают в достаточной степени парадигмальные изменения в развитии науки, технологий и современного общества.

Сегодня абсолютно всем понятна все возрастающая роль электронного информационного пространства в развитии студента. При этом большой проблемой является все меньшая конкурентоспособность преподавателей по сравнению с интернетом, где молодой человек получает информацию только в том случае, если он на нее замотивирован. Он получает в электронном информационном пространстве только ту информацию, которая ему изначально интересна. В связи с этим произошло существенное изменение рейтинга основных факторов развития личности. В частности, существенно изменилось соотношение влияния семьи, организованного обучения и средств масс-медиа, электронных носителей информации на формирование личностных качеств и мышления студентов. Но формальная оценка деятельности вузов не учитывает, что эти изменения характеризуют переход к сетевым механизмам познания окружающей действительности, приходящим на смену системному подходу вооружения знаниями. Для него характерны эклектичность, отсутствие иерархии в получаемой информации, логика восприятия которой определяется, прежде всего, мотивацией учащегося.

При этом проблема не только в наличии и все большем развитии альтернативных средств информации, но и в падении научной квалификации многих преподавателей, отсутствии у них мотивации к развитию своей науки, интереса к науке в целом. В то же время руководители вузов вынуждены ориентироваться на те формальные критерии оценки работы вузов, которые используются проверяющими организациями, и состоящие во многом в контроле количества издаваемых статей и в возможности продажи результатов научных исследований. Но для гуманитарных направлений коммерческая реализация результатов научных исследований в принципе невозможна. В стране нет таких организаций и таких покупателей. Таким образом, показатели по данным критериям во многом являются спорными. В то же время идеи в гуманитарной сфере в значительной степени движут развитие социального прогресса в обществе.

Известно, что результат в научной деятельности может быть только в том случае, если эта деятельность доставляет преподавателю удовольствие, а не в том случае, если для получения формальных отчетных показателей он должен издавать симулякры в виде статей, состоящих из компилятивных текстов или идей. Никакая система антиплагиата, используемая сегодня, не позволяет отследить компиляцию

идей, а ведь именно в новых идеях состоит смысл научного исследования.

Большой проблемой для развития вузов является большая заформализованность и интенсивность всевозможных проверок, которая стала занимать практически все время ректоров, проректоров, деканатов и кафедр. У них практически не остается времени на творческую работу в учебной, социальной и научно-технологической сфере.

Большой проблемой является требование жестко ориентироваться на написанные не всегда компетентными людьми программы и учебники, которые часто превращают образование в вузе в изучение истории развития наук, ее архива. В большинстве учебников и программ ничего нет о современных трендах в развитии науки, последних новых идеях, которые в ней появились. Но только это позволяет подготовить специалиста, готового осваивать новые современные технологии в любой отрасли. В учебниках практически отсутствует обсуждение проблем, которые имеют место в современной практике реализации достижений данной науки. Но, только зная об этих проблемах, студент может понять - зачем ему нужно изучение тех или иных наук.

Необходимо отметить, что акцент при оценке качества обучения в вузах делается на унификации содержания образования, в том числе через издаваемые учебники, на унификации и фетишизации роли понятийного аппарата. Однако не секрет, что в науке на природу всех социальных и физических феноменов существуют совершенно различные точки зрения и теоретические подходы, объясняющие и интерпретирующие их. И каждая теоретическая платформа опирается на свой понятийный аппарат. Однако подход, когда учащемуся предлагается всегда некая истина в последней инстанции, некая единственная теоретическая конструкция, опирающаяся на универсальный понятийный аппарат в действительности для науки является анахронизмом и не имеет ничего общего с современными технологиями формирования научного мышления.

Современная наука движется от приоритета классической и релятивистской картины мира - к квантовой картине мира, которая не может быть описана с опорой только на абстрактную логику и дискретные понятия. Сегодня в методологии науки является общепризнанным, что чем более точен и универсален язык, тем менее полно описывается научное явление, и наоборот, чем менее точен научный язык, тем полнее описывает предмет теория. Соответственно содержание образования не может иметь тенденцию к универсальности, опоре на монополизм определенных теорий и учебных пособий, не должно фетишизировать понятийный аппарат и дихотомические заключения.

В то же время проверка деятельности вузов в этом смысле основывается в значительной степени на устаревших теоретических позициях и касается сугубо формальных моментов - у вас могут вести все предметы преимущественно доктора наук, имеющие множество научных достижений, но в центре претензий окажется не так, по мнению проверяющего, оформленный журнал, не так по мнению проверяющего сформулированные компетенции, как будто с помощью написанных в программе компетенций можно подготовить специалиста, творчески относящегося к делу.

В качестве проверяющих вы никогда не увидите крупных ученых, которые могут дискутировать с заведующим кафедрой и учеными кафедры по поводу видения каких-либо научных проблем и новых достижений в своей сфере, могут

продемонстрировать ученым кафедры свой высокий научный потенциал, позволяющий им выступать в качестве экспертов.

Сведение всей деятельности вузов к фиксации часто на бессмысленных формальных вещах, а не на формировании мотивации преподавателей и студентов к творчеству во всех сферах, не на научных достижениях вузов, которыми сегодня, при том уровне зарплаты, которые имеют отечественные преподаватели, вряд ли могут являться индексы цитирования, особенно в зарубежных журналах – не приносит пользы.

Большой проблемой в сфере образования является массовое появление в управлении вузов совершенно случайных людей, далеких от проблем образования, никак не ориентированных на науку, на развитие образовательных технологий, на творческий процесс, но ориентированных только на бизнес интересы, строящих функционирование вуза по копированию работы сетевых маркетов.

Большой ошибкой в регламентировании работы вузов через требования госстандартов является повсеместное введение дипломных работ, которое давно превратилось в область основных доходов многих предпринимателей. Чем меньше сегодня ученых старых научных школ, заботившихся о своем реноме ученого, остается в стране, тем в большей степени это ставится на повсеместную бизнес-основу.

С другой стороны бессмысленно питать иллюзии на тему того, что в дипломных работах есть какая-то научная новизна, ее давно нет в подавляющем большинстве диссертационных работ. Максимум, что может выступать в дипломных работах в качестве новизны - это обобщение и систематизация каких-либо научных достижений в определенном ракурсе. Есть большой смысл в замене дипломных работ на госэкзамены, где хотя бы понятно - может ли будущий специалист донести вербально свои мысли и обосновать свои взгляды и позиции. А это уже во многом характеризует его профессионализм и потенциал как будущего юриста, психолога, экономиста, менеджера и особенно педагога.

Понятно, что творческое мышление является основой профессионализма в любой сфере, поскольку оно подвигает человека к самообразованию. Поэтому не верно считать, что на науку надо ориентировать, прежде всего, магистров и аспирантов. Если с первого дня обучения в вузе у студента не формировать вкус к творческой деятельности, привычку к ней, потребность в этой деятельности, то обучение в магистратуре и аспирантуре фактически уже ничего не дает.

Формализация в оценке деятельности вузов выливается в формализм в оценке качества подготовки студентов, который также основан на устаревших для мировой науки методологических позициях. В образовательных учреждениях де факто диагностируется лишь память (часто механическая, а не логическая) и сформированность стереотипов вербально-логического мышления. Однако именно уровень развития практического и социального мышления лежит в основе креативности и талантов будущего управленца. Таким образом, принципиальной ошибкой системы обучения является то, что она делает акцент на формировании абстрактно-логического мышления, при этом стиль изложения учебника и учителя также ориентированы на данную когнитивную стратегию. Однако при решении практических, жизненных проблем, а также многих проблем профессиональной деятельности, значительно в большей степени востребован практический интеллект, важнейшей составляющей которого являются неявные (имплицитные) знания,

получаемые в процессе повседневной жизни.

Как уже отмечалось, существующие нормативные документы ориентированы на требование формулировки компетенций, однако при этом игнорируется что в методологии современной науки компетентность предполагает сформированность прежде всего такого вида мышления как практическое, уровень которого не коррелирует с уровнем сформированности абстрактно-логического мышления.

В психологии давно известно, что профессиональный рост молодого человека, и прежде всего в науке, в разработке новых технологий зависит не только и не столько от уровня его абстрактно-логического мышления, сколько от уровня его практического мышления, который в сфере социальных взаимоотношений выступает как социальный интеллект. Именно он позволяет осуществлять необходимую социальную адаптацию, выстраивать грамотные и эффективные межличностные и деловые взаимоотношения, понимать и интерпретировать поведение и намерения других людей и оценивать свое собственное поведение, осуществлять необходимое управление коллективами разного уровня. Развитие общества во многом определяется развитием его институтов, его самых разнообразных организаций. Если организацией управляют грамотно и профессионально, то именно это является залогом личностного и профессионального роста ее сотрудников. Во всем мире существует дефицит, прежде всего, менеджеров высшего звена во всех сферах. Но в основе подготовки таких кадров как раз и лежит развитие социального, практического мышления студентов, отработка у них поведенческих, интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных паттернов психической активности. И это прямая задача вуза. Но вы не найдете этого ни в одном образовательном стандарте и это как раз никак не диагностируется при оценке деятельности вуза.

Очень важным, тормозящим подготовку студентов обстоятельством является то, что современные технологии обучения не соответствуют специфике современного информационного общества, обусловившего доминирование других стилей получения информации молодыми людьми. Их мышление в большей степени образно-эмоциональное. Видеоряд продуцирует эмоции гораздо в большей степени, чем слово, тем более слово, за которым стоит сухая теория. Поэтому доминирование в учебном процессе вузов использования вербально-логических технологий обучения приходит в противоречие с эмоционально-образным, практическим мышлением современных подростков, продуцируя явление когнитивного диссонанса, затрудняющего, а часто и делающего невозможным усвоение учебного материала. Новые технологии требуют того, чтобы для каждой темы разрабатывалось видеосопровождение – без опоры на образ, на эмоцию, на индивидуальные потребности человека сегодня не будет усвоено ничего. Работающая ранее индустрия учебных фильмов, к сожалению, исчезла, хотя сегодня она бы была необходима и востребована как никогда. Именно на это необходимо тратить сегодня деньги в образовании, поскольку найти миллионы талантливых педагогов, которые только и могут противостоять не всегда позитивному влиянию интернета на молодые умы в нынешних экономических условиях является в принципе невозможным. Это могли бы сделать видеолекции наиболее талантливых ученых, сопровождающиеся эмоционально насыщенным видеорядом.

Поэтому в плане задачи повышения качества подготовки специалистов основная проблема состоит не в разработке содержания образования, а в том, что оно не усваивается, и причиной этого являются устаревшие технологии обучения. Изменение содержания образования, постоянное изменение стандартов без изменения

технологий обучения не дает практически ничего.

Задача обучения – научить человека решать проблемы в различных сферах, но при этом образовательные стандарты и нормативные учебники никак не учитывают, что роль контекста является центральной в выборе человеком стратегии решения проблемы. Это означает, что решение практических проблем не может быть отделено от условий, в которых проблемы проявляются. В то же время учебный процесс в вузах, коррелируя с имеющимися учебниками, строится без апелляции к ситуации сегодняшнего дня в ее культурном, социальном, политическом, правовом и других контекстах. Именно поэтому те стерильные знания, без создания соответствующей мотивации, которые система образования пытается внедрить в головы студентов, очень в недостаточной степени помогают обществу решать его многочисленные проблемы.

Присвоение информации важно не само по себе, а в той мере, в которой оно помогает отдельному человеку и всему обществу решать его политические, экономические, этические, экологические, национальные и другие проблемы, в той мере в какой оно делает жизнь человека более осмысленной и счастливой. Однако, обучаемому, в рамках существующих образовательных технологий, очень трудно установить связь этих проблем с предлагаемой ему информацией.

Давно является аксиомой, что воспитать специалиста может только творческий человек, творческий специалист, любящий свою науку, следящий за трендами в ее развитии, знающий ее сегодняшние достижения. Стать творческим человеком можно только на основе общения с другими творческими людьми. Педагог ориентированный только на знание учебника и не ориентированный на творчество не может воспитать творческого специалиста, который сможет развивать свое направление.

Мы знаем, что формалистический подход в духе ЕГЭ быстро уничтожает творческий потенциал нашей школы. То же самое в ближайшее время может произойти и с вузами, поскольку творческий потенциал вуза, поиск методических и психолого-педагогических инноваций сегодня никак не отмечается, не фиксируется и соответственно не поощряется. В связи с этим все меньше проводится научных конференций, все меньше творческого поиска. Но закон психологии гласит: чем менее творческим является учитель, тем менее творческим становится ученик; чем менее свободным и творческим является преподаватель, тем менее творческим становится студент.

Повышение эффективности процесса обучения в вузе невозможно через прямое «управление» психикой человека, но возможно через создание необходимых психолого-педагогических условий для эффективного процесса обучения, позволяющего, в свою очередь, повысить качество знаний студентов. Создание необходимых условий предполагает такую организацию учебного процесса, которая строится на учете базовых психологических потребностей личности: потребности в удовлетворяющих межличностных отношениях; потребности в реализации творческого потенциала личности; потребности в познании в соответствии с индивидуальными особенностями мышления. В связи с этим, повышение качества знаний студентов возможно прежде всего через:

- создание необходимой мотивации к учебной деятельности студентов,
- обеспечение возможностей для усвоения учебного материала студентами с учетом доминирующих у них индивидуальных когнитивных стратегий;

- создание условий для реализации творческого потенциала студентов в рамках всех учебных предметов.

Как мы уже отмечали среднестатистический преподаватель не может конкурировать с интернетом, позволяющим получать информацию в индивидуальном темпе и с помощью более продуктивных видеотехнологий. Но, хотелось бы особо отметить, что с интернетом всегда может соперничать творческий преподаватель, ученый, в том числе за счет своего уникального эмоционального посыла, за счет уникального эмоционального поля творческого человека, за счет презентации своего творческого стиля мышления. И тогда творческий учитель подготовит творческого, ученика, будущего специалиста, способного генерировать новые идеи, технологии, открытия. Другого пути просто нет. И мы рады, что именно такие люди сегодня присутствуют в этом зале.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Берулава, Г.А. (2001): Стиль индивидуальности: теория и практика. Москва: Педагогическое общество России.
2. Берулава, Г.А. (2003): Методологические основы деятельности практического психолога. Москва: Высшая школа.
3. Берулава, Г.А. (2009): Методология современной психологии. Москва: Издательство Московского психолого-социального института.
4. Берулава, Г.А. Инновационная сетевая парадигма обучения и воспитания студентов в условиях современного информационного пространства.: Гуманизация образования, № 4, 2010, стр. 8-24.
5. Нисбетт Р. Мозгоускорители: Как научиться эффективно мыслить, используя приемы из разных наук/пер. с англ.-2 изд.-М.: Альпина Паблишер, 2017.-320 с.

*Котова И.Б.,
Международный инновационный университет,
(г. Сочи),
Недбаев Д.Н., Недбаева С.В.
Армавирский социально-психологический институт,
(г. Армавир)*

ВЛИЯНИЕ ЖИЗНЕННОГО РЕСУРСА НА МОБИЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

В последние годы заметно актуализировался интерес исследователей к изучению жизненного ресурса человека. Широко используемое в психологии последних десятилетий это понятие до сих пор характеризуется значительной содержательной вариативностью, отражающей недостаточную сформированность его интерпретационной базы. Ученые обратили внимание на наличие противоречия между потребностью общества в человеке, способном использовать свои жизненные ресурсы с максимальной эффективностью, и реальными фактами, демонстрирующими его быструю истощаемость, не позволяющую в полной мере оправдать социальные ожидания.

Наряду с этим наблюдается и ряд других противоречий: между желанием человека достичь жизненных успехов на основе оптимального расходования своих жизненных ресурсов и отсутствием у него должных знаний и умений самоорганизации; между необходимостью оказания психологического содействия человеку в оптимальной организации своих жизненных ресурсов и отсутствием практических технологий такого содействия; между необходимостью разработки эффективных психологических технологий содействия человеку в использовании жизненных ресурсов и отсутствием в психологии необходимого для этого понимания их содержания и структуры.

Наличие названных противоречий усилило интерес к изучению жизненного ресурса, который представляет собой сложно организованное психическое образование, являющееся источником определенной силы, позволяющей человеку справиться с возникающими перед ним трудными жизненными ситуациями. В ряде работ значительное внимание уделялось психологическим механизмам расходования жизненных ресурсов, прежде всего - защитным. В разные годы и на разной экспериментальной базе к их изучению обращались Л.И. Анцыферова, Ф.В. Бассин, Л.И. Вассерман, О.Г. Власова, Р.М. Грановская, Т.А. Колосова, Т.М. Краснянская, И.Б.Котова, А.М. Штыпель, R.S. Lazarus, C.S. Carver, M.F. Sheier, N. Bolger и др.

Установление существенных ограничений психологических защит в нормализации расходования жизненной энергии способствовало концентрации исследовательских интересов на совладающем поведении человека (Е.А. Белан, Е.В. Битюцкая, С.В. Гриднева, О.В. Киселева, Е.В. Куфтяк, С.К. Нартова-Бочавер, А.В. Остапенко, О.Б. Подобина, М.В. Сапоровская и др.).

Вместе с тем, изучение только психологических механизмов расходования жизненных ресурсов человека не позволяет составить адекватную картину данного феномена. Сегодня ставится вопрос о его содержательном изучении. Установлено, что привлечение жизненных ресурсов наиболее востребовано в трудных социальных условиях, в периоды, связанные с ростом неопределенности, когда обществу и человеку требуются дополнительные ресурсы для выхода из кризиса.

При всем разнообразии названных феноменов, объединяющим качеством, позволяющим отнести их к жизненным ресурсам, является обладание способностью мобилизации личности на реализацию определенной деятельностной активности. Привлечение личностью жизненных ресурсов имеет определенную специализацию, вызванную спецификой возникающих перед человеком трудностей. При объединении нескольких разновидностей ресурсов сила человека возрастает, расширяются возможности его жизненной активности.

Как показали научные первоисточники, в качестве жизненных ресурсов личности может выступать достаточно обширное поле психологических феноменов человека, относящихся к разным сферам его организации и функционирования. Все жизненные ресурсы человека по их происхождению можно условно разделить на внешние и внутренние. Внешние жизненные ресурсы человек приобретает, благодаря социальному способу своего существования. Социальная поддержка, симпатии, взаимопомощь и прочие социальные феномены выступают в ряде случаев необходимым фактором достижения человеком необходимого жизненного благополучия. Внутренние ресурсы связаны с некими заложенными в человеке возможностями, дающими ему возможность преодолевать разные стресс-факторы и трудности внутреннего и внешнего плана. В качестве таких внутренних возможностей

в психологии обозначались познавательные возможности человека, его интеллект, эмоциональные ресурсы, духовный потенциал, ряд личностных возможностей и пр. Спектр данных феноменов достаточно обширен. Имеются отдельные попытки их систематизации, но они носят, по преимуществу, умозрительный характер и не имеют под собой экспериментального обоснования.

Отдельный вектор научных исследований по рассматриваемой проблематике образуют работы, раскрывающие особенности психологических механизмов актуализации жизненных ресурсов человека в трудных, экстремальных обстоятельствах. Весьма значительный объем наработок, в частности, посвящен механизмам психологических защит, а в последние годы – механизмам совладания или копинг-ресурсам человека.

Анализ имеющихся научных источников по ресурсной проблематике позволяет выделить два направления ее разработки, условно обозначенные нами как ситуационный и личностный. Ситуационный подход в разработке ресурсной проблематики базируется на рассмотрении адаптационных возможностей человека. Динамическое постоянство внутренней среды составляет первооснову адаптационных процессов. Способствовать эффективному освоению внешней действительности, снабжать поиск человека необходимыми энергетическими ресурсами способна его общая активность (В.Д. Небылицин).

Адаптационные возможности организма не беспредельны и определяются «ресурсом адаптационной энергии». Изучение адаптационных ресурсов, необходимых организму для выполнения широкого круга реальных жизненных задач, тесно связано с выявлением его жизнеспособности, диапазона адаптивных возможностей, способности преодолевать ранее не известные трудности.

Признавая жизненную важность процессов адаптации для всех живых организмов, ученые несколько разошлись в определении психологических механизмов адаптационных процессов человека. Так, А.А. Налчаджян выделил две разновидности адаптации: адаптация путем преобразования и фактического устранения проблемной ситуации, когда адаптивные ресурсы и механизмы личности мобилизуются для реконструкции реальной социальной ситуации, а сама личность претерпевает только сравнительно небольшие и, в основном, положительные изменения (приобретение новых знаний и навыков, социальной компетентности). Другая адаптация характеризуется сохранением ситуации, при которой личность претерпевает более глубокие изменения, но такие, которые большей частью не способствуют ее самоактуализации и самосовершенствованию. Очевидно, что, первый вариант адаптации протекает с привлечением достаточного объема жизненных ресурсов, позволяющих человеку наиболее успешно осуществить изменение социальной ситуации [8].

Объединяющим итогом для значительной части работ является трактовка адаптации в качестве жизненно необходимого процесса или совокупности процессов приспособления живых организмов к тем или иным условиям существования или к меняющимся условиям среды. Как было показано авторами, приспособление сопровождается изменениями этих организмов на нескольких уровнях – клеточном, органном, системном, организменном и т.д., – и поддерживается свойственными им жизненными ресурсами. В силу многообразия «точек приложения» жизненных ресурсов их понятие оказывается несколько размытым.

По мнению ряда авторов «толчком» к запуску адаптационных процессов субъекта и, соответственно, актуализации жизненных ресурсов человека является некоторая проблемная, нестандартная, трудная жизненная или экстремальная ситуация. Преодолевая подобную ситуацию, человек демонстрирует глубину своих жизненных ресурсов. Тем самым, ее характеристики способны в определенной мере выступить мерилom ресурсного потенциала личности.

Вместе с тем, понятие жизненных трудностей, трудных жизненных, стрессовых или экстремальных ситуаций, широко используя в психологической науке, до сих пор недостаточно операционализировано. В целом, трудными для человека являются ситуации, выходящие за рамки ординарных, повседневных. Чаще всего под жизненными трудностями подразумеваются ситуации или события, фрустрирующие те или иные потребности человека, вызывающие у него психологический стресс. Крайний случай жизненных трудностей (критическая жизненная ситуация) рассматривается как эмоционально переживаемое жизненное обстоятельство, которое в восприятии человека представляет сложную психологическую проблему, трудность, требующую своего решения или преодоления [3, 7].

В трактовке А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова трудные ситуации характеризуются следующими признаками: наличием угрозы, осознанием препятствия на пути осуществления цели; наличием психического состояния, которое соответствует степени напряженности ситуации (тревога, агрессия, страх и т.д.); изменением привычных элементов деятельности поведения, общения, взаимодействия. Так же выделяется ряд факторов, отличающих трудную ситуацию от простой: 1) наличие противоречия; 2) напряженность психического состояния; 3) искаженность восприятия мышления, воображения; 4) противоборствующее взаимодействие, доходящее иногда до конфронтации.

Среди факторов, повышающих требования к психической адаптации человека, называются также: динамичность разворачивания событий, дефицит или противоречивость информации, необходимой для принятия решений, риск, деятельность в условиях, превышающих функциональные возможности человека по объему и степени сложности, антиципация угрозы для здоровья и жизни.

Многие авторы, занимающиеся проблемой преодоления человеком различных трудностей, исходили из того, что в зависимости от особенности порождающего их стимула, экстремальные ситуации вызывают конкретную реакцию, актуализируя определенные жизненные ресурсы личности. Однако данная связь, отнюдь, не очевидна. Прежде всего, необходимо различать субъективную и объективную трудность ситуации или события. Разграничение связано с фактором субъективной оценки личностью того или иного события или ситуации.

Степень негативного воздействия события на человека определяется тем, насколько это событие или ситуация является для него лично значимой и насколько оно затрагивает его жизнедеятельность. В зависимости от субъективной оценки складывающейся ситуации личность актуализирует те или иные жизненные ресурсы в том или ином объеме.

Мобилизация физических и духовных возможностей человека, как ресурсов преодоления стресса, по утверждению В.А. Бодрова, обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования нежелательных последствий. Дальнейшие исследования показали, что

дифференциация длительности экстремальных ситуаций обуславливает вариативность реагирования человека на нее: кратковременные экстремальные ситуации актуализируют программы реагирования, которые в человеке всегда «наготове», длительные – требуют адаптационной перестройки функциональных систем человека (Березин В.Ф.).

Длительный стресс связан с постепенной мобилизацией и расходом «поверхностных» и глубинных, скрытых адаптационных резервов. Переход от этих резервов к зоне постоянного пользования перекрыт целой системой психологических барьеров. Последние являются результатом, как исторической эволюции человека, так и продуктом его индивидуального развития, следствием психологической неготовности индивида к тому, чтобы преодолевать те внутриличностные и межличностные преграды, которые возникают на пути его социально-психологической самореализации [4, 7].

Адаптационные резервы человека имеют исчерпываемую природу, обусловленную ограниченностью исходных свойств субъекта. Так, параметры различных психологических свойств каждого индивида имеют свою определенность, заданную, с одной стороны, биологически, а с другой – темпорально и социально. Биологическая ограниченность характерна, например, для порогов различных видов чувствительности, объема и распределяемости внимания, скорости проведения нервного импульса, силы и подвижности нервной системы и т.п. Темпоральная ограниченность состоит в том, что в течение жизни человека происходят закономерные изменения в его психических свойствах и особенностях протекания психических процессов. При этом на всех этапах жизненного пути человека четко выделяются сензитивные периоды, характеризующиеся наибольшими возможностями в развитии определенных психических свойств и личностных новообразований. С темпоральной ограниченностью тесно связана социальная ограниченность психологических ресурсов: известно, что социальная депривация в ходе онтогенеза человека может снижать или блокировать возможности развития его психики [8].

Исчерпываемостью, ограниченностью индивидуальных ресурсов человека объясняется наличие взаимообратных соотношений между успешностью разных видов деятельности, требующих одних и тех же ресурсов, прежде всего энергетических (Магун В.С.).

Р.М. Грановская выявила, что при росте субъективной значимости какой-то деятельности и соответственном повышении эмоциональной напряженности, за счет мобилизации результаты деятельности в течение длительного периода могут не ухудшаться, но ресурсы организма постепенно истощаются. Наблюдается эмоциональное истощение, чувство деперсонализации, неудачи и сопутствующие негативные эмоции и переживания, потеря душевного благополучия.

В рамках психологии труда было установлено и детально изучено обстоятельство, в соответствии с которым потеря ресурсов в значительной мере связана с длительной экспозицией негативной обратной связи, получаемой человеком на своем рабочем месте и приводящей к психическому выгоранию.

Психическое выгорание – растянутый во времени стресс, в процессе которого человек растрчивает свои ресурсы, не получая взамен практически ничего (достойной зарплаты, благодарности и т.п.). В процессе «сгорания» человек теряет психическую энергию, у него развивается психосоматическая усталость (изнурение), эмоциональное истощение («исчерпание ресурсов»), появляется немотивированное

беспокойство и психический дискомфорт, усиливаются тревожность, раздражительность, вегетативные расстройства, деформируется Я-концепция и самооотношение к «Я», утрачивается удовлетворенность и смысл профессиональной деятельности, а иногда и собственной (персональной) жизни [1, 6, 7].

Подобные состояния возникают в ситуации конфликта. А.В. Брушлинский отмечал, что особенностью поведения в конфликтах часто является истощение физических и психологических ресурсов, когда начинает преобладать состояние утомления, усталости, вялости и т.п. Тем самым, согласно его трактовке, уменьшаются в определенной мере возможности для поиска приемлемых путей и форм разрешения конфликта. Ресурсы преодоления выгорания представляют собой сложную систему внутренних (личностных) и внешних ресурсов, имеющую индивидуальный и изменчивый профиль, самоорганизующуюся при взаимодействии факторов выгорания и личности. Каждой из трех фаз выгорания противодействуют определенные личностные ресурсы, обеспечивающие способность личности менять негативное влияние факторов выгорания на позитивное для личности действие и направлять усилия на устранение факторов выгорания [2].

Для реакции адаптивных систем требуется значительная энергия. Быстрая мобилизация энергетических ресурсов организма достигается путем значительного преобладания катаболических процессов над анаболическими. Активизация глубокой адаптационной энергии начинается тогда, когда человек долго находится в стрессогенной ситуации и израсходованы «поверхностные энергетические ресурсы». Вместе с тем, развивающийся в случае затяжного стресса метаболический дисбаланс может быть восполнен только дополнительными мерами помощи организму, приходящему к нему извне, т.е., посредством перехода на гетеростатическую модель жизнедеятельности. В случае неспособности организма справиться с внутренними ресурсами, необходимо привлечение внешних социальных ресурсов [7].

Истощение «глубоких» ресурсов необратимо и ведет к старению и гибели организма. Потеря «душевных» и социальных ресурсов, потеря субъективного благополучия – это путь к выгоранию и потере здоровья личности, в трактовке С. Хобфолла.

Очевидно, что в стрессовой ситуации требуется привлечение определенных ресурсов. Ресурсы преодоления стресса, по утверждению В.А. Бодрова, служат основным фактором противодействия ему, являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса. Ресурсы преодоления помогают личности снизить негативное влияние стресса, сохранить психологическую устойчивость в стрессовых ситуациях и не только справиться с ним, но и не допустить его появления.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Берулава, Г.А. Образ мира как мифологический смысл: Учеб. пос. для вузов / Г.А. Берулава. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 46с.
- 2.Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109с.

3.Василюк, Ф.Е. К поиску практических путей преодоления кризисных ситуаций / Ф.Е. Василюк // Психология с человеческим лицом / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 1998. – 232с.

4.Забродин, Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами / Ю.М. Забродин. – М.: Финстатинформ, 2002. – 360с.

5.Кабаченко, Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами: / Т.С. Кабаченко. – СПб.: Питер, 2003. – 400с.

6.Котова, И.Б. Реализация ресурсного подхода в контексте идей субъектности личности / И.Б. Котова, О.Г. Власова // Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа. – Краснодар, 2005.

7.Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – №1.

8.Налчаджян, А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988., 263с.

Богомолова, Е.В.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

(г. Рязань)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

В условиях возрастающей изменчивости окружающего мира и деятельности человека существует потребность в специалистах, способных быстро адаптироваться к изменениям, обладающих творческим потенциалом, информационной культурой, способностью к самообразованию. Это нашло отражение в современной парадигме профессионального образования, в центре внимания которой находится личность как обучающегося, так и педагога; важным педагогическим средством обучения является деятельность, предполагающая выбор в ситуации неопределенности; эффективность педагогической системы оценивается по достигнутым личностным образовательным результатам обучающихся.

Схему, предусматривающую подготовку бакалавра и магистра посредством формирования у него компетенций, представленных в ФГОС ВПО, можно считать более эффективной, если в процессе ее практической реализации удастся поставить в центр образовательного процесса личность обучающегося. А важным педагогическим средством обучения сделать деятельность, предполагающую выбор в ситуации неопределенности.

Методологическая база современной парадигмы образования достаточно широка (гуманистическая педагогика, компетентностный, деятельностный подходы), но переход от обучения, носящего преимущественно информационный характер и направленного в основном на исполнительскую деятельность, к формированию личности, умеющей ориентироваться и принимать обоснованные решения в условиях современной информационной среды, владеющей приемами творческой деятельности, способной не только усваивать полученное знание, но и генерировать новое, требует

максимально полной реализации положений личностно ориентированного и синергетического подходов.

Если личностно ориентированный подход подразумевает создание психолого-педагогических условий для развития и саморазвития личности обучаемого, то синергетический подход понимается нами как подход, основанный на законах и закономерностях синергетики, обеспечивающий интенсификацию процессов самообучения, самовоспитания, саморазвития, гармонизацию элементов педагогической системы в структурное целое, открытость целей и содержания образования [1]. Мы считаем, что их комплексное применение позволит добиться новых по существу личностных образовательных результатов, на достижение которых нацеливают все последние образовательные программы, поддерживаемые государством, ФГОС нового поколения.

В связи с необходимостью обобщения подходов к подготовке современных специалистов, опираясь на наше положение о том, что в условиях модернизации российского образования личностно ориентированный и синергетический подходы при условии их комплексного применения выступают наиболее адекватной методологической базой подготовки и переподготовки специалистов сформулируем и обобщим принципы подготовки. К числу методологических принципов подготовки современных специалистов на основе использования личностно ориентированного и синергетического подходов нами отнесены принципы: развивающего потенциала подготовки; соответствия формируемых профессионально значимых свойств и характеристик обучаемого выбранному уровню образования; эффективного сочетания аттракторов и бифуркаций в процессе подготовки; преемственности подготовки; когерентности компонентов подготовки; открытости подготовки; синергии методов, приемов, средств и форм подготовки [1].

Принцип развивающего потенциала проявляется в двух основных аспектах: направленности на развитие личности преподавателя и его подготовку к развитию личности студента. Согласно положениям синергетики преподавателя, студента, студенческий или преподавательский коллектив можно считать монадами системы образования. От их социальных установок, убеждений, свойств личности зависит развитие этой системы. Поэтому развитие системы образования необходимо начинать с личности преподавателя, готовя эту личность в свою очередь к развитию личности студента.

Принцип соответствия формируемых профессионально значимых свойств и характеристик обучаемого выбранному уровню образования подразумевает, что развитие системы непрерывной подготовки специалистов осуществляется в соответствии с требованиями современности при сохранении лучших традиций российского образования. Учебные программы составляются с учетом требований к личности будущего специалиста и предлагают целесообразные способы организации их освоения. Избыточность знаний, не имеющих большой значимости для подготовки специалиста определенного уровня, как правило, устраняется. В то же время учебные программы имеют содержательные компоненты, являющиеся необходимой основой для практической деятельности и получения образования на следующем уровне. Система непрерывной подготовки специалистов строится с учетом социального заказа. В структуре подготовки может быть выделено несколько уровней. Каждый уровень подготовки имеет свои профессионально-методические свойства и

характеристики. Полный учебный план, система учебных предметов способствуют формированию всех необходимых компетенций специалиста.

Принцип эффективного сочетания аттракторов и бифуркаций в процессе подготовки предполагает предоставление будущим специалистам различных устойчивых путей профессионального и личностного развития (аттракторов) в процессе подготовки и возможностей выбора наилучшего из них. Механизмом быстрого выхода на нужный аттрактор должна стать некоторая неопределенность, случайность, возникающая в точке ветвления путей развития (бифуркации). Представление личности специалиста, согласно положениям синергетики, как сложной системы открытого типа, ведущим принципом существования которой является самоорганизация, позволяет сделать вывод о том, что развитие такой системы представляет собой процесс адаптационных и бифуркационных этапов, то есть нелинейный процесс. Содержание бифуркации - отбор значимой для развития субъекта информации, на основе которой происходит дальнейшее развитие и саморазвитие в некоторый период. Наиболее эффективным воздействием на систему будет в точке бифуркации, поэтому необходимо создать бифуркацию (проблемно-конфликтную ситуацию) и добиться резонанса от воздействия. При этом необходимо учитывать, что воздействие должно быть адекватным состоянию субъекта.

Принцип преемственности обуславливает непрерывность образования, обеспечение возможности перехода с одного уровня на другой, баланс фундаментальной и прикладной подготовки, преемственность между программами подготовки, наличие сквозных учебных планов.

Принцип когерентности требует согласованного или кооперированного взаимодействия всех компонентов подготовки в составе целостного учебно-воспитательного или образовательного процесса. Когерентность в синергетике понимается как согласованное протекание во времени нескольких процессов, отражающее функционирование системы как единого целого, в котором существуют дальнедействующие силы. Из-за такого согласованного, кооперативного поведения частей системы возникают новые структуры.

В процессе подготовки у студентов формируются необходимые профессиональные компетенции. Для этого привлекаются все циклы учебных дисциплин с учетом их взаимосвязи между собой. Определение содержания образования и организация процесса обучения осуществляются согласованно, на основе единого связующего стержня, сквозных понятий, единых курсов, междисциплинарных связей, единства педагогических действий, что способствует оптимизации учебного процесса.

Принцип открытости предусматривает наполнение содержания образования с учетом траектории развития обучаемого, участие его в формировании содержания своей подготовки, реализацию субъект-субъектных диалогических отношений педагога и обучающегося, совершенствование и развитие педагогической системы на основе взаимосвязи с внешней средой. Это обусловлено тем, что «открытость» личности специалиста как синергетической системы проявляется в процессе ее обмена с внешней средой информацией, знаниями и опытом, во влиянии на нее социума и внешних условий, многоуровневости и сложности ее структуры.

Участие обучаемых в формировании содержания образования возможно при наличии атмосферы сотрудничества, культуры совместного решения проблем, учете индивидуальных потребностей обучающихся, коллективном обсуждении и поиске

решений общих для всех проблем, возможности выбора элективных курсов и участия в разработке их тематики.

Принцип синергии методов, приемов, средств и форм предполагает взаимодействие традиционных, современных и перспективных методов, приемов, средств и форм обучения, направленное на обеспечение перехода от традиционной парадигмы образования к личностно ориентированной парадигме, в центре которой находится личность обучаемого; создание наилучших условий для развития личности специалистов, их способностей к самоактуализации, самообучению, саморазвитию, самореализации.

Вопросы организации и осуществления подготовки современных специалистов с учетом методологических принципов, обоснованных выше, определяют необходимость рассмотрения *также совокупности требований* к организации подготовки. Назовем их методическими принципами. К ним мы отнесем следующие принципы: обеспечения вариативности подготовки; обеспечения соответствия формируемых профессионально значимых свойств и характеристик обучаемого выбранному уровню образования; обеспечения преемственности при переходе с одного образовательного уровня на другой; согласованного и кооперированного привлечения всех циклов учебных дисциплин к формированию ключевых компетенций обучаемых; создания условий для выхода из хаоса (профессионального кризиса) через самообучение, самоорганизацию, самоконтроль; организации участия обучаемых в формировании содержания обучения; создания условий для выстраивания и прохождения обучающимися индивидуальных образовательных траекторий; обеспечения условий для активной познавательной и творческой деятельности обучающихся, их самоопределения и самореализации; создания условий для взаимообучения и взаимосовершенствования обучаемых; обеспечения развития личности специалиста; формирования у специалистов необходимых компетенций.

Методический принцип *обеспечения вариативности подготовки* означает необходимость выделения различных уровней в подготовке специалистов, возможность выбора ими необходимого уровня образования, путей и способов получения этого образования, а также повышения своей квалификации. На первом уровне студенты приобретают базовые, общетеоретические знания. На втором уровне они выбирают специализацию, позволяющую получить знания, необходимые для будущей профессии. Первый и второй уровни обязательные. На третьем, дополнительном, необязательном уровне обучаемые расширяют свои профессиональные компетенции только по выбору.

Принцип *обеспечения вариативности* предполагает не только создание в процессе подготовки условий выбора, но и предоставление каждому субъекту возможности индивидуального продвижения к успеху, стимулирование самостоятельности выбора и принятия ответственного решения. Самостоятельный выбор позволяет определять индивидуальную траекторию и темп обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать учебные дисциплины и преподавателей, формы и методы обучения, индивидуальные средства и методики, творческие задания.

Анализируя методический принцип *обеспечения соответствия формируемых профессионально значимых свойств и характеристик обучаемого выбранному уровню образования*, следует помнить, что в процессе изучения различных дисциплин, учитывая неоднородность современной общеобразовательной подготовки и

необходимость создания условий быстрой модификации содержания и перехода его на новый уровень, общеобразовательные программы рекомендуется строить на основе заранее выделенных и структурированных содержательных модулей с их последующей реализацией в рамках конкретной ступени обучения. Достижение соответствия формируемых профессионально значимых свойств и характеристик специалиста выбранному уровню образования означает, что они получают необходимый уровень знаний и умений для организации профессиональной деятельности.

Методический принцип *обеспечения преемственности при переходе с одного образовательного уровня на другой* означает наличие связи между различными уровнями подготовки будущих специалистов и повышением ими в будущем своей квалификации. Для этого необходимы баланс фундаментальной и прикладной подготовки, преемственность между программами подготовки, наличие сквозных учебных планов, преемственность в содержании, методах и средствах подготовки, в становлении специалиста. Преемственность в содержании подготовки предполагает установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебных предметов на разных ступенях их изучения, а также способов деятельности по овладению этим содержанием. Преемственность в методах, формах и средствах обучения проявляется в рациональности их выбора, в выявлении наиболее эффективных средств обучения. Реализация этой преемственности предусматривает *сохранение и совершенствование* отдельных форм, методов и дидактических приемов, средств обучения, показавших хорошие результаты и эффективность на всех ступенях подготовки.

Рассматривая методический принцип *согласованного и кооперированного привлечения всех циклов учебных дисциплин к формированию ключевых компетенций обучаемых*, следует отметить, что изучение учебных дисциплин должно быть направлено на формирование у выпускников компетенций, соответствующих целевым установкам современной системы образования и общества в целом, в том числе и компетенций, определяющих готовность к будущей профессии. Решение задач по формированию ключевых компетенций требует согласованного и кооперированного использования учебных дисциплин с учетом их взаимосвязи друг с другом. Для этого осуществляется согласованное преподавание дисциплин по времени, преемственность в обучении, реализация интегративных связей как теоретических, так и практических дисциплин.

Использование идей синергетики предполагает, что хаос может выступать механизмом самоорганизации и самодостраивания структур, удаления лишнего. Поэтому методический принцип *создания условий для выхода из хаоса (профессионального кризиса) через самообучение, самоорганизацию, самоконтроль* предполагает наличие условий для осознания субъектом учения своих учебных потребностей, необходимых для профессионального роста, и проявления сознательной активной деятельности по их удовлетворению. Реализация данного принципа возможна, если в системе подготовки предусмотрены ознакомление студентов с содержанием и спецификой своей будущей профессии, психологическая готовность к освоению профессиональных знаний и умений, выработка установки на активное самообразование и самовоспитание.

Методический принцип *организации участия обучаемых в формировании содержания обучения* обеспечивается: предоставлением обучаемым возможности

самостоятельного выбора вопросов для обсуждения на семинарских занятиях, научных конференциях; наличием широкой тематики докладов, проектных заданий, деловых игр, курсовых и квалификационных работ, элективных курсов и их коллективным обсуждением; созданием условий для поиска решения общих для всех студентов проблем, активного их участия в организации, проведении и оценке учебного процесса.

Методический принцип *создания условий для выстраивания и прохождения обучаемыми индивидуальных образовательных траекторий* - один из основных принципов подготовки специалистов на основе личностно ориентированного и синергетического подходов. Реализация данного принципа возможна в случае предоставления обучающимся условий для ответственного и логически обоснованного осуществления цепочки выборов в процессе их учебной деятельности, приводящих к необходимому результату, определения индивидуального смысла изучения учебной дисциплины, постановки собственных целей в изучении конкретной темы или раздела, выбора оптимального темпа обучения, применения тех способов учения и познания, которые наиболее соответствуют их личностным особенностям, использования индивидуальных учебных планов, программ для одаренных студентов, изучения предметов по выбору, где обязательно учитываются индивидуальные особенности обучаемых и др.

Необходимость методического принципа *обеспечения условий для активной познавательной и творческой деятельности обучающихся, их самоопределения и самореализации* диктуется пониманием того, что сложность личности специалиста как синергетической системы проявляется в слабой эффективности внешних управляющих влияний из-за превалирования внутренних факторов развития системы. Выполнение данного принципа предполагает, что в процессе подготовки создаются достаточные мотивы для активной познавательной и творческой деятельности обучающихся, организуются проблемное обучение, проектная и исследовательская деятельность, участие в научно-исследовательской работе студентов (НИРС), подбирается значимая для решения проблем, проектной и научной деятельности информация.

Выполнение принципа *создания условий для взаимообучения и взаимосовершенствования обучаемых* данного обеспечивается предложением коллективу, группам и парам учащихся такой совместной деятельности, которая была бы для всех интересной, личностно значимой, представляла бы общественную ценность, не только учебную, но и внеучебную цель, допускала распределение функций в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся, сплавляла и обеспечивала развитие межличностных отношений, требовала бы для своего осуществления овладения новыми знаниями и умениями, то есть способствовала взаимообучению и взаимосовершенствованию обучаемых.

Методический принцип *обеспечения развития личности специалиста* предполагает, что у студентов формируются не только достаточно широкие и глубокие знания в предметной области, необходимой для данной профессии, других смежных наук, но и умения быстро и эффективно пополнять эти знания, организуя на их основе процесс обучения. Выполнение данного принципа предполагает, что в процессе подготовки создаются более эффективные условия для привития навыков самостоятельной работы, самообучения, самовоспитания, применяются развивающие, проблемно-ориентированные, исследовательские методы обучения, увеличиваются

контакты между преподавателями и обучаемыми, применяются такие формы и методы как моделирование, ролевые игры и т. д.

Применение рассмотренных принципов подготовки современных специалистов позволяет эффективно формировать у них необходимые профессиональные компетенции, готовить выпускников к творческой деятельности, принятию обоснованных решений в условиях некоторой неопределенности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богомолова, Е.В. Личностно ориентированный и синергетический подходы в профессиональной подготовке специалистов: монография / Е.В. Богомолова. – Рязань: РВВДКУ, 2016. – 218 с.

*Гадзаова Л.П.,
Северо-Осетинский государственный
университет (СОГУ) им. К..Л. Хетагурова
(г. Владикавказ)*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ВУЗА НА ОСНОВЕ УСЛОВНОГО СЛИЯНИЯ ГРАНИЦ ПРЕДМЕТНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ОБЛАСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Стимулирование процесса развития лингво-культурологической грамотности, межкультурной компетентности, как важного фактора духовного обновления общества и социальной системы; осознание потребности в профессиональной состоятельности и духовной культуре, формирующих сознание студентов, – становятся все более важными условиями предсказуемого управления общественным и экономическим прогрессом в современных условиях, в особенности в многоконфессиональном, полилингвальном и поликультурном регионе. Основным критерием поликультурного развития общества, как известно, является наличие необходимых условий для развития высшего образования и науки, знание иностранных языков, толерантность к представителям разных культур и их равноправная государственная и общественная поддержка. Непродуманная и безмодельная коммерциализация снижает их уровень, а вместе с ней – образовательный и культурный уровень представителей всех национальностей; замедляет или вовсе прекращает культурный прогресс, как отдельных народов, так и всего нашего общества, в силу того, что к этнической культуре люди приобщаются коллективно и длительно. К настоящему времени имеет место противоречие между современными, технологичными образовательными возможностями и средствами воздействия национальных культур, в частности, народной педагогики, их недооценкой вследствие недостаточности научно обоснованных практических осовремененных разработок и рекомендаций.

Исходя из специфики обучения языкам (осетинскому, русскому и немецкому), мы посчитали целесообразным интегрировать языковое лингвистическое обучение в лингвокультурологическую и коммуникативную цели обучения на основе условного

слияния границ предметной профессиональной и лингвокультурологической областей образовательного пространства, считая что. «стратегия процесса обучения языку на начальном этапе не в стремлении постоянно учить и пытаться понимать весь окружающий язык, а в том, чтобы научиться ориентироваться сначала в ограниченной степени и справляться с повседневными жизненными ситуациями общения» [5, с. 13]. Обучение в информационно-предметной среде неязыкового вуза включает получение новой информации на основе современных методик учебной деятельности, что, в свою очередь, предполагает определенное интеллектуальное развитие обучающихся, овладение ими аналитическим, логическим, прагматичным и другими типами мышления, способность выражение этих мыслей вербальными и невербальными средствами:

- оптимизацией интерактивности обучения;

- активизацией рефлексии;

- вовлечением студентов в системный и достаточно устойчивый процесс обучения иностранному языку (в течение всего курса обучения);

- обеспечением обоснованной мотивации к учебному процессу;

Совокупность методов, форм и средств, направленных на повышение качества обучения и формирование у студентов компетенций, характеризующих рефлекссию обучаемых формируют готовность и способность их к усвоению применяемого в образовательной среде неязыкового вуза комплекса дидактических средств для улучшения результатов обучения; а умение преподавателей моделировать стратегию и технологию обучения; способность прогнозировать результаты обучения гарантированно должны помочь студентам решать новые проблемы в незнакомых ситуациях. В данном аспекте педагогическая стратегия должна обеспечивать активное освоение студентами аутентичного материала и полноценное овладение ими обозначенной проблемой на основе доказательно обоснованных средств и методик. Мы опираемся на выводы В.И.Слободчикова о важности значений термина «саморазвитие, ибо в нем фиксируется процесс собирания, интеграции человеком в себе искусственного (культурного) и естественного (природного) для образования нового качества, которое может быть представлено только в единственном субъекте» [2, с.37].

Однако, процесс саморазвития, по нашим выводам, требует самодисциплинированности, развитие которой может быть обеспечено организационно-деятельностными средствами преподавания иностранного языка на конкретном текстовом материале, с вырабатываемым собственным аналитическим опытом оформления ценностных ситуаций.

Определение и реализация сущности процесса обучения студентов (обработка речевых клише и штампов, работа с текстами, имеющими профессиональную направленность, коммуникативные упражнения к ним, обучение умениям диалогического общения, освоение профессионально-речевых ситуаций ролевого поведения, заполнение анкет психологического характера, стендовые (устные) доклады, внедрение «упражнений имитационного, подстановочного и трансформационного характера [1, с. 3001]) в условиях образовательной среды неязыкового вуза позволило нам утверждать недопустимость принципа принуждения студентов к подобной аналитической работе конкретного текстового материала без сопутствующей аргументированной мотивации.

На практике каждый студент может предложить свой материал, выбирает себе текст, произведение, отстаивает ценности героев и людей, которым охотно подражает, копирует их. Данный подход предполагает индивидуальное мнение, коллективное обсуждение, анализ, разбор, обоснования и убеждения (положительные и отрицательные), которые являются открытыми, понятными, что позволяет вывести позитивный итог, без психологического давления, а опыт может быть как положительный, так и отрицательный. Связанное с определённым контекстом, содержание текста может обобщать апробированную автором мысль, выражая ее не всегда легко и понятно с тем или иным отклонением от стереотипного восприятия значения фразы, раскрывая элементы недосказанности, перегруженности; решая сложные задачи межкультурной коммуникации путем передачи информации собеседнику в обобщенном виде. При этом можно прояснить таким образом свое отношение, оценку тех или иных моментов аутентичных текстовых ситуаций, овладевая практической стороной иностранного языка, добываясь более качественного и глубокого уровня языковых знаний, расширяя мировоззрение. Овладеть суммой знаний о картине мира - значит выйти за когнитивный уровень языковой личности [4, с. 65]. Реализация принципа формирования языковой личности в неязыковой профессиональной сфере, ее способности ориентироваться в языковых структурах, условного слияния границ предметной (профессиональной), языковой (лингвистической) и культурологической области образовательного пространства, понимания соотношения языка, культуры и социума, обусловлена возможностью параллельного изучения иностранного языка и инокультуры, взаимопроникновением разных языков и культур, наряду с другими, также средствами обучения иностранному языку. Позитивное начало в студентах можно и нужно распознавать и развивать, питать безусловно, ибо, как отмечал С.Л. Франк, «безусловность нравственного веления есть... выражение безусловности самой реальности. Раз изнутри овладев духом, т.е. явленная ему с последней очевидностью, – эта первооснова реальности становится абсолютно непререкаемой всемогущей силой, как бы, совпадая с глубочайшим существом самого нашего «я». Когда Лютер выразил действие на него его религиозного убеждения в словах: «Hier stehe ich, ich kann nicht anders» (На том стою я и не могу по-другому – перевод авт.), он дал классическое выражение этой внутренней непререкаемости и всемогущества высшей реальности в нравственном опыте» [3, с.144].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Седова Е. А. Теоретические предпосылки формирования вторичной языковой личности студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку. // Молодой ученый. — 2014. — №15. — С. 300-301.
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основные ступени развития субъектности человека // Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. - М.: Школьная Пресса, 2000. С. 212-385.
3. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 510 с.
4. Халеева И.И. «ЛИНГВАУНИ» – вклад в культуру мира // Лингвауни: III Международная конференция ЮНЕСКО. – М.: МГЛУ, 2000. – с. 65–69

5. Sengyl Bayrakli-Langer. Fremde Sprache – fremdes ich. Herausgeber: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Bernhard-Weiß-Straße 6 10178 Berlin. 1. Auflage 2017. S. 13

*Долинина И. Г.
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет,
(г.Пермь)*

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В современном российском образовании наверное не найдется педагога, который не разделял бы убеждение в необходимости формирования гуманистической культуры.

«Гуманизм является демократической и этической жизненной позицией, которая утверждает, что человеческие существа имеют право и обязанность дать смысл и форму своей жизни. Гуманизм выступает за построение более гуманного общества посредством этики, основанной на человек и других природных ценностях в духе разума и свободного исследование с помощью человеческих возможностей. Гуманизм не теистический, и он не принимает сверхъестественный вид реальности».

Современная гуманистическая культура в образовательном пространстве вуза в условиях сложных социальных и правовых проблем предлагает необходимость предоставления возможности осуществление индивидуального выбора на основе норм Конституции РФ, во-первых, и общечеловеческих и гражданских ценностей, во-вторых. Конституция Российской Федерации определяет государственный статус принципам добра, справедливости и гарантирует идеологическое разнообразие.

Формирование гуманистической культуры студента рассматривается нами как целенаправленный процесс нравственного воспитания и обучения, как часть общей культуры индивида, характеризующаяся освоенным опытом, развитым ценностным гуманистическим сознанием, поведением. При этом гуманистическая культура предстает как моделируемое свойство личности студента, качественная, сущностная характеристика его духовной культуры в целом.

В число важнейших методологических принципов формирования гуманистической культуры входят:

- Формирование системы общечеловеческих и гражданских ценностей;
- Воспитание национальной и религиозной толерантности;
- Воспитание уважения к закону и правам меньшинства;
- Развитие критического мышления с выходом в проектный режим;
- Развитие способности делать осмысленный и ответственный выбор;
- Преодоление догматизма;
- Гармонизация влияния СМИ как средства навязывания догм.

В данной статье рассмотрим принципиальные значения формирования системы общечеловеческих и гражданских ценностей, преодоление догматизма и развитие способности делать осмысленный и ответственный выбор.

Нравственный выбор не определяется без пределом, а опирается на систему ценностей. Ценности мы понимаем как смыслы, личностью окрашенное отношение к миру, возникающее не только на основе знания и информации, но собственного жизненного опыта людей. Понятие ценности крайне значимо для уяснения специфики гуманистической культуры, которая заключается в единстве индивидуальных, общественных и государственных ценностей и ценностных ориентаций. Индивидуальные ценности мы понимаем как своеобразные производные от общечеловеческих и гражданских. Гражданские ценности присущи демократическим сообществам - способность к компромиссам, терпимость, уважение к каждой личности, мирное разрешение конфликтов, права человека и механизмы отстаивания, соблюдения прав меньшинств. «Общечеловеческими ценностями признаются такие ценности, которые принимаются и развиваются всеми людьми в условиях любых общественно-исторических изменений цивилизационного развития человечества».

Педагогический процесс формирования гуманистической культуры направлен на преодоление распространившегося иррационализма и догматизму. Ни одна доктрина не признается главенствующей, верной или абсолютной, студенту предоставляется возможность узнать и рассмотреть многие представления и достижения культуры.

Образование основано на знакомстве и рассмотрении альтернативных философских, этических и эстетических систем, множеством социальных теорий и исторических картин мира.

Существует ли критерий оценки философских основ и исторических событий? Применена оценка, опирающаяся на теорию естественного права Платона, определившая еще в древности, основу современного гуманизма и права – «каждый имеет право на жизнь, свободу, собственность, стремление к счастью».

Мышление обучающихся в итоге исследования характеризуется личной автономной системой общечеловеческих и гражданских ценностей, снижается личный авторитаризм (происходит признание закона, власти, правительства, осмысливаются препятствия в реализации социально значимых целей), появляются социальные цели, готовность к гражданскому политическому участию, формируется способность к политической самореализации, социализация.

Целенаправленно проводилось обсуждение идей, философских и социальных представлений прошлого и современности, беседы, которые позволили осуществлять личный выбор, выражая согласие или несогласие, проставив «+» или «-». Шкала догматизма содержит утверждения: 1. Человек, который думает главным образом о собственном благополучии, достоин лишь презрения. 2. Определяющим в жизни человека является желание совершить нечто важное. 3. «Единственная роль, которую должен выполнять каждый – это роль гражданина» (Демокрит). 4. В дискуссии я нередко считаю необходимым повторить свою мысль несколько раз с тем, чтобы не сомневаться, что меня понимают правильно. 5. Люди не умеют отличать добро от зла. 6. «Каждый народ имеет то правительство, которого он заслуживает» (Ж. де Местр). 7. В наше время человек, который на первое место в жизни ставит личное благополучие, эгоистичен. 8. Лучше умереть стоя, чем жить на коленях. 9. Часто люди разделяют утверждение: «цель оправдывает средства». 10. Ценностей нет, все идет по головам. 11. Применение смертной казни необходимо. 12. «Кто входит в дом счастья через удовольствие, тот выходит скорее всего через страдание». (Паскаль). 13. Тот не понял, что такое жизнь, кто не верит в идеалы. 14. Где найти человека, который бы

посоветовал, как мне справиться со своими проблемами. 16. Из всех существовавших в истории философских учений вероятно лишь одно – верное. 17. Жизнь состоит из конфликтов. 18. «Рожденный ползать летать не может» (М. Горький) 19. Чтобы сориентироваться в происходящем, нужно узнать у специалистов. 20. «Я человек и ничто человеческое мне не чуждо» (Теренций). 21. «Демократия – это худший способ управлять страной, если не считать тех способов, к которым до сих пор прибегало человечество» (У. Черчилль). 22. Есть несколько человек, с которыми я испортил отношения из-за того, что они отстаивали свои принципы. 23. Чем строже законы, тем больше порядка. 24. «Что бы жить, будь осторожней» (Гораций). 25. Не стоит высказывать своих суждений о том, что происходит до тех пор, пока предоставится случай услышать мнение уважаемых людей. Обработка данных показывает постепенное снижение уровня догматизма. Ответы со знаком «+» оценивались в одно очко. Ответы со знаком «-» оцениваются в ноль очков. Респонденты, набравшие больше половины очков, проявляют неуверенность в себе, низкую самооценку и консерватизм.

Нами определено, что «свобода выбора» заключается в воспитании способности обучающихся понимать, право выбора как ответственность и заинтересованность в решении проблемы. Принятие решения в значительной степени носит социальный характер, поскольку нацелено на удовлетворение общественных потребностей и обосновано должно быть системой ценностей и осуществляется критериальным образом (выбор имеет обоснование, доступное пониманию другими людьми). На низком уровне гуманистической культуры критериальный подход проявлял основание сознания студента на эмоциональном, спонтанном опыте, на обосновывающих верность бытовых рассуждениях и умозаключениях. На высоком уровне студенты к выводам предъявляли требования чёткости и точности. Они должны уметь аргументировано доказать верность и эффективность полученных результатов, мыслить не только в пределах конкретных образных представлений, но и в масштабе абстрактных идей и понятий, и волевое отношение определять этими понятиями, как общими и постоянными правилами и принципами действия.

Со свободой выбора соотносилась и ответственность, описывающая способность личности обучающегося анализировать ситуацию, заранее прогнозировать последствия своих действий или бездействий в данной ситуации и делать выбор своих поступков с готовностью принять последствия выбора, как неизбежные свершившиеся факты.

К сожалению, федеральные стандарты уделяют ничтожно мало внимание проблеме формирования гуманистической культуре студентов. Надежду на позитивное развитие ситуации мы связываем с работой Фонда развития отечественного образования, Международного инновационного университета, Московского инновационного университета.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Борулава М. Н. Теория и практика гуманизации образования. М.: Гелиос АРВ, 2000. 340 с.
2. Долинина И.Г. Гуманистическая культура студентов.// Успехи современного естествознания №7, 2015

3. Долинина И.Г. Формирование политической культуры: опыт методологического конструирования: моногр. / И.Г. Долинина. - М-во образования и науки Рос. Федерации, - Пермский гос. нац. исслед. ун-т. - Пермь, 2011.
4. Долинина И.Г., Полякова Н.А. Проблема формирования гуманистической культуры в России в начале XXI века // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 4 (Электронный журнал).
5. Долинина И.Г., Полякова Н.А. Междисциплинарный дискурс понятий «культура», «гуманизм», «гуманистическая культура». // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. -2015, - № 11 (Электронный журнал).
6. Долинина И.Г., Полякова Н.А. Концепция формирования гуманистической культуры студентов. // Modern European Researches: Theory and Practice of Modern Science. Зальцбург, Австрия. 2015, вып. 5 С. 86 – 89.
7. Dolinina I.G. Civic culture at pedagogical activity in contemporary Russia / I. G. Dolinina // Life Science Journal 2014;11(5), <http://www.lifesciencesite.com>
8. Пидкасистый П.И. Педагогика. М. 2007. - С. 69.
9. Якимович И. Г. Педагогические условия формирования гуманистической культуры личности подростка во внеурочной деятельности. Автореф. к. пед. н.: Брянск, 1997. с. 22.
10. IHEU Minimum Statement on Humanism. <http://iheu.org/news/>

*Евдокимова Г.С.
Смоленский государственный университет
(г. Смоленск)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТОХАСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Может показаться с первого взгляда, что проблемы преподавания стохастики в высшей школе крайне просты и сводятся к следующим двум: во-первых, к отбору материала, который можно изложить в отведенное учебным планом время, и, во-вторых, к его логическому изложению студентам [3]. Однако педагогическая практика показывает, что изложение лишь одной формально-логической стороны стохастики еще недостаточно для ее усвоения. Естественно возникает вопрос: какие еще факторы влияют на процесс усвоения? Естественно для его ответа необходимо обратиться к закономерностям психологии и педагогики, характеризующим процессы мышления и обучения. Конечно, тривиальной истиной является то, что психологию и педагогику надо учитывать в преподавании. Однако считается, что в основе обучения стохастики лежит передача логики предмета. При этом предлагается также не забывать о роли психолого-педагогических факторов. Опыт преподавателей демонстрирует обратное утверждение, а именно: логика предмета, без учета психолого-педагогических факторов, сплошь и рядом бессильна.

Очевидно, без логики предмета нет обучения. Но при этом влияние психолого-педагогических факторов является решающим в обучении. Логика не учит без них, т. е. в сознание студента не проникает. Она изучает правила рассуждений: как человек должен мыслить, чтобы от правильных предпосылок прийти к правильным выводам. Логика формальная от человека как бы не зависит. Законы ее объективны и

одинаково обязательны для всех людей независимо от их культуры и возраста. Что же касается психологии, то здесь дело обстоит иначе. Интересуется психология именно человеческой стороной мышления. Изучает его в связи со всем складом человеческой личности, со всей психической жизнью человека. Психологию интересует, как мысль формируется, что на нее влияет, что препятствует правильному мышлению и что содействует ему и т. д. [1].

Для обучения недостаточность формальной логики очевидна. Она дает нам только правила и законы для правильного мышления, но ничего не говорит о том, как обеспечить их правильное использование и применение. Это последнее явно лежит вне возможностей формальной логики, так как зависит от особенностей психики человека.

Уже отсюда вытекает основной вывод: мышление человека подчиняться должно и тем особым закономерностям, которые психология изучает. Эту мысль развивая, можно сказать, что обучение студента стохастике есть по природе своей двойственный процесс: мы обучаем 1) стохастике, 2) студента. Следовательно, неизбежно и естественно этот процесс должен учитывать как факторы, связанные со стохастикой (логика доказательств, теоремы т.д.), так и факторы, связанные со студентом (особенности и характер умственной деятельности и всего, что влияет на нее). Не учитывать их значило бы при решении вопросов обучения исключить из рассмотрения того самого студента, которого мы обучаем. Но это было бы несостоятельно методологически. В этой «двойственности» процесса обучения стохастике, где в один узел связываются вопросы психики студента, и вопросы специальной науки состоит вся трудность проблем методики все их своеобразие, которые не встречаются ни в одной другой области знания. Однако на современном этапе обучения преподаватель обычно не столько видит перед собой живого студента, каков он есть, с его памятью и знаниями, возможностями и интересами. Сколько говорит о том, каким должен он быть, что должен он знать, что должен он помнить и т.д. Забывая при этом, что живет и учится живой человек, со всеми его недостатками и достоинствами, настроениями и желаниями, а не воображаемый. На практике оказывается: эти психические факторы, как будто бы совершенно чуждые стохастике, на самом деле решающим образом влияют на ее усвоение.

Действительно, продуктивность мышления студента не постоянна. Она в первую очередь зависит от того, как студент относится к учению, интересуется оно его или нет, не понимает все его необходимость или понимает. Усваиваются и лучше запоминаются знания, получаемые с охотой, чем знания, «втиснутые» в сознание насильно. Кроме того, один и тот же студент рассуждает медленно или быстро, неточно или точно, нелогично или логично не только в зависимости от его способностей, но и от того, хорошо ли он настроен или нет, взволнован или спокоен, не уверен в своих силах или уверен и т. д. На основании этого следует важнейший педагогический вывод: преподавание, заинтересованное в успешности обучения, не может игнорировать все эти факторы, так как работа мышления студента именно от них зависит. Не имея права безразличным оставаться к ним, преподавание обязано для себя создавать благоприятные условия. Поэтому, все, что касается обстановки преподавания, все, что ему мешает или содействует, должно быть принято во внимание и учтено.

Что же значит понять формально-логическое изложение стохастического материала? Понять какое-либо явление – значит, осознать его сущность, характерные

черты, его истоки и следствия, взаимосвязь с другими явлениями, его место в системе окружающих явлений. При этом явление может быть осознано, если оно рассматривается в причинно-следственной связи с окружающими явлениями. Чем этих связей устанавливается больше, чем они многостороннее, тем понимание оказывается полнее и глубже. И наоборот, изолированно рассматривая некоторое явление, вне его связей с окружающими явлениями, невозможно обеспечить его истинного и полного понимания.

На каждом шагу в стохастике мы имеем дело с абстрактными понятиями. Для ее правильного понимания студент должен видеть в ней отражение действительности. Это обусловлено тем, что все большие математические идеи и абстрактные теории имеют источником определенные проблемы практики, в большинстве случаев связанные с количественным изучением различных процессов действительности. Поэтому можно утверждать: истинное и полное понимание абстрактных стохастических идей может быть достигнуто лишь на основе знания их происхождения, знания их источников в реальной действительности, в ее проблематике, которая в результате абстракции приводит к соответствующим математическим теориям. Знание их приложений еще более углубляет их понимание.

Действительно, если студент не видит реальных истоков стохастических понятий, то естественно, что абстракции от них представляются ему случайными, надуманными и произвольными. А это препятствует их сознательному усвоению. Поэтому, чтобы хоть в какой-то мере запомнить формальный вывод, студент должен довольствоваться заучиванием его наизусть или зубрежкой. Очевидно, и практика обучения подтверждает это, что как бы полно ни вести формально-логическое изложение курса, оно все равно не даст глубокого и полного понимания предмета. И именно поэтому стохастический курс не будет по-настоящему доступным. Так, мы часто наблюдаем, что формальный вывод логически безупречен, но студента не убеждает. И наоборот, нестрогий вывод бывает убедителен. Этот кажущийся парадокс лишь в психологическом плане находит объяснение. Часто совершенно независимо от его логической безупречности, вывод убедителен для студента, когда он осознает его сущность, его связь с явлениями знакомыми ему, когда чувствует необходимость этого вывода из всего предыдущего.

Восприятие отдельным человеком внешнего мира есть достаточно сложный процесс. Люди воспринимают одни и те же явления часто различно и по-разному реагируют на них. Можно утверждать: через посредство своего внутреннего мира человек воспринимает окружающие явления, т.е. через призму своего жизненного опыта, через особенности своей личности и своего мышления. Чтобы быть понятыми, как показывает опыт преподавания, новые знания должны войти в органичный и тесный контакт с уже освоенными представлениями. Новые знания только после этого становятся достоянием человека. Однако новые знания на первых порах сплошь и рядом входят во временные противоречия со старыми знаниями. Поэтому в сознании студента процесс обучения подчас острой борьбы между новым и старым. Порой новые представления искажаются старыми представлениями. В результате в процессе ассимиляции новых знаний часто возникают всевозможные переплетения старых и новых представлений в сознании студента, возникают различные ложные представления, мешающие формированию новых понятий. И лишь постепенно новые знания выкристаллизовываются во всей их логической завершенности.

Изучая мышление человека, мыслительные операции, совершаемые студентами в процессе их обучения, психологи тщательно расчленяют многие их тех понятий и операций, которые методисты понимают как «цельные». Психологи подразделяют сложную мысль на ее элементарные звенья. И в этом все значение и ценность их работы. Методист говорит, что студент «думает», решая задачу. Но психологу этого мало. Психолог анализирует то, как именно «думает» студент. К сожалению, психологических исследований по вопросам обучения в высшей школе очень мало.

Современная методика не дает точных определений ряда педагогических и методических терминов. Таких, как «интересное» изложение», «легкий» или «трудный» материал и т.д. Эти важнейшие понятия и многие другие, должны определяться в психологических и педагогических терминах, а не в математических. Понятия «легкости» или «трудности» материала с точки зрения мышления студента можно определить так: в обучении легким является то, что идет в русле привычных для студента представлений, расширяет их. А то, что хотя бы в представлении студента в какой-то мере им противоречит, ломает их, не вытекает из них, представляется студентам трудным, так как требует умственных дополнительных усилий для усвоения. Предшествующим обучением и жизненным опытом студента создаются привычные представления.

На этой основе мы получаем возможность научного предвидения в методике. Так, планируя изложение стохастики, преподаватель должен учитывать не только длину выводов и не только то, что к этому моменту студент знает или должен знать, но и работу умственную, необходимую для нового усвоения, а также постоянную смену и развитие представлений студентов. Преподаватель должен учитывать, как мыслит студент, что он помнит, какие способы рассуждения являются для него новыми и какие будут привычными, что ему нравится и т.д. Наверняка тот, кто преподает теорию вероятностей и математическую статистику, заметил многочисленные трудности, возникающие перед студентами при изучении этого курса. Прежде всего, им избавиться трудно от исключительно сильной приверженности к чисто детерминированному мышлению [2].

Важная педагогическая проблема при обучении стохастике возникает в связи с ошибками. Методист-психолог знать должен, почему студент ошибся и почему он именно эту ошибку допустил, а не какую-нибудь другую. На какой стадии она допущена? В результате полученной информации возникает много возможностей, и каждая влечет за собой свой вид помощи. Например, разными факторами можно объяснить неумение доказать теорему. Выяснив, в чем заключаются трудности, преподавателю легче будет помочь студенту.

Таким образом, обращение к психологии преследует только одну цель в методике – помочь найти те пути, которые облегчат проникновение логики стохастической науки в сознание студента.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

2. Евдокимова Г.С. О двойственности процесса изучения стохастики при подготовке преподавателей математики в университете // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 285–291.

3. Потоцкий М.В. Преподавание высшей математики в педагогическом институте / М.В. Потоцкий. – М.: Просвещение, 1975. – 208 с.

*Лидак Л.В.,
Пятигорский государственный университет
(г. Пятигорск),
Базарова Г.З.,
КЦРТДиЮ (г. Ставрополь)*

ОСОБЕННОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Развитие ценностных ориентаций личности является важнейшей задачей современной государственной политики Российской Федерации. Ее решение данной задачи нацелено на то, чтобы помочь подрастающему поколению понять человека другой этнической культуры во всем многообразии его природы, развития, широты этнокультурных установок и духовных проявлений.

Педагогическое осознание этнокультурных ценностей, представленных в работах Р.С. Базиева, Г.Н. Волкова, А.Б. Панькина, и др., позволяет констатировать, что педагогика, будучи наукой человековедческой и гуманитарной, позволяет дать обоснование личностно-развивающей стратегии формирования ценностных ориентаций и тактике взаимодействия участников педагогического процесса: педагогов, детей, родителей независимо от гендерных, этнокультурных, психофизиологических характеристик субъектов взаимодействия. Современные достижения ученых Северо-Кавказского Федерального округа позволяют показать на примере конкретных регионов Ставропольского края возможности реализации задач по формированию ценностного отношения к культуре различных этносов, совместно проживающих в полиэтнической среде различных территорий края. Это обеспечит трансформацию результатов исследования в практику других регионов.

В данном исследовании под этнокультурными ценностями понимаются нравственные установки, значимые события, оказывающие положительное влияние на культурные достижения народов и их трансформацию в сознание, поведение и компетенции каждой конкретной личности. Проблема формирования ценностного отношения подрастающего поколения к этнической культуре особенно актуальна на современном этапе развития России, в период возрождения и восстановления ее культурных традиций. Благодаря этнокультурным ценностям наиболее четко раскрывается культурный и исторический процесс развития этноса, его характер и менталитет.

Исследователи подчеркивают, что ценности имеют общекультурное, цивилизационное значение, но вне человека существовать не могут. Об этом свидетельствуют достижения разных народов, в том числе туркменского этноса. Речь идет об успешной попытке трансляции этнокультурных достижений туркмен другим народам, живущим в добрососедстве с этнической группой туркмен-переселенцев, обосновавшихся на территориях Ставропольского края еще в XIX веке.

Для нашего исследования представляет интерес решение вопросов об эффективности педагогических условий формирования ценностных отношений через развитие интернационализма и этнокультурной толерантности к традициям, языку, культуре туркменского народа, сохранившего свою самобытность, но вместе с тем многое перенявшего у русского, татарского, кабардинского, армянского этносов, населяющих многонациональный регион Ставропольского края.

Северный Кавказ – регион, уникальный по национальному составу, где веками проживают представители более ста национальностей. Поэтому в полиэтническом образовательном пространстве Северного Кавказа необходимо учитывать этнопсихологические и этнокультурные особенности каждого народа. Без такого подхода невозможно формирование у молодого поколения ценностного отношения к гуманистическим идеям добра, нравственности, гражданственности, чести и достоинства.

В предпринятом эмпирическом исследовании в качестве примера формирования этнокультурных ценностей выступили младшие школьники. В концептуальном замысле мы исходили из того, что приобщение детей к родной национальной культуре и этнокультурному богатству других народов позволяет решать комплекс педагогических проблем, направленных на развитие ценностных ориентаций, эстетических потребностей, познавательных интересов, нравственной программы поведения, культуры межнационального общения.

Антропологический подход, использованный в качестве методологического основания данного исследования, ориентировал эмпирический поиск на учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, их онтогенетических особенностей. Для выявления отношения младших школьников к туркменскому этносу и определения наиболее эффективных педагогических условий формирования этнокультурных ценностей использовались методы экспертных оценок, наблюдения, беседы, анкетирования.

В результате диагностических процедур были выявлены три группы школьников, имеющие разные показатели ценностного отношения к культуре туркменского этноса. У первой подгруппы испытуемых наблюдались высокие показатели ценностного отношения к культуре туркменского этноса. Анализ данных свидетельствует об их устойчивом интересе и уважении к национальной идентичности, культурным достижениям и семейным традициям туркмен, проживающих в районах Ставропольского края. У них сформирована этнокультурная компетентность в области языка, фольклора, игрового и песенного творчества. Данная подгруппа испытуемых стремится к дружбе и сотрудничеству с представителями разных национальностей, в том числе и туркменского этноса.

Наиболее многочисленная подгруппа испытуемых имеет средние показатели ценностных этнокультурных ориентаций. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что в мотивационно-ценностной, когнитивной и конотивной структурах личности младших школьников, входящих в данную подгруппу, наблюдается недостаточный уровень признания этнокультурной идентичности другого, отсутствие устойчивого познавательного интереса к достижениям туркменского народа, языку, культурным образцам туркменского фольклора, прикладного искусства. Вместе с тем наблюдается неустойчивость в общении, в поведении данных ребят, что распространяется на систему этнокультурного взаимодействия с детьми-туркменами.

В ходе экспериментальной работы выявились школьники с низкими показателями ценностного отношения к культуре туркменского этноса. Эта подгруппа состоит из школьников, имеющих явные пробелы в воспитании. У детей из данной подгруппы наблюдался неустойчивый уровень оценки собственной национальной идентичности, низкий уровень интереса к культурным достижениям разных народов, в том числе и туркменского народа. Выявлены рассогласования в поведении, деятельности и общении школьника с представителями разных этносов, в том числе и туркменского этноса.

Результаты экспериментального среза позволили разработать программу формирования ценностного отношения младших школьников к достижениям туркменского этноса и осуществить ее апробацию. Программа формирования ценностного отношения младших школьников к достижениям туркменского этноса получила поэтичное название - «Цветок дружбы» что значит Достлыгың гүли». Одним из разделов программы стал спецкурс по изучению основ родного языка - «Родные истоки». Он был разработан и организован по запросу родителей и самих ребят. Спецкурс проводился педагогом - носителем туркменского языка.

Цель программы и спецкурса заключалась в разработке комплекса воспитательно-образовательных мероприятий по формированию у младших школьников ценностного отношения к культуре и традициям туркменского этноса.

Для реализации программы были использованы такие методы как трансформация этнокультурных и краеведческих материалов в практику работы с детьми младшего школьного возраста. Содержание программы было наполнено компетенциями о традициях, культуре, обычаях туркменского народа. Дидактическая часть программы обеспечивалась содержанием о природе, материальных, общественных отношениях, культурно-исторических достижениях, труде и быте туркменского народа. Работа была направлена на развитие любознательности и уважительного отношения к традициям и культуре туркменского этноса у ребят различных национальностей.

Работа по реализации программы осуществлялась в условиях фронтального, группового и индивидуального взаимодействия. Мы стремились к созданию атмосферы доверия, безопасности, открытости, уважения, совместных эмоциональных переживаний, сотрудничества и взаимодействия независимо от этнокультурной принадлежности субъектов. Педагогические усилия были направлены на совершенствование мотивационной, когнитивной и конативной сферы младших школьников.

Для реализации содержания программы использовались такие технологии как: педагогическое проектирование через создание ситуации этнокультурного сотрудничества педагогов, детей и родителей. Проводились выставки, пополнение экспонатов музея, видеопрезентации, беседы, игровые ситуации, коллективные творческие дела.

Вспомогательным материалом в реализации программы формирования ценностного отношения к культуре туркменского этноса выступило творчество современных туркменских поэтов и писателей. Одной из главных технологий реализации программы явилась, разработанная нами, виртуальная игра «Путешествие вокруг света: Туркмения» (<http://turkmenia.96.lt/>). Используя метод электронной дидактической игры, мы решали задачу по ознакомлению детей со столицей, гражданскими атрибутами, природными условиями проживания населения

Туркмении, с особенностями флоры и фауны Туркменистана, с традициями и культурой страны, с промышленностью, достижениями народа. Содержание данной игры явилось информационно - образовательным условием для расширения этнокультурного мировоззрения младших школьников и формирования интереса к культуре туркменского народа. В ходе проведения игры были использованы специально разработанные сценарии. В самой структуре виртуальной игры есть версии для скачивания и внедрения в практику разработанных сценариев и игр.

Помимо виртуальной игры ребята с удовольствием и восторгом участвовали в подвижных, режиссерских, театрализованных играх. В качестве примера можно привести туркменские игры: «Разорви цепь», «Собери яблоко», «Йүзүк», «Газлар-газлар», туркменские игры-считалки «Ак товук-кара товук», считалку «Башам бармак - баш гетир», пальчиковую игру «Амбар-гумбар». Таким образом, комплекс предложенных педагогических мероприятий оказал позитивное влияние на формирование ценностного отношения к культуре туркменского этноса у младших школьников различных национальностей.

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что проведенная работа усилила ценностное отношение младших школьников к достижениям туркменского этноса, обогатила лексику детей разных народов национальными словами и речевыми оборотами туркменского народа. В их активном словаре увеличились туркменские лексические единицы, обозначающие предметное и природное окружение, появился устойчивый интерес к культурным традициям, достижениям и героям туркменского народа. Опыт показал возможности трансформации ценностных отношений к достижениям туркменского этноса в иную культуру. У младших школьников отчетливо проявилось уважение к культурным традициям и достижениям не только туркмен, но и представителей других народов.

Предварительные выводы, полученные в исследовании, могут быть внедрены в педагогическую практику многонациональных регионов Российской Федерации, особенно в тех регионах, где существует высокая плотность проживания туркмен-переселенцев.

*Руднева Т.И., Храмцова А.Б.
Самарский национальный исследовательский
университет имени академика С.П. Королева
(г. Самара),
Храмцов Е.Б.*

*Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет)
(г. Москва)*

КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Изменение статуса профессий в современном мире, зависимость карьеры личности от качества образования придали университетам новую роль – подготовка конкурентоспособных специалистов. В связи с новой парадигмой образования широко обсуждаемой в научных кругах стала проблема качества подготовки выпускников

вузов, что выражается интегративной характеристикой личности (востребованность на рынке труда, профессионально значимые свойства, социальные характеристики).

Качество жизни, как национальная идея, усложнило функции образования: обеспечение разных секторов экономики квалифицированными кадровыми ресурсами; гарантия обучаемым в получении высокого уровня квалификации и специальных компетенций; определение базовой основы образования для интеграции в международное образовательное пространство.

Инновационное развитие образования вызвало необходимость определения его приоритетных направлений: регионализация образования – подготовка в вузах субъекта опережающего развитие региона; дифференциация и индивидуализация образовательных услуг; стандартизация образовательных процессов. Однако, остается нерешенной проблема определения структуры ключевой характеристики выпускника вуза. Приоритет прикладных умений и навыков (компетенций) полностью не оправдал запросы работодателей и вызвал недоверие к качеству подготовки бакалавров и качество управления образовательными учреждениями.

Исследователи все чаще обращаются к средствам формирования универсальных характеристик выпускников, способных адаптироваться в неопределенных профессиональных ситуациях. Таким образом, можно представить обобщенный портрет: специальная компетенция для самостоятельного решения профессиональных задач; профессиональная компетенция в виде способностей к профессиональному росту; социально-правовая компетенция для установления деловых отношений с общественными институтами; аутокомпетенция для адекватной оценки своих профессиональных возможностей и владение способами преодоления деструкций; экстремальная компетенция для выполнения деятельности в усложненных ситуациях; коммуникативная компетенция, приобретаемая в ходе изучения иностранного языка для готовности функционировать в международном профессиональном сообществе. Остается нерешенной задача наполнения содержания этих компетенций с учетом профессиональной специфики выпускника вуза.

Таким образом, одним из средств модернизации высшего образования становится определение механизма разработки ключевой характеристики выпускника, интегрирующей модель личности и модель деятельности. Механизмом интеграции становится принцип идентификации структур. Их соотнесение позволяет достичь достоверности в измерении показателей для сравнения результатов образования на разных его этапах.

Комплексное исследование, выполняемое в рамках научной школы «Профессионально-педагогическая деятельность: инновации в развитии системы обеспечения качества подготовки специалистов», позволило уточнить портрет выпускника юридического профиля на основе идентификации модели личности специалиста и модели языковой личности. Целью отбора, структурирования содержания и средств профессиональной подготовки стала адекватность профессионального поведения в напряженных стрессовых ситуациях (особенности профессии юриста), чему способствует выработка умений их критической оценки и умений принимать ответственность за последствия своих решений [5].

Модернизация содержания и средств инженерного образования также вызвала потребность в определении его результативной характеристики. В ходе исследования была выявлена востребованность социотехнической компетентности агроинженера [3]. При разработке структуры социотехнической компетентности применялся

принцип идентификации этапов социотехнического проектирования и этапов принятия решений с целью оптимизации и развития аграрного производства.

В отличие от сложившегося направления в профессиональной педагогике рассмотрения качества образования по оценке готовности выпускников к профессиональной деятельности (в структуре готовности чаще всего выделяются когнитивный, мотивационный, деятельностный компоненты), мы предлагаем учитывать специфику и особенности выполняемых профессиональных задач. Таким образом, структуру готовности (универсальная) уточняется «специфика деятельности выражается дополнительными компонентами, особенности деятельности позволяют определить содержание каждого компонента». Так, готовность к профессиональной деятельности выпускника юридического факультета должна оцениваться по уровню сформированности правосознания [4], структура которого определяется на основе идентификации функций правосознания, форм осознания права (таблица 1), что позволяет определить уровни сформированного правосознания.

Таблица 1
Структура правосознания

Функции правосознания	Формы осознания права	Структура правосознания	Уровни правосознания
1. Познавательная	Правовые образы	Познавательный (когнитивный)	Теоретический
2. Оценочная	Правовые чувства	Оценочный (рефлексивный)	Эмпирический
3. Регулятивная	Правовые символы	Регулятивный (поведенческий)	Эмпирический

Правосознание, как вид профессионального самосознания свидетельствует об осознании права как специфического явления социальной действительности и об необходимости поддержания правовых норм для блага общества. В соответствии с принципом единства сознания и деятельности идентифицируется правосознание и профессиональное самосознание, что позволяет выделить его показатели. Адекватно структуре профессионального пространства (система профессиональной деятельности, система профессионального общения, система собственной личности) интегративная ключевая характеристика представляется когнитивным, аффективным, поведенческим компонентами. Данная логика позволяет придерживаться стратегии профессиональной подготовки будущих юристов – формирование готовности к самопроектированию своего профессионального статуса, формой выражения которого является профессиональное самосознание.

Современное общество является средой, для которой характерны неопределенность и угрозы, риски, которые предполагают специфическую деятельность по управлению сложными ситуациями. Грамотное профессиональное поведение минимизирует риски, а психологическая готовность к ним делают окружающую среду безопасной. В ходе комплексного исследования (выборка из представителей опасных профессий – пилоты и оперативные сотрудники) разрабатывалась структура ключевой характеристики, готовности к риску, которая

идентифицировалась с базовым качеством личности специалиста в соответствии со спецификой его деятельности [2].

Важной задачей для исследователя при определении ключевой характеристики становится пересмотр содержательных и процессуальных основ профессиональной подготовки студентов. Результатом такого пересмотра становятся дидактические системы, интегрированные в уровневую подготовку. Материалы комплексного исследования представлялись на международных конференциях [1]. инновационная образовательная среда меняет в целом деятельность преподавателя, расширяя его профессиональный репертуар. Основу инновационной среды представляет корпоративная культура, как составляющая готовности преподавателя к решению инновационных задач. Таким образом, открывается новое направление в комплексном исследовании – педагогическое сопровождение преподавателей в ходе модернизации высшего образования для достижения качества профессиональной подготовки.

Корпоративная культура в научной среде выражается результатом – комплексным исследованием, поскольку масштаб современных педагогических проблем таков, что осилить его можно в определенном сообществе. Коллективный педагогический поиск в рамках научной школы позволяет своевременно внедрять научные разработки в учебный процесс вуза, находить нестандартные решения способов организаций профессиональной подготовки студентов в вузе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Образование в современном мире: инновационные стратегии: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции (Самара, 25 февраля 2016г.) / отв. ред. Т.И. Руднева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016. – 388 с.
2. Профессиональная деятельность в ситуациях риска: коллективная монография / Т.И. Руднева, М.Н. Овсянникова, А.В. Огородников. – Сызрань: Ваш Взгляд, 2014. – 323 с.
3. Руднева Т.И., Беришвили О.Н. Качество профессиональной подготовки инженеров для современных промышленных комплексов: результаты эксперимента: монография / Т.И. Руднева, О.Н. Беришвили. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016. – 190 с.
4. Храмцов Е.Б. Профессиональное самосознание юриста: процесс формирования: монография / Е.Б. Храмцов. – Самара: ООО «Офорт», 2012. – 180 с.
5. Храмцова А.Б. Формирование языковой личности средствами иностранного языка // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2016. № 4. С. 67-71.

*Суслова И.Б.
Международный инновационный университет
(г.Сочи)*

ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Проблемы ВО сегодня являются следствием тенденций в социокультурной и образовательной среде общества, таких как утрата единства и определенности

образовательных систем; формирование рынка образовательных услуг; вариативность и альтернативность образовательных программ; возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательных систем; процессы интеграции российского образования и экономики в международную систему разделения труда.

В то же время, с 90-х гг. в России получила широкое распространение практика некритичного заимствования западных образовательных стандартов, социальных проектов и управленческих форм. Негативные следствия «Болонского процесса»:

- нарушение закона структурно-функциональной решетки в социальных системах влечет за собой сегодня управленческие отклонения как в субъекте, так и в объекте управления и системные сбои в их функционировании. Это приводит к доминированию и самодостаточности административной подсистемы и подавлению когнитивной подсистемы в образовательных парадигмах;

- снижение интеллектуального уровня обучающихся.

Причины снижения интеллектуального уровня - последствия реформы образования: а) сведение парадигмы образования к сфере услуг, б) утрата воспитательной функции, деформация социализации; в) эмиграция интеллигенции; г) снижение статуса и социального положения учителей и преподавателей вузов; д) изменение рынка труда и образовательных траекторий молодежи; е) утрата механизма культурного отбора в вузы; е) недостатки двухуровневой модели высшего образования; ж) влияние постмодернизма.

Проблемы ВО:

1. Теоретико-философский уровень.

Противоречие между психокогнитивными законами интеллектуальной деятельности и способом управления образовательным процессом в вузе, и, как следствие, способом управления интеллектуальным развитием молодежи. Эта проблема фиксирует расхождения образовательного процесса с законами мышления, памяти, внимания, с законами цикличности в развитии познавательных способностей и др. В функционировании системы высшего образования эти законы не учтены как регламенты образовательного процесса.

2. Структурно-функциональные проблемы ВО.

- а) Институциональные системные противоречия между субъектом и объектом по структуре, функциям, целям, механизмам и формам управления образованием, между вертикальным и горизонтальным уровнями.
- б) Не преодолен подход к управлению образованием как к управлению производством, менеджеризм и излишняя технизация в управлении.
- с) Система управления интеллектуальным развитием общества в сфере образования на институциональном, региональном и организационном уровне не сформирована.

Пути решения проблем:

1. Одним из научно обоснованных путей решения проблем управления ВО может стать координационное управление, являющееся оптимальной формой согласования научной и образовательной автономии вуза с интересами государства.

2. Управление в сфере образования следует рассматривать сегодня как специфическую социальную услугу, где право управления делегировано членами гражданского общества. В настоящее время обоснована необходимость перехода к

ценностно-мотивационному управлению, учитывающему человеческую составляющую.

3. Необходимо сбалансировать административный (вертикальное управления структурами) и когнитивный (горизонтальное управление процессами и технологиями) уровни управления, что обеспечит контролируемое, параметрическое развитие интеллектуальной сферы учащейся молодежи. Системная реорганизация образовательного процесса, управленческих циклов, механизмов управления и возвышение до самодостаточного уровня роли субъектов управления приведет к существенному качественному росту образования, науки и интеллектуальному развитию учащейся молодежи.

Этому способствует, в частности, внедрение системы менеджмента качества образования (СМК), которая позволяет не только выявить слабые места в организации образовательных процессов, но и наладить взаимодействие структурных подразделений, упорядочить документооборот, раскрыть потенциал вуза.

4. Построение системной модели интеллекта, позволит создать критериальную основу для оценки тенденций изменения интеллектуального потенциала и эффективно осуществлять коррекцию интеллектуальных стагнаций, акцентуаций и девиаций.

Важный компонент указанных преобразований – инновационный тип мышления участников образовательного процесса, характеризуемый инновационностью и эвристичностью.

В настоящее время происходит становление сервисной модели ВО, где в роли клиентов выступают не только родители и студенты, но и работодатели. Ориентация на клиентский тип социального взаимодействия требует от вуза динамичных форм образовательного процесса, способных учитывать нестандартные образовательные запросы. Это требует изменений не только на организационном уровне вуза, но и перестройки ее социокультурной среды. Интеграция новых и традиционных социальных функций приводит к трансформации организационной культуры организации.

Сегодня необходима гибридизация западного и отечественного опыта в сфере образования. Необходим баланс между коммерциализацией вуза и сохранением гуманистических ценностей.

Повышение результативности в системе управления в сфере ВО требует существенных изменений в содержании управления. Так, сегодня предложен социопрогностический подход к управлению, принципы государственно-общественного управления и другие методы, позволяющие воплотить принцип флексибельности (гибкости) образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Артамонов Г.Н. Системное управление интеллектуальным развитием интеллектуального потенциала учащейся молодежи. Дисс. д-ра социол. наук. М. 2016
2. Деменко И.А. Формирование клиентоориентированной организационной культуры вуза в условиях модернизации социального института образования. Дисс. канд. социол. наук. Пенза. 2017
3. Леньков Р.В. Социопрогностический подход к социальному управлению высшим образованием в России. Дисс. д-ра социол. наук. М. 2016

*Аветян А.М.
Университет Российского инновационного образования
(г. Москва)*

ПОЗИТИВНЫЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Психологическое бытие человека изобилует различными эмоциональными проявлениями, которые возникают при взаимодействии людей, включенных в личные и формальные взаимоотношения. Они могут носить позитивный, негативный и индифферентный характер. Человек рано научается проявлять как позитивные (симпатию, доброжелательность, любовь, желание, восторг, доверие, притяжение), так и негативные отношения (зависть, ревность, отвержение, антипатию, недоверие и др.). Сегодня аксиоматичной воспринимается идея зависимости межличностных отношений, которые складываются между людьми, с их привлекательностью, физической и социокультурной.

А.В. Петровский обратил внимание на эффекты, которые обозначил как «вклады», т.е. те изменения, которые значимы для развития личности другого. Согласно предложенной им концепции персонализации, субъект, остается в личности других людей, оказывается представленным в их жизнедеятельности. В.А.Петровский отмечал, что быть личностью в качестве субъекта общения невозможно без степени репрезентированности, т.е. отраженности человека в жизни другого. Отметим, что степень репрезентированности одного человека в другом отражает, зачастую, глубину их отношений [7,8].

Большинство исследователей отмечают, что характер отношений задает пространство развития личности. Чтобы понять другого человека, мы должны понять этого человека в его субъектных характеристиках. Главный критерий интересубъективного поведения, когда завязываются действительно личные, «событийные» отношения между людьми – не полезность, не правильность, а искренность, правдивость, открытость. Мы верим человеку, если считаем выражаемые им переживания искренними. В этом случае у нас возникает сопереживание и «мой» внутренний мир обогащается новым переживанием, новым взглядом на мир, которого не было в моем личном опыте. Отметим, что потребность в достижении конкурирует с потребностью в общении, выступая важным источником развития и активизируя любую деятельность (А.В. Мудрик, Д.Б.Эльконин).

В психологической науке широко представлены характеристики отношений, содействующих личностному росту, которые можно определить как позитивные. К таким отношениям относятся помогающие, доверительные и эмпатические отношения, характеризующиеся наличием симпатии, стремлением к пониманию и принятию.

Межличностные отношения - это вид отношений личности, раскрывающийся в отношении к другому. Также для обозначения этих отношений встречается термин «взаимоотношение». Данные понятия характеризуют процессы и результаты взаимного восприятия, познания, воздействия, влияния, оценки. К.А.Абульханова-Славская определяет межличностные отношения как идеальный

продукт взаимных усилий, подчеркивая личностный аспект проблемы отношений [1].

С.Л. Рубинштейн описывал феномен «усиления» одним человеком существования другого. Человеческие отношения он определял по содержанию как этические, когда использование одного из партнеров как средства - основное нарушение. В человеческих отношениях необходим переход от маски, роли к человеку во всей полноте его человеческого бытия. Он указывал что «мое отношение» к другому «Я» опосредовано его «отношением ко мне» как к объекту. Условием существования «Я», по мнению С.Л. Рубинштейна, является отношение к нему другого «Я» [10].

М.М. Рубинштейн, рассматривая проблему чужого Я, отмечал, что человек, будучи изолированным, никогда не вскроется как человек и не найдет своей полноты и самого себя. Личность своим существованием предполагает другую личность и в любом акте взаимодействия субъект утверждает и себя, и другого.

В современной психологической науке выделено и описано около 20 параметров отношений. Начиная с А.Ф.Лазурского, почти все исследователи данной психологической категории выделяют: знак отношения, описывающий отношения человека, как лежащие в континууме между негативным и позитивным полюсами, между плюсом и минусом, между стремлением «к» человеку и «от» него (К. Хорни); интенсивность отношения - это количественный параметр, который показывает силу проявления отношения; осознанность отношений; дифференцированность или сложность, «обилие оттенков» отношений.

В.Н. Мясищевым также были выделены такие параметры, как доминантность и целостность отношений. Первый позволяет выделить в системе отношений человека доминирующие, определяющие направленность личности, второй характеризует систему отношений с точки зрения их связности и гармоничности. Выделяют также критерии, которые указывают на степень конструктивности складывающихся отношений. Соответственно, выделяют конструктивные и деструктивные отношения. Деструктивные отношения есть результат дезадаптации личности. Основная функция деструктивных отношений - культивирование, поддержание и удовлетворение аномальных потребностей и личностных черт. Чаще всего выделяют следующие виды межличностных отношений: функционально-ролевые, эмоционально-оценочные, личностно-смысловые. Функционально-ролевые отношения зафиксированы в сферах жизнедеятельности группы и разворачиваются в ходе усвоения норм и групповых правил. Личностно-смысловые отношения – это отношения, при которых мотив одного приобретает личностный смысл для других [5].

Особую значимость имеют отношения, которые оказывают позитивное влияние на субъектов общения, стимулируют и поддерживают их личностное развитие. При этом само умение субъекта строить отношения такого рода выступает как критерий личностного роста. В качестве позитивных определяют те отношения, которые характеризуются как отношения «своих» (Е.А.Кроник, А.А.Кроник), как конструктивные (Н.Н.Обозов), как личностно-смысловые (И.Б.Котова), как отношения симпатии (Л.Я.Гозман) и др.

Рассматривая вопрос о прочности отношений, Е.А.Кроник и А.А.Кроник указывают, что тип отношений «Мы с Вами Свои» и связанные с ним чувства наиболее благоприятен и является источником личностного роста каждого из партнеров. Эти отношения отличаются психологической близостью, взаимной авторитетностью партнеров, положительной эмоциональной окрашенностью. Они

обладают наибольшим потенциалом значимости, осознаваемости, длительности своего существования, приносят наибольшее удовлетворение партнерам по общению, в наибольшей мере нацелены во внешний мир, на ценности культуры [3].

В целом позитивными можно назвать такие отношения, которые способствуют личностному развитию. Помогающие (содействующие, стимулирующие развитие) отношения - это отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости, в умении ладить с другими [1, 2].

Таким образом, помогающие отношения предполагают не воздействие, а сопровождение другого на этапах жизненного пути. К.Роджерс указывает, что под термином «помогающие отношения» он понимает такие отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, в развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости, в умении ладить с другими [9].

Следует особо отметить то, чтобы способствовать личностному росту других, необходимо расти самому. Несмотря на болезненность этого процесса, такой рост в любом случае обогащает, а в качестве основного момента здесь также выступает принятие себя. Помогающие отношения, как правило, предполагают заботу о партнере по общению. Р.Мэй предполагал, что наполнение человеческих отношений заботой может спасти человека от апатии. Забота предстает как источник наполненности существования смыслом. В каждом акте любви и воли, по мнению Р. Мэй, мы одновременно формируем самих себя и наш мир [4].

Важными условиями взаимного понимания являются умение слушать, доказательность, убедительность и т.п. В процессе общения человек отражает себя в зеркале восприятия другого, одновременно отражая другого в себе. В процессе понимания одновременно выступают механизмы рефлексии и идентификации.

Взаимодействие с другими может быть эффективным лишь тогда, когда его участники являются взаимно значимыми. Согласно трехфакторной концепции «значимого другого» А.В.Петровского, значимый другой выступает как авторитет, как эмоционально значимый (привлекательный, аттрактивный), как человек, обладающий властью [7].

Эксперименты Е.Кроник и А.Кроник позволили установить, что путь от непонимания к пониманию предполагает знание, как минимум, трех приемов согласования индивидуальных смыслов: формирование нового общего языка, уступки партнеру и освоение языка партнера на фоне сохранения своего (диалог независимых). В общении со значимыми людьми каждое слово влияет на партнеров – пробуждает новые чувства, мысли, побуждает к тем или иным действиям и поступкам [3].

Г.Олпорт считал, что феномену понимания чужих переживаний и правильному суждению о личности другого способствуют определенные качества личности: жизненный опыт; общая зрелость, сходство между оценивающим и оцениваемым субъектами. Принятие и понимание другого невозможно без эмпатии, которая характеризуется как постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека. Основной механизм эмпатии - сопереживание, которое помогает проникновению во внутренний мир другого [6].

В концепции К.Роджерса эмпатия отмечается как важное условие для конструктивных изменений личности. Она включает способность понимания

актуальных чувств и вербальное умение передать это понимание другому. Понимая эмпатию как социально-психологическое свойство личности, выделяют способности, из которых она состоит: эмоционального реагирования и отклика на переживания других, способности распознавать эмоциональное состояние другого и мысленно переносить себя в его состояния, мысли, действия; способности давать адекватный эмпатический ответ на состояние другого [9].

Скрипкина Т.П. указывает, что психологическим фоном установления взаимодействия личностно-развивающего характера является доверие. Среди способов, помогающих завоевать доверие, эффективными считаются не только личностные качества, уровень духовности, но и аттрактивность, обаяние, компетентность, уверенность, стилевые характеристики речи. К признакам доверительного общения относят устойчивость установленного контакта, отсутствие жесткого контроля и манипулятивного воздействия, искренность, уверенность в безопасности. Доверие подразумевает авансирование и всегда предполагает ценностное отношение к личности другого, основанное на позитивном прогнозировании его будущих поступков [11].

Итак, личностное развитие возможно только в системе межличностных отношений, поскольку личность своим существованием предполагает другую личность, а в актах взаимодействия субъект утверждает как себя, так и другого.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К.А. Абульханова. – М. – Воронеж, 1999.
2. Берулава, Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога: Учеб. пособие / Г.А. Берулава. – М.: Высшая школа, 2003. – 64с.
3. Кроник, А.А. Психология человеческих отношений / А.А. Кроник ; Кроник Е. А. – Москва : Когито-Центр, 1998.
4. Мэй, Р. Любовь и воля / Р. Мэй. - М., 1997.
5. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев / Под ред. и вст. ст. А.А. Бодалева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 400с.
6. Оллпорт, Г.В. Становление личности: Избранные труды / Г.В. Оллпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462с.
7. Петровский, А.В. Психология и время .- СПб.: Питер, 2007.- 448 с.
8. Петровский, В.А. Личностно-развивающее взаимодействие / В.А. Петровский, В.К. Калинин, И.Б. Котова. – Ростов н/Д: РИО АО «Цветная печать», 1995. – 88с.
9. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс: Пер. с англ. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480с.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир.- СПб.: Питер, 2003.-512 с.
11. Скрипкина Т.П. Психология доверия.- М.: Изд. «Академия», 2000

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Успех учебно-образовательного процесса ВУЗа зависит от специфики взаимодействия педагога и обучающихся, а именно от формирования полисубъектного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Положения полисубъектного подхода разработаны И.В. Вачковым. Данный подход основывается на том, что общность «преподаватель – студенты» является единой развивающейся системой, где участники выступают активными субъектами взаимодействия, их позитивная творческая активность становится личностным достоянием каждого и не ограничивается рамками данного взаимодействия. Автор утверждает, что субъектность взаимодействия должна проявляться не только в творческой активности его субъектов, в становлении этой активности личностным достоянием каждого, но и в стремлении осуществлять такое взаимодействия в пространстве окружающего мира. По мнению И.В. Вачкова, данное стремление расширяет субъектность педагогического взаимодействия и формирует полисубъект. Полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Сущность полисубъекта проявляется в способности к творческой активности, к осознанию системы отношений между субъектами, к образованию общего семантического пространства, а также в способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект, развивая субъект-субъектные отношения с другими общностями [1].

Принципы полисубъектного взаимодействия могут воплощаться в рамках социально-психологических проектов студентов, которые разрабатываются ими совместно с преподавателями ВУЗа и реализуются в партнерских организациях. Решение этой задачи возможно на основе внедрения новых методов и технологий обучения, нацеленных на объединение учебного процесса и практической деятельности студентов в партнерских организациях вуза в течение изучения конкретных дисциплин. Один из таких методов уже давно используется преподавателями зарубежных вузов под названием «Обучение действием – Service Learning», который строится на основе добровольческой деятельности студентов вузов в партнерских организациях во время обучения.

Ход занятий по методу «Service Learning - Обучение действием» может быть разбит на шесть этапов, на каждом из которых решаются свои задачи [2].

1. Этап планирования занятий по методу «Service Learning – Обучение действием» включает в себя:

- анализ теоретического содержания занятий в контексте авторского курса;
- первичный контакт с партнерскими организациями;
- поиск возможных социальных идей, предполагающих использование содержания дисциплины для решения проблем партнерских организаций;

- конкретизацию проблем партнерских организаций в контексте дисциплины.

2. Этап ориентации студентов на метод «Service Learning. Обучение действием» предполагает проведение установочного занятия, на котором студентам разъясняются требования в рамках метода «Service Learning – обучение действием», его суть, предлагается рейтинговая система оценивания, идет распределение студентов по видам отчетности (рефераты, тесты, Service Learning проекты), предъявляется список партнерских организаций и их возможных проблем.

3. Этап изучения теоретических знаний по дисциплине включает в себя теоретическое освоение студентами материала на основе разнообразных традиционных и инновационных методов, в том числе на основе новых информационных технологий.

4. Этап встречи студентов с партнерскими организациями и разработка добровольческих проектов в рамках дисциплины. На этом этапе происходит выбор студентами партнерских организаций на основе личных предпочтений и интересов, встреча с партнерами и заключение договоров добровольца, анализ проблем партнерских организаций, разработка добровольческого проекта по решению проблем партнерских организаций.

5. Этап реализации добровольческих проектов студентов в партнерских организациях. На этом этапе на занятиях осуществляется постоянная обратная связь и представление хода промежуточных результатов проектов в партнерских организациях студентами. Здесь важен сбор и обсуждение идей научных работ, возникающих в рамках реализации проектов в партнерских организациях, презентация итоговых результатов добровольческих проектов студентов.

6. Этап рефлексии и оценки. Он может быть организован как итоговая встреча с участием студентов, преподавателей и партнерских организаций для оценки деятельности студентов в рамках реализации Service Learning проектов. На этом этапе идет обмен мнениями о реализованных проектах, высказывание суждений о трудностях и успехах студентов, подсчет рейтинга студентов в рамках занятий для зачета или экзамена и заключение договоренностей с партнерами о продолжении сотрудничества и публикации результатов сотрудничества.

Проведение семинаров для ряда дисциплин по данной структуре, позволяет говорить о ее эффективности на практике.

Service Learning проект – это идея решения какой-либо социально значимой проблемы, которая оформляется в текст, имеющий четко структурированную организацию и содержащий в себе детальное описание того, как будет реализовываться идея.

На занятиях по методу «Service Learning – Обучение действием» студенты развивают свою проектную компетенцию в ходе встреч с представителями партнерской организации и во время занятий на этапе разработки и презентации проекта.

Практикой доказана необходимость обязательного проведения двух-трех занятий по дисциплине, нацеленных на разработку Service Learning проектов. На данных занятиях студенты делятся на инициативные группы, которые затем будут реализовывать Service Learning проекты в партнерских организациях. Краткое содержание этих занятий может включать в себя семь этапов, необходимых для полной подготовки текста социального проекта:

- постановка проблемы проекта;

- определение цели и задач проекта;
- описание деятельности по проекту;
- составление рабочего плана проекта;
- описание ожидаемых результатов проекта;
- оценка устойчивости проекта;
- определение ресурсов проекта (бюджет проекта).

Добровольческие проекты студентов по методу «Обучение действием» являются социальными проектами. Их специфика заключается в том, что они направлены на решение реальной проблемы партнерской организации в контексте изучаемой учебной дисциплины.

Проектная компетенция признается сегодня ключевой составляющей в любой профессиональной деятельности. В последние годы учебные проекты стали повседневной практикой в вузах, тем не менее, с социальными проектами у студентов часто возникает трудность в их оформлении и разработке.

Метод «Service Learning – Обучение действием» широко используется в практике высшей школы США и Германии, а в российской высшей школе имеются лишь единичные попытки внедрения данного метода на практике. Например, наш опыт апробации данного метода показал, что основным препятствием для использования его в российском вузе выступают барьеры, связанные с отсутствием готовности студентов и преподавателей к открытым доверительным отношениям, основанным на принципах сотрудничества, содействия и сотворчества.

Нами были определены психолого-педагогические условия оптимизации учебного процесса в ВУЗе, позволяющие преодолеть барьеры педагогического общения и выстраивать полисубъектное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Первое условие – развитие у студентов и преподавателя умения организовывать и поддерживать педагогический диалог. По мнению Е.В. Пятницкой, диалогическое общение характеризует отношения взаимодоверия, равноправия, взаимопонимания и взаимопринятия субъектов общения [4]. Второе условие – формирование у преподавателя личностно-ориентированной профессионально-педагогической позиции. Как утверждает С.В. Матвеева, такая позиция характеризуется удовлетворением от учебной работы, демократическим стилем общения. Между педагогом и учащимися барьеры возникают редко и они легко разрешимы. На первое место выходят такие ценности, как стремление к развитию, творчеству, познанию [3].

Реализация вышеуказанных условий в практике высшей школы может выступить целью последующих исследований в данном направлении.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 2. С. 36-50.
2. Кармаев А.А., Алимов А.А., Андреев П.В. Метод «Service Learning - Обучение действием» в практике работы высшей школы: учебно-методическое пособие. Балашов, 2010. 48 с.
3. Матвеева С.В. Формирование личностно-ориентированной профессионально-педагогической позиции - показатель гармоничного развития учителя //

Экопрофилактика, оздоровительные и спортивно-тренировочные технологии: матер. Междунар. науч.-практич. конф. 1-3 октября 2015 г. г. Балашов, 2015. С. 231-235.

4. Пятницкая Е.В. Социально-психологические условия развития диалогического общения подростков в школах-интернатах: дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2005. 203 с

*Буренина Т. П.
Борисоглебский филиал
Воронежский государственный университет
(г. Борисоглебск)*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПО БИОЛОГИИ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Основные требования, сформулированные в Федеральном государственном образовательном стандарте, позволяют определить новые подходы к построению системы образования, в том числе биологического, поскольку она направлена на совершенствование содержания и процесса обучения, на стандартизацию его. Изменяются требования и к подготовке студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профилей Биология. Экология. В связи с этим возникает необходимость в рамках модернизации осуществлять самостоятельную учебную работу студентов наряду с аудиторной, которая представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Самостоятельная работа студентов предназначена не только для овладения знаниями по каждой дисциплине, но и для формирования навыков и умений самостоятельной учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблемы, находить конструктивные решения для выхода из кризисных ситуаций и т.д. Кроме того, самостоятельная работа имеет большое воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность знаний, навыков и умений, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности учителя биологии. При изучении дисциплин «Методика обучения биологии» и «Методика обучения экологии» реализуются в учебном процессе следующие условия, обеспечивающие эффективность самостоятельной работы студентов: мотивированность учебного задания для самостоятельного (индивидуального или группового) выполнения; разработку алгоритма и методов выполнения работы; определение видов консультационной помощи; четкое определение преподавателем объема работы, сроков ее представления, форм отчетности; наличие критериев оценки различных форм отчетности; определение вида и формы контроля (контрольные работы, тесты, зачеты и т.д.). Для подготовки студентов к работе в школе, необходимо рассмотреть важный документ, который определяет содержание биологического образования - Федеральный государственный образовательный стандарт [3]. Требования, сформулированные в новом образовательном стандарте, направлены на формирование активной личности, мотивированной к самообразованию, обладающей достаточными навыками и психологическими установками к самостоятельному поиску, отбору, анализу и использованию информации. Особое внимание уделяется познавательной активности учащихся, их мотивированности к самостоятельной учебной работе. В контексте модернизации современной системы образования одним

из приоритетных направлений общепедагогической подготовки учителей является формирование компетентности [2].

Формирование будущими педагогами познавательного интереса обучающихся к предмету Биология зависит от того, насколько методически грамотно построен учебно-воспитательный процесс, насколько осмысленно воспринимают дети учебный материал, как используются образовательные успехи, жизненный опыт, активность и самостоятельность. Все это в умелых руках педагога может создать эмоциональный, волевой настрой, показывающий отношение школьников к учебе. К ведущим средствам активизации учения школьников относятся самостоятельная работа школьников и проблемное обучение.

Современный урок немыслим без самостоятельной работы учащихся. Это важное средство организации познавательной деятельности. Выполняя самостоятельную работу, учащиеся усваивают предусмотренные программой знания, приобретают новые умения, развивают свои творческие способности, овладевают методами научного познания. Студенты профилей Биология. Экология разрабатывают задания для самостоятельной работы обучающихся по всем разделам школьного курса и для различной дидактической цели.

На старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение, которое направлено на реализацию личностно ориентированного учебного процесса, учитывая интересы, склонности и способности старшеклассников. Одним из основных путей расширения возможности школьников выстраивать индивидуальную образовательную траекторию – создание элективных курсов. Студенты разрабатывают элективные курсы по биологии. Элективные курсы, предназначенные для предпрофильного обучения, т.е. для учащихся 8, 9 классов, являются пропедевтическими по отношению к профильным курсам повышенного уровня, их присутствие в учебном плане ученика повышает вероятность того, что выпускник основной школы сделает осознанный выбор естественнонаучного профиля. Программы элективных курсов, предложенные для профильного естественнонаучного направления, включают углубление отдельных тем базовых общеобразовательных программ, а также их расширение, т.е. изучение некоторых тем, выходящих за их рамки.

Программы включают темы практических и лабораторных работ, темы дискуссий, семинарских занятий и т.д. Для каждого практического и лабораторного занятия определены цели, оборудование, последовательность заданий с описанием их выполнения, приведены задания для самостоятельной работы школьников, контрольные вопросы, составлен список литературы по теме. Для реализации разработанных элективных курсов студенты используют те же методы, формы и средства обучения, которые используются на уроках и во внеклассной работе. Студентами учитывается, что объем и уровень подачи материала должны соответствовать познавательным возможностям учащихся.

Практически во всех разделах авторских школьных программах по биологии затрагиваются вопросы экологического плана, такие как взаимосвязь организма и среды, влияние различных факторов на организм и адаптация его к определенным условиям обитания. Формирование прочных знаний, умений, навыков экологически целесообразного поведения, этических норм и принципов отношения к окружающей природной среде невозможно в рамках только классно-урочной системы. Полевая экологическая практика признана эффективной формой в экологическом образовании

как организованная система образовательной работы с детьми в окружающей природной среде. Она организуется с целью усиления контактов школьников с природой, в процессе которых формируются как экологические ценностные ориентации учащихся, так и знания о взаимосвязях человека с местной природой, развиваются умения школьников изучать и оценивать состояние местных экосистем и участвовать в трудовых делах по их охране.

Включение обучающихся в исследовательскую деятельность на уроках биологии создает условия для их интеллектуального, творческого, личностного развития. Учащиеся, осознающие свою способность приобретать новые знания и умения, переходят на принципиально иной уровень учебной мотивации, самостоятельности, достигают высоких метапредметных результатов. Разработанный студентами экологический проект «Экология и мы» позволит углубить знания обучающихся по теме «Экологические факторы», а также поможет осуществить осознанный и успешный выбор профиля на третьей ступени обучения. Предлагаемый экологический проект посвящен изучению отдельного раздела экологии – аутоэкологии, или экологии особей, которая входит в обязательную программу по «Общей биологии» на ознакомительном уровне. Желательно реализовать его во втором полугодии, так как здесь изучается экология и факторы среды. Программа проекта включает новые для обучающихся знания, не содержащиеся в базовых программах. Данный экологический проект направлен на реализацию личностно ориентированного учебного процесса, при котором учитываются интересы, склонности и способности старшеклассников.

Подготовка будущих педагогов включает работу по изучению и анализу школьных учебников всех авторских линий по биологии.

Анализ обязательной части школьной программы основного общего образования И.Н. Пономаревой раздела «Биология. Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники» 6 класс на наличие и достаточность краеведческого материала показал недостаточность реализации содержания регионального компонента и необходимость более детально разрабатывать условия его применения.

Например, для реализации образовательного процесса по биологии студенты разрабатывают тематическое планирование раздела: «Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники» 6 класс с учётом требований ФГОС к рабочим программам по содержанию части формируемой участниками образовательного процесса (30%). Представлены методические рекомендации для проведения лабораторных работ, экскурсий, уроков по всем тема, задания для самостоятельного наблюдения учащихся за сезонными изменениями в жизни растений, включающих региональный компонент по содержанию курса биологии 6 класс при изучении раздела «Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники». Экскурсии представлены на тему: «Осенние изменения в жизни растений произрастающих в городе Борисоглебске», «Деревья и кустарники в безлистном состоянии», «Лес как природное сообщество». Разработаны лабораторные работы на тему: Жизненные формы растений нашей местности, «Внутреннее строение трехлетней ветки липы», «Строение почек, расположение их на стебле», «Передвижение воды и минеральных веществ по древесине», «Рассмотрение годичных колец на поперечном срезе (спиле) дерева», «Сравнение особенностей строения мхов, плаунов, хвощей и папоротников, произрастающих на территории Воронежской области», «Изучение строения хвои и шишек хвойных растений» и др. Таким образом, изучение природы родного края, разнообразия видов растений

ближайшего окружения, ознакомление с законами об охране природы формулируют у школьников умение оценивать современное состояние окружающей среды, и на их основе желание внести свой вклад в защиту природы [1].

Поощряя контакты учащихся с природой на экскурсии и во внеурочной работе, студенты разрабатывают задания для самостоятельной работы по изучению природы родного края. В рамках производственной педагогической практики студенты знакомят обучающихся с нормами экологической этики, развивают любознательность, ощущение красоты окружающего мира, умение наблюдать, совершать добрые дела.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Буренина Т.П. Краеведческо-региональный компонент в содержании биологического образования / Т.П. Буренина // Материалы Научной сессии 2015 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВПО «ВГУ». – Борисоглебск: ООО «Кристина и К», 2015.- С.24-30.
2. Максименко Н.В. Формирование этнокультурной компетентности будущего учителя начальных классов/ Н.В. Максименко //Начальная школа.-2011.- №2.- С.20.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] - URL.: <http://standart.edu.ru/map.aspx>

*Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С.
Дербентский филиал Московского педагогического государственного
университета
(г. Дербент)*

ПРОБЛЕМА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СУБЪЕКТОМ СВОЕЙ ЖИЗНИ КАК АКТУАЛЬНОЕ И ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Проблема построения профессиональных и жизненных проектов в современной психологии рассматривается в контексте более широкой проблематики организации человеком своей жизнедеятельности. Она не является принципиально новой для психологической науки. К непосредственному рассмотрению особенностей построения проектов обращались, в частности, А.Н. Кимберг и А.А. Лузаков, которые увязывали их с решением вопросов социализации и профессионализации молодых людей [4].

В качестве непосредственных предшественников проблематики проектирования человеком своей жизни выступили работы зарубежных авторов, направленные на изучение особенностей организации поведения человека с точки зрения его ориентации на достижение некоторой цели (Адлер А., Кантор Н., Литтл Б., Первин Л.А., Эммонс Р.А. и др.).

В отечественной психологии сходная проблематика интенсивно развивалась в рамках разработки вопросов целеполагания (Божович Л.И., Брушлинский А.В., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Тихомиров О.К. и др.). Для понимания внутренней сущности процессов целеполагания в рамках построения субъектных процессов важным явилось установление связи целеполагания с психологическими механизмами

формирования, выбора и достижения целей, с интеллектуальной активностью, с мышлением и мотивацией, с мышлением и творчеством человека.

Построение проектов в профессиональной и частной жизни позволяет человеку адекватно оценить свои возможности, увидеть то, что наиболее ожидаемо, к чему хочется стремиться, определить последовательность предстоящих событий, адекватно распределить свои силы и т.д. Вместе с тем, на пути построения проектов своей жизни возрастают риски совершения ошибок, постановки фиктивных целей, совершения неверных выборов, неправильной оценки себя, своих и чужих возможностей, неполной реализации важных действий.

Значительным препятствием к построению проектов своей жизни выступает и неправильное отношение к данной практике, восприятие её в качестве избыточного действия. Причина лежит в допускаемых на субъективном уровне неверных оценках временной перспективы, типично проявляющихся на всех, но особенно на ранних и заключительных этапах жизни человека. В результате, человек предпочитает «плыть по течению», упуская возможность полноценного управления событиями и качеством своей жизни.

Для построения проблемно-предметного поля психологии жизненных проектов оказались значимы научные результаты построения концепции жизненных миров (Василюк В.Ф.), жизненных стилей (Кроник А.А., Головаха Е.И.), вариантов жизни (Дружинин В.Н.), жизненных сценариев (Коржова Е.Ю.). Построение концепции проектирования человеком своей жизни основывается на результатах изучения феноменологии субъектного выбора.

Разработке проблематики субъектного проектирования жизни способствовала идея относительно зависимости организации субъектом времени жизни от сформированных у него жизненных смыслов (Абульханова-Славская К.А., Анцыферова Л.И., Братусь Б.С., Брушлинский А.В., Рубинштейн С.Л., Чудновский В.Э. и др.).

Несмотря на наличие значительного научного задела для разработки проблематики проектирования человеком своей жизни, анализ её текущего состояния позволяет на сегодняшний день констатировать противоречия между:

- сложностью, динамичностью мира, подталкивающей человека к самоорганизации своей жизни, и сохранением у него на субъектном уровне пренебрежения к возможности её проектирования;
- пониманием на социальном уровне и в научной среде необходимости содействия человеку в организации его жизнедеятельности и нахождением проблематики жизненного проектирования вне передовых рубежей исследовательских интересов психологов;
- появлением разрозненных исследований по проблеме построения человеком проектов своей жизни и отсутствием достаточно глубокого понимания сущности реализуемых при этом процессов, которое позволило бы построить эффективную практику содействия человеку в построении профессиональных и жизненных проектов. Решение обозначенных противоречий и составило проблему нашего исследования, направленного на выявление психологических особенностей построения человеком проектов своей жизни.

Для уточнения исходных позиций трактовки рассматриваемого феномена важно понять, что проект как особое субъектное образование характеризуется достаточной протяжённостью и охватом разных аспектов жизни. Отмечается, что он

представлен длящимися интенциональными действиями субъекта, которые варьируют от повторяющихся рутинных дел повседневности до принципиальных жизненных решений и масштабных обязательств человека по отношению к принятым им целям [4], [6].

Таким образом, проект, который субъект выстраивает и реализует на протяжении более или менее длительного срока, может касаться самых различных сторон жизни человека. Он может относиться к частным делам личной жизни или внутреннего мира человека, а может охватывать процессы, связанные с интересами больших групп людей или задач, решение которых существенно влияет на развитие человечества.

В связи с данной характеристикой логично предполагать, что субъект в разные периоды своей жизни может руководствоваться несколькими проектами, которые взаимосвязаны друг с другом. Однако в ситуациях его хаотичной и противоречивой жизненной активности, возможно и отсутствие у него вообще каких-либо проектов.

При обращении к вопросам построения субъектом проекта своей жизни авторы отмечают его связь с некоторыми особенностями его личности. Так, персональный проект представлен стабильными чертами личности, её возможностями, компетенциями, ресурсами субъекта, факторами и условиями ситуаций. Данные элементы могут входить в разные проекты. Их иерархия, или субординация, как отмечается, задаётся каждым конкретным проектом. В свою очередь, соответствующий проект сам может выступать в качестве части другого проекта, как системы более высокого уровня.

По отношению к текущей ситуации деятельности человека и востребованным ею его индивидуально-психологическим характеристикам, проект трактуется в качестве системы, придающей им личностный смысл. Как деятельность человека, так и связанные с ней его индивидуально-психологические характеристики наделяются при этом, статусом элементов новой системы, выстроенной под жизненный проект человека.

Система личных проектов субъекта не остаётся в процессе жизни человека неизменной, она развивается и трансформируется. В течение её реализации роль образующих проекты элементов модифицируется, происходит перераспределение используемых ими ресурсов, формулируются новые темы. Те же проекты, которые уже выполняются, могут переходить в фазы завершения или, даже, прекращения. Однако принципиальные решения и характеристики, по которым можно оценить и описать проект, остаются инвариантными.

Важной характеристикой личного проекта выступает его успешность, содержательно раскрываемая через достижение субъектом в нормативные сроки некоторого статуса или социальной позиции, социально желательной или необходимой с точки зрения соответствия одной из моделей жизненного пути. К факторам, обозначаемым как достаточные для описания формально-динамических сторон значительной части проектов, названы личностный смысл, структурированность и управляемость, социальная референтность, результативность и стрессогенность [4].

Разработка проблемной области субъектного проектирования на сегодняшний день получила достаточно значительную научную поддержку, образованную

результатами исследований, выполненных в рамках смежных для неё проблемных областей психологической науки

Исследования целенаправленной активности субъекта по преобразованию социального мира, реализованные в зарубежной психологии, коррелируют с рядом отечественных наработок, характеризующих поведение человека в рамках организации собственной жизни.

К ним, прежде всего, относится цикл работ по изучению психологии человеческого бытия, выполненных В.В. Знаковым [3], З.И. Рябикиной [6] и их учениками. Согласно данному научному направлению, жизнь человека представляет собой поток событий и ситуаций, которые субъект подвергает осмыслению, переживанию, освоению и реализации в социальном мире. В рамках этого масштабного действия выделяются процессы, инициируемые и направляемые субъектом.

Особенностью процессов такого рода является их дифференцированность по значимости и масштабности для жизни человека в целом. Данные значимость и масштабность задаются, очевидно, выдвигаемыми им целями жизни. В.В. Знаков в рамках данной проблематики отмечает, что деятельность человека, направленная в определённый момент на достижение некоторой конкретной цели, образует для психологического анализа значение более частное, чем дело, которое он наделяет приоритетным смыслом и служит ему на протяжении всей своей жизни [3].

К проблемному полю изучения особенностей проектирования субъектом собственной жизни в психологии непосредственно примыкают работы, посвящённые психологическим вопросам построения им времени своей жизни (Головаха Е.И., Ковалёв В.И., Кроник А.А., Левин К., Жане П. и др.). С точки зрения представителей данного направления, обращение к временной транспективе прошлого, настоящего и будущего человека, позволяет представить в единстве все события его жизни.

Исследователи приходят к мнению, согласно которому поведение субъекта определяется не только положением дел в настоящем, но в значительной мере событиями прошлого и выстраиваемым им в сознании образом будущего (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Леонтьев Д.А., Толстых Н.Н., Нюттен Ж. и др.). Образ будущего (перспектива) или временная перспектива будущего объединяет все целенаправленно выстраиваемые субъектом жизненные цели, планы, ориентации, прогнозы, проекты и т.д.

Немаловажно, что понятие «временная перспектива», одно из базовых для данного исследовательского направления, устанавливает связь образа будущего с постановкой и реализацией субъектом целей в настоящем. В рамках психологии времени разрабатывается и такое важное для проблематики нашего исследования понятие как «самоорганизация времени жизни» (Абульханова-Славская К.А., Ковалёв В.И., Кузьмина О.В., Ляудис В.А., Серенкова В.Ф. и др.). Рассмотренная в контексте времени жизни как способ личностной организации жизнедеятельности, самоорганизация времени жизни предполагает способность субъекта регулировать различные аспекты своего поведения, т.е. выстраивать целенаправленное поведение в соответствии с приоритетными задачами, интересами, стремлениями. При этом единицей анализа самоорганизации времени жизни является смысловая структура временной организации жизни. По сути, проблематика самоорганизации времени жизни практически подошла вплотную к вопросам планирования субъектом своей жизни и к построению её проекта.

Процесс жизнедеятельности личности во времени, представленный последовательностью событий и разворачивающийся в определенном социальном контексте, в современной психологии рассматривается также и в рамках проблемы организации «жизненного пути» человека. Однако в нём расставлены несколько иные исследовательские приоритеты, представляющие, вместе с тем, интерес для разработки проблематики субъектного проектирования.

В качестве основного параметра рассмотрения человека в качестве субъекта собственной жизни выступает обладание им активной жизненной позицией. Образованию у субъекта развитого стремления ставить серьезные цели и достигать их способствует адекватное понимание им своей роли в планировании и осуществлении жизненного пути. Такая личность способна направлять и изменять течение собственной жизни, т.е. является ее творцом.

Отечественные и зарубежные авторы (Анцыферова Л.И., Бочавер А.А., Нюттен Ж., Рубинштейн С.Л., Уайт М. и др.) показали, что переживание человеком в единстве прошлого, настоящего и будущего образует для него целостность жизненного пути, наполненного периодами и событиями с неоднородной субъективной значимостью и разным влиянием на его жизнь. Субъективная картина жизни, таким образом, регулируя во времени жизненный путь личности, согласовывает его с жизнью других, особо значимых для нее людей.

Достижимый в итоге результат зависит, в конечном счёте, от самого человека. В целом, можно говорить, что рассматриваемое научное направление нацелено на психологическую реконструкцию человека в качестве творца, строителя своей жизни, субъекта жизненного пути. В центр научного интереса, соответственно, попадает рассмотрение субъекта с позиции сформированного у него иницирующего начала, выявления причины его взаимодействия с окружающим миром, особенностей созидания им собственной жизни (Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В., Рубинштейн С.Л. и др.).

Для становления человека в качестве субъекта жизненного пути важными качествами позиционируются опора на собственную субъективность, рефлексию, осознанность своего жизненного пути. Т.Н. Березина в своих исследованиях установила связь особенностей жизненного пути и таких характеристик личности как социальной ответственности, высокой самооценки, лидерства личности [1].

С проблематикой субъектного проектирования жизни предметную область исследования психологии жизненного пути сближает также идея, в соответствии с которой построение искомого образования осуществляется через организацию субъектом времени жизни на основе некоторых жизненных смыслов. Под смыслом жизни понимается лежащий в основе жизненной позиции ценностный способ обобщения, целеполагания в жизни. Формирование смысла жизни рассматривается приоритетным компонентом субъекта. Мы поддерживаем данную позицию, т.к., наряду с жизненной позицией и жизненной линией, он относится к основным структурам жизненного пути. Не случайно высказывается точка зрения, согласно которой смысл жизни отражает реальный жизненный путь человека [2,5].

В контексте проблематики проводимого исследования мы исходим из того, что рассмотрение смыслов жизни человека как особого личностного образования, специфически влияющего на все сферы его психической активности и жизнедеятельности, имеет непосредственный «выход» на выявление особенностей проектирования субъектом своей жизни. Данная позиция обосновывается тем, что

обладание собственными смыслами, формируя у субъекта определённые способности и качества, позволяет ему реализовать целенаправленное построение отдельных поступков и жизни в целом.

Обладание осмысленностью жизни, в их понимании, позволяет субъекту самому создавать свою жизнь, наделяет полнотой самовыражения, причастности к общественной жизни. По сути, данная характеристика делегирует субъекту больше возможностей в плане направления своей активности на реализацию соответствующего смысла, т.е. на организацию целенаправленного поведения. Отсутствие же осмысленности приводит к отчуждению субъекта от жизни, влекущую потерю значимости для него совершаемых поступков и действий.

Принципиально важно, что в качестве источника смысла жизни при этом, обычно, позиционируются жизненные цели личности, характеризующиеся для неё высокой ценностной значимостью. Так, к факторам осмысленности, по мнению Д.А. Леонтьева, относятся: наличие цели в жизни; верности избранному пути; интерес и эмоциональная насыщенность жизни; удовлетворенность самореализацией; ощущение успешности осуществления своих планов; ощущение себя хозяином собственной жизни; уверенность в осуществлении жизненного выбора. Таким образом, осознание субъектом смысла своей жизни может явиться основой для её полноценного проектирования.

Установление связи процессов целеполагания и планирования в определённых случаях позволило отдельным авторам отождествлять понятие «жизненные планы» не только с понятием «цели», но и с понятием «перспективы». Не соглашаясь с таким научным подходом, мы исходим из того, что процессы целеполагания тесно связаны как с построением субъектом жизненных планов, так и с построением его жизненных перспектив.

Итак, проведённый теоретический анализ научных источников показал, что проблема проектирования субъектом своей жизни в настоящее время входит в поле перспективных научных исследований, раскрывающих причинное поле порождения и реализации целенаправленной жизнедеятельности человека. Соответственно, выстраиваемые субъектом проекты могут быть направлены на различные предметные области. У каждого субъекта в конкретный момент его жизни могут иметься от одного до нескольких связанных друг с другом проектов, в случае хаотичности жизни – он может не иметь ни одного проекта.

Проекты, предполагая планирование субъектом своей будущей жизни, могут различаться по степени своей полноты и структурированности. Приоритетное влияние на проектирование оказывают смыслы жизни, которые человек воплощает в своих проектах. Данные смыслы могут быть личностными, а могут быть воплощением жизненных смыслов референтных для субъекта лиц. В зависимости от закладываемых в проекты смыслов жизни проекты могут различаться по своей адекватности. Установлено, что выстраиваемые человеком проекты жизни органично связаны с субъектными свойствами человека: они отражаются на содержании и структуре проекта, а также сами изменяются под влиянием его построения и реализации. Значимость закладываемого в проект субъектного начала, позволяет говорить о процессах проектирования субъектом собственной жизни.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Березина, Т.Н. Пространственно-временные характеристики мысленных образов и их связь с особенностями личности [Текст] / Т.Н. Березина // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 4. С. 13-27.
2. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности [Текст] / Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2009. 464 с.
3. Знаков, В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия [Текст] / В.В. Знаков // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 2. С. 95-106.
4. Кимберг, А.Н. Личные проекты в активности субъекта [Текст] / А.Н. Кимберг // Ученые записки Казанского университета. 2008. № 3. С. 29-41.
5. Котова, И.Б. Психический ресурс личности как основа создания и реализации авторского проекта [Текст] / И.Б. Котова, А.М. Авестян // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 5. С. 65-71.
6. Рябикина, З.И. Личность как субъект формирования бытийных пространств [Текст] / З.И. Рябикина // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2005. С. 45-57.

*Джелилова С. И.
Дербентский государственный педагогический университет
(г. Дербент)*

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Формирование правосознания подростков относится к числу традиционных и актуальных проблем педагогической психологии. Ее значимость обусловлена реформированием российского образования, направленного на воспитание личности будущего гражданина, обладающего чувством патриотизма, справедливости, правовой ответственности, уважения законов, правопорядка и активно противостоящего правовому нигилизму. Воспитание законопослушного гражданина требует решения взаимосвязанного комплекса задач, направленных на психологическое содействие формированию правового сознания подростков путем воздействия на когнитивную мотивационно-ценностную и конативную сферы их личности. Формирование правосознания подростков способствует усвоению и осознанию ими основной законодательной базы РФ, обеспечивающей уважение закона, формирование правового поведения, адекватного правоприменения и, в конечном итоге, развитие личности законопослушного гражданина.

Психологическое содействие можно рассматривать диалектично: как процесс, метод и как систему деятельности педагогов и психологов, направленную на развитие личности (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Л.М. Шпицина и др.). Процесс содействия представляет собой совокупность целенаправленных, последовательных действий, позволяющих наиболее эффективно решать комплексные воспитательные и образовательные задачи. Система

психологического содействия предполагает объединение специалистов разного профиля для осуществления фронтальной, групповой и индивидуальной работы с детьми, направленной на диагностику, прогнозирование и внедрение системы мультидисциплинарных мероприятий, направленных на целостное развитие личности.

В исследованиях Р.В. Овчаровой, А.М. Прихожан, В.Э. Пахальян и др. отмечено, что психологическое содействие развитию личности в образовательной практике представляет наличие широкого спектра объективных и субъективных факторов. К числу объективных факторов следует отнести общий уровень правовой культуры образовательного учреждения, наличие традиций, специальных образовательных и воспитательных мероприятий, использование индивидуального подхода для коррекции личностного развития ребенка, включение его в систему специальных мероприятий: состоящих из тренингов, упражнений, досуговых мероприятий и др. Субъективные факторы содержатся в знаниях, умениях, навыках, в мотивах поведения и деятельности, в отношениях и волевых проявлениях, в контроле за деятельностью и поведением, в развитии эмоций и чувств личности.

Включенность подростка в значимую деятельность, демонстрация последствий его поступков для референтной группы, смена социальной позиции подростка в группе сверстников, учет ведущих мотивов при осуществлении деятельности – вот важнейший комплекс психологических мер, обеспечивающих стратегию содействия развитию правового сознания.

Стратегия и тактика формирования и развития правосознания, раскрывающая сущностные характеристики этого процесса может быть представлена в виде теоретической модели. В методологии психолого-педагогического исследования принято выделять четыре типа моделей: стадийную, функциональную, ситуативную и структурно-содержательную. Для данного исследования наиболее продуктивной является структурно-содержательная модель, которая имеет большой эвристический потенциал. Системообразующим фактором структурно-содержательной модели выступает возможность моделируемого объекта отражать реальность психологического содействия формированию правосознания в онтогенезе подростков. С помощью моделирования возможно установление причинно-следственных связей и форм реализации психолого-педагогических задач по развитию правосознания у подростков. Теоретическая модель позволяет создать комплексную программу, определяющую содержание работы по развитию правосознания у подростков, а также осуществить повторную диагностику качественных изменений в структуре правосознания и наметить дальнейшие перспективы работы.

Психологическое содействие, основанное на построении субъект-субъектных отношений в диаде «психолог-подросток», базируется на параметрах доверия, синтонности, признания, одобрения, поддержки. Эффективное психологическое содействие задается взрослым и помогает подростку поверить в себя, в свои способности, возможности, уверенности в том, что не нужно бояться ошибок, быть честным и открытым. Вместе с тем, психологическое содействие способствует операционализации рефлексивных компонентов, как в структуре личности педагога-психолога, так и в структуре личности подростка. В современных условиях модернизации образования особенно актуализируются механизмы профессионально-личностной рефлексии у психологов, работающих с детско-юношеским контингентом. В исследованиях Е.П. Варламовой, Л.В. Лидак, С.Ю. Степанова и др. отмечено, что рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом профессиональной

деятельности самого себя, но и коррекция своих профессиональных навыков и умений: коммуникативных, перцептивных, организационных, технологических.

Профессионально-личностная рефлексия психолога, работающего с подростками, позволяет не только понимать перспективы развития правосознания, но и сформировать компоненты субъектно-личностной рефлексии подростков. Рефлексия - это не застывшее качество личности, а динамическая система интеллектуальной деятельности, позволяющая человеку оценивать себя и свое поведение в социуме, контролировать и корректировать его, осваивать и присваивать опыт предшествующих поколений.

В теоретической модели формирования правосознания в онтогенезе подростков выделены основные блоки: организационно-целевой, содержательный, технологический, аналитический. Построение предложенной модели формирования правового сознания основано на реализации гуманистического принципа, определяющего возможности подростка как субъекта деятельности и общения. Организационно-целевой блок модели включает описание целей, задач, принципов работы по формированию правосознания у подростков. Цель проектируемой модели – создание и обоснование психолого-педагогического содействия организации воспитательно-образовательной деятельности, при которой будет наиболее эффективно осуществляться формирование свойств и качеств законопослушной личности. Достижение намеченной цели предполагает выдвижение комплекса задач по овладению подростками базовыми знаниями в области основ права, понимание значимости законодательной базы для общественного и личного бытия, по формированию у них положительных мотивов, потребностей, ценностных ориентаций. Вместе с тем акцент делается на развитии сферы их эмоциональных переживаний (уважения, сочувствия, гордости, сопереживания), под влиянием которых у детей развивается стремление следовать положительным примерам. При построении теоретической модели остаются актуальными основные принципы формирования правосознания. К их числу относятся: принцип системности, событийности, учета возрастных и индивидуальных особенностей, рефлексивности, аксиологизации, субъектного подхода к развивающейся личности в процессе продуктивной социально-значимой деятельности.

Значимым структурным блоком теоретической модели формирования правового сознания выступает содержательный блок, определяющий сущностные характеристики правового сознания и их основные компоненты. В содержательном блоке модели отражены когнитивный, мотивационно-ценностный и конативный компоненты правосознания. Когнитивный компонент предполагает накопление и применение подростком знаний о праве и правовых способах бытия. Он способствует формированию правовой картины мира у ребенка, осознанию значимости правопорядка в обществе. Данный компонент модели обозначен как когнитивный компонент. Он ориентирует психологов и педагогов на формирование у ребенка устойчивых мировоззренческих позиций. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя мотивы, потребности, ценностное отношение, переживания, рефлексивное осознание своего поведения и себя в социальной сфере. Значимое место в содержании этого компонента занимает оценочное отношение к праву как объективной действительности и рефлексивное отношение к собственному поведению.

Третий содержательный компонент – конативный. В психологической науке и практике он еще характеризуется как поведенческий или организационно-деятельностный. Формирование правового сознания не может осуществляться вне целенаправленной деятельности, вне личностной активности человека. Деятельность выступает своеобразным синтезом и условием формирования и реализации правового сознания подростков. Учитывая содержательную характеристику основных компонентов правового сознания личности, можно дать обобщенную характеристику этого явления и наметить программу работы с подростками.

Третьим блоком модели формирования правового сознания у подростков выступает технологический блок. Он отражает исполнительный этап психолого-педагогической деятельности. Для данного этапа обязательным условием является прохождение психолого-педагогической диагностики, которая позволяет выявить не только начальный уровень правосознания, но и контролировать динамику его развития у подростков. Диагностический этап позволяет определить особенности правосознания у подростков, а затем создать психологическую программу развития правового сознания, ориентированную как на фронтальные формы работы, так и на индивидуальную траекторию развития личности каждого подростка.

Реализации программы будут способствовать правильно подобранные формы психологического содействия. Психологические тренинги, психологическая помощь, психологическая коррекция, мобилизация психологических ресурсов личности, психологическое просвещение, формирование рефлексивных механизмов индивидуального саморазвития, игры, наглядные материалы – вот комплекс тех технологических мероприятий, которые признаны наиболее эффективными (И.В. Дубровина, А.А. Реан, Л.А. Ретуш, С.И. Макшанов и др.).

Технологический блок отражает не только сущностные характеристики форм организации психологического содействия: фронтальных, групповых, индивидуальных, но и конкретных методов и приемов работы с подростками. К числу ведущих методов и приемов можно отнести: беседы, дискуссии, деловые игры, метод проектов, экскурсии, прогулки, посещение культурно-массовых мероприятий и др. Перечисленные методы и приемы позволяют сформировать активную позицию у подростка, способствуют осознанию регулятивной функции права, развитию практических навыков правоприменения, профилактике правового нигилизма, развитию рефлексивности и прогностичности сознания.

Результатирующим блоком теоретической модели, выступает аналитический блок. У психолога на этом этапе появляется возможность оценить и осознать особенности внедрения основных содержательных компонентов программы психологического содействия в практику работы с подростками. Аналитический блок включает в себя оценку перспектив предстоящей работы с подростками. Очевидно, что сущность прогностической работы будет связана с развитием способности подростков к самодиагностике и саморазвитию, к овладению умениями психологической защиты, с освоением новых навыков межличностного общения и противостояния конфликтам.

Предложенная модель психологического содействия развитию правосознания у подростков позволяет устанавливать причинно-следственные связи между основными блоками и компонентами правосознания. Эта модель может быть реализована в образовательном процессе школы или колледжа. Данная модель позволяет конкретизировать задачи эмпирической части исследования, к числу

которых отнесены: выявление особенностей правосознания у подростков; определение стратегии и содержания формирования правосознания в системе психолого-педагогической работы с подростками. Опираясь на разработанную нами модель психологического содействия развитию правосознания подростков, возникает необходимость конкретизировать содержательный блок, представленный когнитивным, мотивационно-ценностным и конативным компонентами.

Правосознание имеет функциональную характеристику, состоящую из трех основных компонентов: познавательного, оценочного и регулятивного. Высокий уровень правосознания личности предполагает наличие системы знаний о праве и правоприменении, об умении оперировать правовыми документами, самостоятельно выявлять содержание правовых предписаний норм и законов. Система знаний о правовых нормах в юриспруденции обозначена как познавательная функция правосознания П.П. Баранов, Н.И. Матузов, Н.Я. Соколов и др.).

В педагогической психологии содержательный компонент правосознания обозначен как когнитивный компонент. Он наполнен знаниями, умениями и навыками в области законодательной базы правовых предписаний. (И.А.Зимняя, А.С. Запесоцкий, В.М.Обухов и др.). Содержание когнитивного компонента опирается на содержание учебного плана в области истории и обществознания. Вместе с тем, содержание когнитивной составляющей может быть пополнено через спецкурсы, обогащающие знания подростков о праве и правонарушении. У детей-подростков следует формировать знания о сущности права и его роли в обществе, об основных правовых системах и источниках права в государстве. Школьники должны знать о сущности основного закона – Конституции РФ, законах, особенностях правотворчества, владеть ведущими понятиями из области права. Понимание свободы и прав гражданина у подростков может начинаться со знакомства с Конвенцией о правах ребенка и Декларацией прав ребенка (Обществознание: учебник для образовательных учреждений / Л.Н. Боголюбов, Н.И.Городецкая, Л.Ф. Иванов. Российская академия наук, 2010. С.47-58).

В нашем исследовании оценочная функция представлена в модели как мотивационно-ценностный компонент. Его содержание предполагает оценку поведения и деятельности других и самооценку собственного поведения с точки зрения правил, законов, кодексов. Регулятивная функция правосознания, выявленная в исследованиях теоретиков права (М.Н. Марченко, Т.Н. Радько и др.), предполагает умение самостоятельно применять правовые знания на практике, в контексте собственной деятельности. Умение решать и анализировать правовую проблему, строить свою деятельность, согласно нормам права и нравственного взаимодействия, проявлять правовой и нравственный иммунитет в повседневной жизни и коллизийных ситуациях, противостоять правонарушениям, не поддаваться социальной ситуации заражения в условиях групповых нарушений правопорядка - вот основные составляющие когнитивного компонента в структуре правосознания развивающейся личности подростка.

В прикладных разработках М.К. Акимовой, Н.И. Гуткиной, И.В. Дубровиной, Я.Л. Коломинского, С.В. Недбаевой, А.М. Прихожан, А.А. Реана и др. отражены виды психологических практик, наиболее эффективных в работе с подростками. К их числу относятся групповые и индивидуальные формы работы: диагностика, консультирование, коррекция. Объектами этих процедур должны выступать не только воспитанники, но и учителя, руководители учебных заведений, родители, а также и

близкое ребенку окружение – друзья, одноклассники, партнеры по играм. Психологическое содействие развитию правосознания предполагает использовать такой технологический инструментарий как рефлексивные эссе, тренинги, упражнения, групповые дискуссии, индивидуальные беседы, ролевые игры, приветствия, самопрезентации, проективные методы и др. Стратегия и тактика развития правосознания представлена в модели, состоящей из четырех блоков: организационно-целевого, содержательного, технологического и аналитического. При развитии когнитивной сферы на первых порах работы с подростками следует опираться на развитие представлений и понятий, а к старшему возрасту способствовать развитию правовых суждений и умозаключений. Развивая эмоциональную и мотивационно-волевые сферы, следует опираться на формирование нравственных и интеллектуальных чувств, а затем развивать сложные эмоции: эмпатии, уважения, гордости и др. Вместе с тем необходимо развивать мотивы ответственности, исполнительности, которые станут основой мотивации достижений. Развивая правоприменительную деятельность следует двигаться от простейших целей, к сложным мотивам, определяющим нравственно-правовую деятельность.

Технологический аспект реализации теоретической модели и программы развития правового сознания предполагает осуществление фронтальных и индивидуальных форм психологического содействия. Важными организационными мероприятиями должны быть диагностические, консультативные, коррекционные мероприятия, проводимые с подростками, родителями, педагогами и руководителями учебных заведений. Технологический инструментарий позволяет обеспечить эффективность психологического содействия в решении намеченных задач по формированию правосознания у подростков. К их числу относятся тренинги, упражнения, рефлексивные эссе, самопрезентации, групповые дискуссии, индивидуальные беседы, ролевые игры, проективные методики и др.

Таким образом, попытка теоретического моделирования, определения содержания программы и технологий её воплощения позволили конкретизировать задачи эмпирической части исследования. К ним относятся задачи, направленные на выявление особенностей правосознания у современных подростков, а также задачи, позволяющие определить наиболее эффективные стратегии формирования правового сознания в системе психолого-педагогической работы с подростками.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гуткина, Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Н.И. Гуткина. - М., 1983. - 176с.
2. Дубровина, И.В. Модель развития психологической службы системы образования России [Текст] / И.В.Дубровина, Е.М.Борисова, А.М.Прихожан // Детский практический психолог. 1994 - Январь. - С.6-13.
3. Лидак, М.В. Регулятивная функция современного правосознания [Текст]: монография / Л.В.Лидак. - Пятигорск: ПГЛУ, 2011. - 158с.
4. Недбаева, С.В. Психологическая практика в отечественном образовании: виды, статус, кадры, методический инструментарий [Текст] : учеб. метод. пособ. [Текст] / С.В.Недбаева - СПб.: РПГУ им. Герцена А.И., 2000. - 378с.

5. Пахальян, В.Э. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту [Текст] / В.Э.Пахальян; под ред. И.В.Дубровиной. - М., 1987. - 344с.

6. Прихожан, А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте [Текст] / А.М.Прихожан // Воспитание, обучение и психическое развитие. - М., 1984. - 188с.

7. Радько, Т.Н. Теория государства и права [Текст] / Т.Н.Радько. - М.: ЮНИТИ - ДАНА, закон и право, 2004. - 576с.

8. Регуш, Л.А. Психология и педагогика в инновационных процессах современного образования [Текст] / Регуш Л.А.: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 210-летию Герценовского университета и 10-летию психолого-педагогического факультета. - СПб, РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. - С.67-72.

*Джура С.Г., Чурсинов В.И., Якимишина В.В.
Донецкий национальный технический университет
(г.Донецк, ДНР)*

ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИТАРНОГО ВЕКТОРА ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДНР

Введение. Донецкий национальный технический университет (ДонНТУ) трудится на острие битвы за Большой Русский Мир и именно здесь формируется новое мировоззрение, с которым тесно связано формирование идеологии Донецкой Народной Республики. Проблема состоит в том, что запрос мирового рынка труда – подготовка специалиста (бакалавра или магистра) без формирования идеологической направленности авторам не видится возможным. Нынешняя глобалистская тенденция старается сформировать обратное направление, готовя, по сути «винтик» или «гаечку» в мировую экономическую систему без мировоззренческого вектора и понятия о добре и зле (эволюции и инволюции). Такому подходу противостоит позиция как передовых мировых ученых, но, главное, ученых Российской Федерации [1].

Анализ проблемы. Для ДонНТУ ближе всего позиция и вектор развития ведущего технического вуза РФ – МГТУ им. Н.Э.Баумана. Позицию этого прославленного вуза представил ведущий профессор этого университета (и ответственный за договор между ДонНТУ и МВТУ им. Н.Э.Баумана) проф. Л.И.Волчкевич [2].

Его прекрасные и многогранные доклады на ряде совместных конференций всегда имели самую высокую оценку. Что он пытался довести? Это, прежде всего:

Не рынок должен стать заказчиком главного «продукта» высшего образования, а государство.

Не «образовательные услуги», а образование от слова Образ.

Комбинация подходов, но акцент на государстве, ибо целевая функция образования – это подготовка элиты государства и никак не иначе.

Аргументировал Леонид Иванович Волчкевич опытом своего вуза, который пытался удовлетворить рынок и даже ему (МГТУ им.Н.Э.Баумана) не удалось это сделать силами своих преподавателей и им пришлось приглашать со стороны, но и,

выпустив одну группу, МГТУ прекратил эти попытки и выработал для себя новую цель – подготовку именно элиты государства [2].

Авторы статьи полностью разделяют этот подход и хотели бы его расширить и показать перспективы его и аналогичные выводы, сделанные на электротехническом факультете ДонНТУ.

Аналогичность проблем в РФ и ДНР. Опыт преподавания различных дисциплин в ДонНТУ до гражданской войны показал, что элиты государства в ее высоком понимании в Украине нет как и запроса государства на формирование такой элиты. На одной из консультаций один из авторов статьи коснулся проблемы ошибочного курса Украины, на что получил ответ из студенческой среды, что преподаватель не верно видит курс государства, которое шло тогда по националистическому курсу. Для авторов статьи это был очень серьезный удар, ибо с точки зрения чисто технических дисциплин к этому студенту не было никаких вопросов, но вот где он сейчас и с кем он сейчас – большой вопрос. То есть налицо неверный курс и искаженная целевая функция образования на Украине. Мы не молчали об этом и в то время [3,4].

Замечательно, что Донбасс уже сделал свой выбор и это уже Донецкая Народная Республика и полностью ориентирована во всех смыслах (в том числе и образовательном) на Большой Русский Мир, частью которого она является. В ДонНТУ сразу начали внедряться стандарты РФ, а именно «Государственный образовательный стандарт», в котором четко выделены:

Общекультурные компетенции;

Общепрофессиональные компетенции;

Профессиональные компетенции.

К первой категории относятся не только гуманитарные дисциплины, но и специальные, ибо мы полагаем, что на занятиях по этим дисциплинам обязательно нужно уделять внимание в первую очередь именно общекультурным компетенциям, ибо отсутствие их (даже в качестве постановки задачи) приводит к тому, что сейчас произошло на Украине.

Постановка задачи. К какому классу современных задач следует отнести педагогическую задачу? Мы полагаем, что это прерогатива задач оптимизации. Почему именно оптимизации? Потому что любой объект проектирования, да и сам процесс проектирования инженер старается провести оптимально. Любой человек старается прожить жизнь оптимально и оптимально в каждом ее аспекте (по сути, являясь архитектором и главным режиссером своей жизни). Для этого нужно правильно поставить эту задачу (то есть правильно выбрать целевую функцию своей жизни). Ибо, как известно, для корабля, не знающего своей цели любой путь неверный. Из технических дисциплин известно, что постановка любой задачи оптимизации содержит две составляющие: целевую функцию и ограничения. Решение состоит в поиске экстремума целевой функции (того, что желает получить исследователь) в границах ограничений. Это может быть, например, минимум стоимости и потребляемой мощности – обычный критерий для технических объектов или же максимум эксплуатационной надежности. Схематично это выражено на рис.1, где для примера показан поиск оптимального сечения кабеля. Здесь: С-стоимость кабеля, П-потери в кабеле. В постановку классической задачи оптимизации входит:

1) ЦФ: $F(C, П) \Rightarrow \min / \max$

2) ОГР: $C1 < C < C2, П1 < П < П2, \dots$

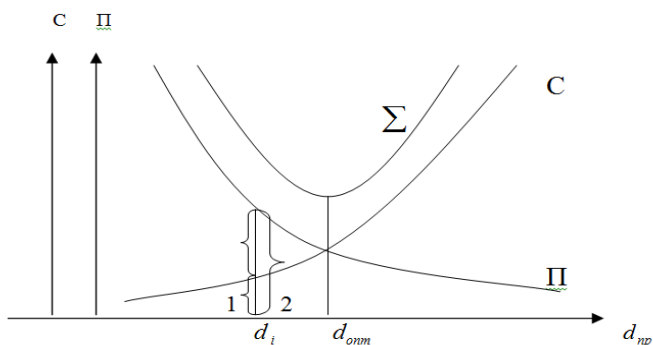


Рис. 1. Решение задачи оптимизации.

Оптимальное значение сечения кабеля соответствует минимуму потерь в кабеле и самой стоимости кабеля. Это типовая задача, которую мы решаем постоянно, не называя ее таковой и не проводя классификацию. Посмотрите сами, например, все мы едем на работу. И путь стараемся выбрать оптимально. Наш подход также отражает приведенный рисунок. На этом же графике «С» - стоимость проезда в разном транспорте, а «Π» - пусть будет время проезда. Чем выше стоимость, тем ниже время. В границах ограничений (это в нашем случае бюджет поездки и технические возможности, которыми можем воспользоваться) ищем решение. Обычно это нечто среднее (золотая середина) и фактически компромисс между стоимостью и временем в нашем случае. Поскольку общей теории оптимизации не разработано, а есть более 700 методов оптимизации и несколько частных теорий оптимизации, то данное направление ждет своих исследователей. Авторам особенно близок один из методов решения задач оптимизации – золотого сечения, поскольку он особенно хорошо стыкуется с гуманитарными дисциплинами и основан на трансцендентном числе. Однако мета-знание и здесь даст намек на решение и поиск общей теории оптимизации.

Решение задачи. Мы уже делали доклад на конференции в Государственном Эрмитаже РФ на тему выбора вектора развития общества в ДНР (Новороссии и потом Малороссии) [4] где показали, что помимо ракетно-ядерного щита государству обязательно нужен духовно нравственный щит. Отсутствие такого щита на Украине по нашему мнению и дало такой результат, ибо культурные компетенции отвечают за культуру будущего специалиста в целом, которая в свою очередь является иммунной системой общества. И здесь образование играет ключевую роль [5]. Постараемся обобщить указанное явление, чтобы получить голографическую картину в динамике.

Обобщение решения задачи. Как известно, правильная постановка вопроса дает уже 50 процентов успеха. Современные докторские диссертации [6] представляют такую схему постижения Истины поиск которой и есть задача ученого (рис. 2). Здесь не указана сама Истина, ибо она не изображаема, поскольку она является аналогом

Бога в религиозной системе координат, а Сократ при подходе к этому понятию замолкал, дабы своими высказываниями не осквернить его.



Рис. 2. Схема этапов понимания в когнитивных науках.

Здесь можно сослаться на Спинозу о том, что «слова затемняют смысл» (как слово как модель явления сама является лишь упрощенным представлением реальности и поэтому «затемняет смысл» ибо есть потери в отражении и выражении этой самой реальности, а в нашем случае Истины).

Как сказано в мета-знании: «Высшее Сознание знает Истину, и Мы готовы оповестить эту Истину человечеству, но для этого человечество должно стать на высшую ступень. 9.10.1929» [7]. То есть здесь указан путь постижения этой самой Итины в совершенствовании себя, чтобы стать достойным этой Итины. Подтверждением это мысли является: «Явление высшей Истины можно дать только чистым сердцам и чутким духам. 20.01.1930» [7]. И здесь мы надеемся приблизиться к выполнению задачи Учителей Человечества: «Главное задание человечеству – соединить материальный мир с духовным» [7]. Выполнению этой задачи авторы посвятили свой труд «Этические алгоритмы мироздания» [6], который передан в основные библиотеки РФ.

Выводы. Полагаем, что вектор образования и его целевая функция должны быть ориентированы прежде всего на формирования элиты государства, без которой построить страну не возможно. Главной движущей силой этого процесса являются дисциплины гуманитарные, но и в общетехнических дисциплинах нужен такой же подход преподавать как «общекультурную компетенцию», наряду с передачей общетехнических и технических компетенций. Обязательно на занятиях нужно уделять время именно общекультурным вопросам прошлого и будущего страны.

Тогда не нужно будет восстанавливать ее из руин, как это предстоит Украине. Результаты социологических исследований по РФ не утешительны в этом смысле [8].

Советом Ректоров ДНР принято решение обобщить опыт дополнительного гуманитарного образования и рассмотреть возможность расширения опыта Института Культуры ДонНТУ на базе вузов ДНР [9]. Отчеты по годам можно посмотреть здесь [10]. Приглашаем к сотрудничеству по этому вопросу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Волчкевич Л.И. Отсечка контингента (о драматических последствиях тотальной болонизации российских технических вузов) // Независимая газета. Приложения. 23 марта 2011 г. — Режим доступа: <http://www.ng.ru>

2. Волчкевич Л. И., Волчкевич И. Л. Кредо бауманской научно-педагогической школы // Вестник МГТУ им. Н. Э. Баумана. Сер. Естественные науки. - 2007. - № 4. - С. 109-115.

3. Джура С.Г. Мы эмигрантны в собственной стране // Вечерний Донецк, 17.04.2009. — Режим доступа: <http://iic.roerich.com/russian/ovs/we.jpg>

3. Джура С.Г. Открытое письмо к согражданам // Журнал «Дельфис» №2(78), 2014. — Режим доступа: <http://www.delphis.ru/journal/article/otkrytoe-pismo-sograzhdanam>

4. Джура С.Г., Чурсинов В.И., Якимишина В.В. Культура как иммунная система общества // Материалы международной конференции института культуры СПб. Режим доступа: https://roerich.com/spb_2016.pdf

5. Джура С.Г., Чурсинов В.И., Якимишина В.В. Пакт Рериха в Новороссии. Выступление в Государственном Эрмитаже РФ. — Режим доступа: <https://vimeo.com/142260205>

6. Джура С.Г. Этические алгоритмы мироздания. — Saarbruken: Изд. дом LAMBERT Academic Publishing, 2014. — 660 с. Режим доступа: http://www.roerich.com/zip3/dzhura_books.zip

7. Грани Агни Йоги. Т.12. 1971 г. 100. (Фев. 15). Режим доступа: http://www.roerich.com/zip/grani_12.zip

8. Джура С.Г. Культурная катастрофа или духовный Чернобыль (о манипуляции сознанием молодежи и не только). Режим доступа: http://iic.roerich.com/russian/ovs/duch_chernobil.pdf

9. Джура С.Г. Выступление на Совете Ректоров ДНР. — Режим доступа: <https://vimeo.com/157705387>

10. Институт культуры ДонНТУ. — Режим доступа: http://www.roerich.com/n_m_.htm

ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

В условиях XXI века процесс получения высшего образования становится намного проще, доступ к нему становится намного легче, так как при ограниченных бюджетных местах, сегодня есть возможность обучаться за собственные средства. Это привело к росту количества студентов высших учебных заведений. Массовое стремление молодежи к получению высшего образования приводит сейчас к тому, что собственные возможности, способности она оценивает порой не в соответствии с избранной, желаемой профессией, а по принципу «главное диплом», и не важно в какой вуз поступать «лишь бы поступить». В то же время мотивы поступления в ВУЗ у каждого студента различны, что приводит и к разноплановой оценке ими самого процесса обучения в высшей школе. Возникшая данная проблема высшего психолого-педагогического образования на сегодняшний день развития современного общества является актуальной.

Изучение отношения современных студентов к получению высшего образования и их трансформации на разных курсах обучения выступает целью статьи.

Вопрос отношения студентов к получению высшего образования в научной среде стал сферой комплексного исследования. Однако, собственно вопросом психологической оценки студентов занимался значительный массив научных работников: Ф. Васильюк, Н. Обозовой, М. Яницкий, С. Деркач и другие. [7]

Время обучения в высшей школе - это второй период юности или первый период зрелости, который сложный по-своему в становлении будущего студента. Этот процесс, затронут в работах, Б. Г. Ананьева, А. В. Дмитриева, И. С. Кона, В. Т. Лисовского, З. Ф. Есарева и др. Характерной чертой развития различных отношений в данном возрасте являются осознанные мотивы поведения. В этом периоде укрепляются личностные качества-целестремленность, ответственность, самостоятельность, инициатива и т.д. наблюдается повышенный интерес к моральным проблемам. Согласно российскому законодательству, студент – это лицо, осваивающий образовательные программы среднего профессионального образования, программы бакалавриата, специалитета, магистратуры [7].

Студента и его различные отношения необходимо характеризовать с трёх сторон:

1. Биологическая. Это тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, проявление безусловных рефлексов, инстинктов, физической силы, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т.д. Эта сторона, которая предопределена наследственностью, но может изменяться если изменяется социальная среда.

2. Психологическая. Данная сторона отражает единство психологических процессов, состояний и свойств личности. В ее основе лежат психические свойства личности студента (темперамент, способности, направленность, характер и т.д.). От

них зависит как будут протекать психические процессы личности (возникновение психических состояний, проявление психических новообразований).

3. Социальная. В представленной стороне происходит воплощение общественных отношений, качества, порождаемые отношением студента к конкретной социальной группе, национальности и т.п.

Студенческий возраст, по утверждению Б. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. [2]

Само получение высшего образования имеет значительное влияние на психику индивида и развитие его личности. В ходе процесса обучения, студент, при благоприятных условиях развивает все уровни своей психики, а для успешного обучения в ВУЗе следует иметь сформированным вполне высокий уровень общего интеллектуального развития, особенно таких психических качеств как: восприятия, память, мышления, внимания, эрудированность. Кроме того, следует иметь достаточно развитой широту познавательных интересов, уровень владения определенным кругом логических операций и т.д.

При некотором снижении этого уровня в связи с воздействием внутренних (мотивы, смена приоритетов) и внешних факторов (социальная среда в которой находится студент) возникает вероятность компенсации за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не возымеют действия, и студент может быть отчислен. В разных ВУЗах эти уровни слегка различаются, но в общем они близки между собой, даже если сравнивать столичные и периферийные вузы, так называемые престижные и непрестижные профессии. Для получения гуманитарных профессий в ВУЗе студенту следует владеть ярко выраженным вербальным типом интеллекта, превышающим невербальный в среднем на 16 условных единиц интеллекта.

Б. Ананьев указывает, что гуманитариям характерны широта познавательных интересов, эрудированность, владение речью, наличие солидного словарного запаса, и правильного его использования. Специалисты гуманитарного профиля постоянно живут «в мире слов», в то время как специалисты технического и естественного профиля относительно чаще обращаются к предметному и конкретному миру вещей. [2]

Психологический аспект отношения студентов к обучению в ВУЗе зависит в первую очередь от возрастных характеристик студенческого возраста. Специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет развита не в полной мере.

Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы [3].

Таким образом, то что будет нравиться первокурснику, к окончанию обучения может оказаться неинтересным и как следствие, к концу бакалавриата это может повлиять на само отношения к обучению в ВУЗе.

Факт поступления в ВУЗ укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Вместе с тем на последующих курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу третьего курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. [2]

Довольно частым явлением на данном этапе обучения становится принятие решения во избежание работы по специальности.

Важным аспектом в отношениях студентов к профессиональному обучению является процесс адаптации. В. Седин, Е. Леонова указывают, что многие первокурсники в первые месяцы обучения испытывают ряд серьезных трудностей, связанных с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебной литературой, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли [4].

В том случае если адаптация затянется, студент начнет ощущать определенные негативные чувства к обучению в ВУЗе, что в скором времени отразится на его отношении к самому процессу обучения.

Наблюдения выявили, что отношение современного студента к получению высшего образования меняется в зависимости от курса к курсу. Если на первом курсе студент желает учиться по избранной им специальности, ему все интересно, он активно включается в обсуждение тем дисциплин, на практических занятиях проявляет положительное отношение, то есть проявляет желание выполнять и обсуждать материал, то уже к четвертому курсу за счет ряда внутренних и внешних факторов происходит трансформация отношения к обучению в целом и в получении качественного высшего образования, в частности.

Представленному мнению способствует тот факт, что количество студентов, которые посещают занятия на четвертом курсе является значительно меньше в сравнении с первым курсом. В тоже время, студенты последних курсов, посещающие все занятия (единицы), демонстрируют рост интереса к учебной деятельности и значимостью для них высшего образования.

В доказательство вышеуказанного, было проведено анкетирование среди студентов первых и четвертых курсов Гуманитарно-педагогической академии.

С помощью анкетирования было опрошено 52 студента (36 студентов - первокурсников и 16 студентов - четвертого курса). Данный опрос был ориентирован на изучение и определение: мотивов, которые побудили студента выбрать будущую профессию, интереса студентов к учебному процессу, причин посещения пар или их прогулов, мнения студентов на изменение своего выбора профессии и обучения в высшей школе.

Согласно первого вопроса, относительно мотивов обучения в ВУЗе и получение высшего образования, подавляющее большинство первокурсников, а именно 73% опрошенных, отметила, что им интересна выбранная профессия, интересен сам процесс проведения обучения, их выбор был обусловлен их внутренними мотивами.

Относительно остальных 27% опрошенных, то ответы разнились, кроме внутренних мотивов присутствовали и внешние «здесь я обучаюсь на бюджете», «меня заставили родители».

На четвертом курсе мотивы выбора специальности и отношения к процессу обучения трансформируются. В данной когорте респондентов начинают перевешивать различного характера внешние факторы. Наиболее распространенным среди них является то, что студент просто не желает терять уже пройденные годы и завершить получение степени бакалавра было выявлено у 48 % респондентов.

Учебные мотивы, наличие интереса к профессии и заинтересованность в получении высшего образования продемонстрировали 30 % опрошенных. Новой категорией становятся социальные мотивы, которые преобладают у 13% респондентов.

Социальные мотивы заключаются в том, что в ВУЗах учатся их друзья и знакомые из других городов и чем дольше длится обучение, тем дольше они не разьедутся.

Относительно заинтересованности в самом учебном процессе и его течении, то здесь вновь преобладают позитивные настроения у первокурсников. 85% указывают, что учебный процесс в ВУЗе намного интереснее школьный, он позволяет получать с одной стороны широкие знания, с другой не закичивается на них и более детально акцентирует внимание на интересных для студента предметах, которые имеют отношение к его будущей профессии.

Однако 15% респондентов проявили негативное отношение к общеобразовательным предметам и то, что считали, что в ВУЗах не будет не интересных им дисциплин.

В свою очередь на четвертом курсе интерес студентов вызывает только ряд профессиональных и смежных дисциплин, связанных с выбранной профессией. Сам учебный процесс хотя и был отмечен как значимый, но уже не занимает первого места среди их интересов. На этом курсе передний план занимают отношения с ровесниками, друзьями и как следствие интерес к учебному процессу отметили только 15% респондентов.

Относительно причин посещения пар, то практически все студенты первого курса (85%) указали, что им является интересным обучение и сам процесс получения знаний. Тогда как на четвертом курсе посещения пар зависит от умения преподавателя преподнести материал, угрозы отчисления.

В результате, интерес к обучению проявили только 19% опрошенных.

Последний вопрос анкеты касался выбора профессии и выбора бы своего обучения в ВУЗах.

Среди первокурсников 85% господствующей была мысль, что им все нравится и другой профессии они бы не выбирали. 15% студентов отметила, что выбрали бы другую профессию, но все равно получали бы высшее образование. Среди четверокурсников меньше половины (48%) отметили, что не выбирали бы другую профессию их все устраивает. 25% отметили, что хотели бы получить высшее образование по другой профессии и желательно в другом вузе. И 27 % респондентов отметила, что высшее образование стало для них потерей времени и лучше бы они пошли в колледж или сразу работать.

Таким образом, на первом курсе преобладают положительные отношения к обучению в ВУЗе и получение высшего образования, это было зафиксировано более чем у 75% студентов. Однако, в ходе обучения происходит угасание заинтересованности в получении высшего образования, отношение к ней становится более нейтральным, что было доказано в ходе анкетирования.

Меньше четверти опрошенных студентов на конец обучения бакалавриата имеют положительные чувства к получению высшего образования, а тем более стремления ее продолжать. Это связано как с пониманием того, что выбранная профессия им не подходит, влиянием ровесников, общение с которыми становится

важнее обучения, отсутствию полноценной адаптации, что вылилось в то, что занятия в ВУЗе для студента являются собой определённого рода «каторгу».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Авдиенко Г.Ю. Мотивационная сфера личности студентов вуза: моног. / Г.Ю. Авдиенко, Е.В. Колбина, А.Н. Томашева; [под науч. ред. А.Н. Томашева]. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – 60 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В двух томах / Б.Г. Ананьев. – М.: «Педагогика», 1980. – т. 1 – 232с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 509 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / С.И. Ожегов; [Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова]. – 24-е изд., испр.. – М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. – 1200 с.
5. Седин В. Адаптация студента к обучению в ВУЗе: психологические аспекты / В. Седин, Е. Леонова // Высшее образование в России. 2009. – № 7. – С. 83-89
6. Селиванов В. И. Студенческие коллективы. – В кн.: Коллектив и личность / Под ред. К.К. Платонова, Е.В. Шороховой, О.И. Зотовой. М., 2015. – 162 с.
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/4/#block_400#ixzz3ПТСJOty

*Карина О.В.
Балашовский институт (филиал)
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского
(г. Балашов)*

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ОЖИДАНИЙ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Понятие «социальное ожидание» рассматривается в психологической науке как «экспектация». Этот термин характеризуется как система ожиданий относительно норм исполнения индивидом социальных ролей. Ожидания личности детерминируются ролями и выступают в виде определенного ролевого предписания. Характер экспектаций неформализованный и не всегда осознаваемый личностью.

В работах современных авторов понятие «экспектация» употребляется в двух аспектах: либо исключительно в единственном числе с акцентом на процессуальные характеристики, либо во множественном, предполагающем наличие соответствующего содержания и типологии. Как следствие, на данный момент в науке имеются самые различные и нередко противоречивые подходы к пониманию таких процессов, как построение экспектаций личности

Роль социальных ожиданий (экспектаций) в жизнедеятельности человека рассматривается в рамках научного проекта № 17-06-00338 «Взаимосвязь личностных экспектаций и готовности к партиципации лиц с ограниченными возможностями здоровья при построении жизненной перспективы», осуществляемого при финансовой

поддержке федерального государственного бюджетного учреждения «Российский фонд фундаментальных исследований».

Ученые выделяют две основные стороны экспектаций, которые подразделяются на: право ожидать от окружающих поведения, соответствующего их ролевой позиции и на обязанности вести себя соответственно ожиданиям других людей.

Эспектации могут быть предписывающие и предсказывающие. Предписывающие эспектации определяют характер исполнения роли. Предсказывающие эспектации позволяют проанализировать вероятностный характер исполнения этой роли с учетом индивидуальных особенностей личности и конкретной ситуации.

В контексте «мотивационной» концепции Д. Макклелланда эспектации рассматриваются через поведение личности. Мотив поведения соотносится с ожиданиями (когнитивными единицами, заключающими предположения по поводу содержания и синхронности событий в будущем) и реальными событиями.

Ученый выделяет у человека положительные эмоции (доставляющие удовольствие) и отрицательные (вызывающие недовольство), которые возникают в процессе расхождения/совпадения между ожиданиями и событиями [2].

В исследованиях М. Шейера и Ч. Карвера отмечается, что диспозиционный оптимизм и пессимизм личности выражается через негативность-позитивность ожиданий человека. Оптимизм авторы рассматривают как черту личности, которая является буфером против неблагоприятных следствий стресса. В данном случае, дихотомия «оптимизм – пессимизм» является показателем не только гармоничного состояния в настоящем и самоэффективности личности, но и выявляет характер образов будущих событий [5].

Сходной позиции придерживался в своих трудах К. Муздыбаев. Исследования ученого подтверждают положение, согласно которому характер ожидаемых событий влияет на исход последних: ожидания осуществляются почти в строгом соответствии с их предполагаемым знаком [3].

Таким образом, ожидание худшего, свойственное пессимистам, и ориентация на лучшее, присущая оптимистам, сбываются в реальности с большой долей вероятности.

К. Муздыбаев также считал, что оптимистам в жизни чаще сопутствует удача по сравнению с пессимистами, они устремлены в будущее, их временнбя перспектива относительно длительна, настоящее насыщено событиями, а будущее наполнено надеждой. Пессимисты же ожидают худшего от жизни, негативно отзываются о мире, временнбя перспектива у них крайне укорочена, что свидетельствует о низком их интересе к жизни, об отсутствии каких-либо целей. Именно в суждениях пессимистов преобладает неспособность изменить ситуацию, невозможность добиться поставленных целей, тогда как оптимисты, придерживающиеся позитивного взгляда на жизнь, считают себя удачливыми, способными добиться желаемого.

По мнению исследовательницы М.А. Холодной, мера позитивного и негативного во взгляде на мир, в прогнозе будущего во многом определяется спецификой базовых функций интеллекта [5].

С точки зрения М.А. Холодной, важным является то, насколько человек склонен анализировать собственные возможности и способности, учитывает ли он прошлый опыт, насколько реально оценивает ситуацию, сложившуюся на данный

момент. Вне такого интеллектуального контроля оптимизм превращается в иллюзорную картину мира и становится чрезмерным, опасным, то есть его можно назвать бездумным оптимизмом.

Для того чтобы разнообразить свою жизнедеятельность, но избежать опасной угрозы, люди стремятся к небольшим расхождениям между ожиданиями и событиями.

Исходя из данных представлений о поведении личности, Д. Макклелланд рассматривает мотив личности как сильную аффективную ассоциацию. Такие ассоциации сопряжены с конкретными жизненными обстоятельствами и основаны на прошлой связи определенных стимулов и положительных/отрицательных аффектов.

Д. Макклелланд отмечал, что у человека существуют мотивы приближения, в которых личность стремится реализовать свою жизненную перспективу, и мотивы избегания, блокирующие возможность ожидания стать реальностью. В зависимости от того, какие ожидания и события поощряли родители в детских переживаниях, у ребёнка формировались устойчивые паттерны поведения и соответствующая мотивация [2].

По мнению А. Эллиса, человеческая природа изменчива, подвержена различным влияниям, которые модернизируют систему представлений о мире в процессе онтогенеза. Индивидуальные иррациональные представления, усваиваемые в период раннего детства от значимых взрослых, по мере взросления личности формируют ситуацию психологической «ловушки». Подобная ситуация характеризуется построением нереалистичных ожиданий и сопровождается невротической тревогой, раздражительностью и самообвинением. А. Эллис указывал, что, освободившись от идеи самообвинения, личность будет способна к реалистичным способам рассуждений и успешным социальным взаимодействиям [5].

Анализируя построение экспектаций и мотивационную сферу современной молодежи необходимо отметить, что в юношеском возрасте активно развивается внутренняя позиция взрослого человека. Внутренняя позиция складывается на основе прошлого опыта ребенка, его желаний, возможностей и реально занимаемого положения в социуме. Внутренняя позиция человека определяет структуру его отношения к действительности, к окружению и к себе самому.

Для молодых людей важным является осознание своего места в мире, познание себя и определение собственного предназначения, как в личностном, так и в профессиональном отношении. Основным новообразованием этого периода выступает самоопределение. Именно на рубеже подросткового и юношеского возрастов появляется потребность в формировании определенной смысловой системы, в которой объединены представления о мире и о себе самом.

Устремленность взрослого человека в будущее выражается, с одной стороны, в определении и построении системы экспектаций жизненных перспектив и выборе профессии, а с другой – в поиске смысла существования.

Современный исследователь В.Е. Семенов установил, что в последние 30-40 лет ценностные ориентиры претерпели заметные изменения у молодежи, особенно в отношении значимости таких ценностей, как интересная работа и ценности труда.

Автор отмечал, что в советское время (1960 – 1970-г.г.) ценность интересной работы была на первом месте, а на сегодняшний день приоритетными жизненными ценностями современной молодежи являются семья, друзья и здоровье, а затем следует интересная работа, деньги, справедливость [3].

Коллектив авторов О.В. Карина, Н.Е. Шустова, М.А. Лученкова исследуют экспектации у современной молодежи установили, что по отношению к межличностному взаимодействию молодежь ориентируется на семейные отношения, помощь своих близких, но при этом не стараются активно самостоятельно выстраивать новые отношения, избегают риска и ориентируются на случай или активность других людей. Экспектации по отношению временной перспективы и личностного потенциала повышают уровень жизнестойкости, активность, уверенность с себе, благожелательность, но снижает стремление к длительным отношениям с противоположным полом [1].

Таким образом, различные исследования системы экспектаций современной молодежи показывают, что молодые люди стремятся к благополучной семейной и профессиональной жизни, но при этом их мотивационная составляющая находится на среднем уровне.

Поэтому, молодые люди не во всех случаях проявляют активную жизненную позицию и их система экспектаций может расходиться с реальностью жизни.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Карина О.В., Шустова Н.Е., Киселева (Лученкова) М.А. Базовые убеждения и социальные экспектации подростков как составляющие процесса самоопределения //Высшее образование сегодня, 2010. № 8. С. 75-77.
2. Макклелланд Д. Мотивация человека. – СПб.: Речь, 2007. – 672 с.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л. : ЛГУ, 1983. – 240 с.
4. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи //Социологические исследования. 2007. № 4. С. 37-43.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - Томск: Изд-во Томск, ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997. - 392 с.

Кравцова Е.М.

Балашовский институт

*Саратовского национального исследовательского
государственного университета им. Н. Г. Чернышевского
(г. Балашов)*

ПРОБЛЕМА САМООЦЕНКИ И МОТИВОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

На современном этапе экономического и политического развития России особенно нужны активные, социально и профессионально мобильные личности, с адекватной самооценкой и уверенностью в своих учебно-профессиональных знаниях и умениях, способные гарантировать инновационное развитие общества и повышение качества жизни в стране. Социальные процессы, происходящие в обществе, оказывают существенное влияние на все стороны жизнедеятельности молодых людей, включая их личностную сферу, в частности самооценку. Самооценка – компонент самосознания, в основе которого лежит рефлексия, включающая в себя анализ таких элементов, как образ «Я - реального», «Я - идеального», результат сопоставления этих образов и личностное отношение к результату сопоставления.

Проблеме изучения становления учебно-профессиональной мотивации посвящены исследования отечественных психологов таких, как С.А. Бокова, А.А. Вербицкий, Т.О. Гордеева, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.П. Ильин, А.К. Маркова, И.В. Ускова и т.д. Исследование психологической специфики выбора старшеклассниками будущей профессии как центрального компонента их профессионального самоопределения особенно актуально. Осознанность и осмысленность выбора направления учебно-профессиональной деятельности определяют развитие таких качеств, которые будут создавать благоприятные условия для укрепления позитивной учебной мотивации, успешного овладения профессией, а также способствовать гармоничному личностному развитию молодого поколения.

На современном этапе система высшего учебно-профессионального образования России переживает период трансформации. В ее основе лежит многоуровневость системы образования, гуманизация учебно-воспитательного процесса, глубокое изучение личности учащегося, забота о его здоровье и индивидуальный подход в обучении. Основной целью образовательных программ высших учебных заведений является овладение студентами общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, применение полученных знаний, умений и навыков на практике. Однако психолого-педагогическому сопровождению профессионально-личностного развития учащихся-старшеклассников в образовательных учреждениях уделяется недостаточно внимания.

В исследовании была поставлена цель - изучить взаимосвязь самооценки и мотивов будущей учебно-профессиональной деятельности старшеклассников. Было выдвинуто предположение, что существует взаимосвязь между самооценкой в сферах «общение», «поведение», «деятельность», «чувства» и мотивами будущей учебно-профессиональной деятельности старшеклассников.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: культурно-историческая концепция развития психики человека Л.С. Выготского, в которой выделяются стабильные и критические периоды развития; исследования самооценки как одного из фундаментальных свойств личности, которое наряду с другими свойствами характеризует ее направленность, в том числе и профессиональную (У. Джеймс, С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон, С. Куперсмит, М. Розенберг, Р.Р. Хасанова О.М. Штерц и др.); теория деятельного происхождения мотивационной сферы человека А.Н. Леонтьева; исследования мотивационной сферы личности, раскрывающие значимые закономерности и механизмы мотивации учения и профессионального становления (Л.И. Божович, И.А. Васильев, А.А. Вербицкий, В.Г. Леонтьев, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Л.М. Фридман, П.В. Андреев и др.).

В исследовании приняли участие 80 старшеклассников, готовящихся поступать в высшие учебные заведения. Анализируя результаты, полученные по **методике исследования самооценки личности С.А. Будасси**, были сделаны следующие выводы.

Неадекватно высокий уровень самооценки в сфере общения – у 45% испытуемых. Эти старшеклассники переоценивают себя, свои возможности, что может служить причиной конфликтных отношений с окружающими, отвергающих их завышенные притязания на признание и высокий статус. У 22,5% испытуемых выявлен *средний уровень самооценки в сфере общения* (адекватная самооценка). У 15% испытуемых выявлен *низкий уровень самооценки*. Молодые люди с заниженной самооценкой отличаются чрезмерной требовательностью к себе и ещё большей

требовательностью к другим. Недооценка своих способностей, возможностей, знаний и умений снижает их социальную активность, инициативу и готовность к конкуренции. У 10% испытуемых выявлен *уровень самооценки в сфере общения выше среднего*. У 7,5% испытуемых выявлен *уровень самооценки высокий*. Эти два уровня относятся к оптимальному уровню. Адекватная самооценка юношей способствует их взаимопониманию с окружающими людьми, делает более открытыми к положительным внешним влияниям, даёт чувство самоценности и самоуважения.

У 27,5% молодых людей *неадекватно высокий уровень самооценки в сфере поведения*. Эти старшеклассники отличаются чрезмерной самоуверенностью. В сочетании с некритичностью мышления, недисциплинированностью, отсутствием необходимого самоконтроля это ведет к принятию ошибочных решений и осуществлению рискованных поступков. У 20% испытуемых *уровень самооценки ниже среднего*. Основная особенность таких старшеклассников - неуверенность в себе. Им свойственно ожидание неуспеха при выполнении любой деятельности, не стремятся проявлять активность. У 17,5% испытуемых *низкий уровень самооценки в сфере поведения*. Юноши и девушки с заниженной самооценкой обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которые могут достигнуть, преувеличивая значение неудач, неактивны. У 17,5% испытуемых *уровень самооценки выше среднего*. Этот уровень относится к адекватной самооценке. Уверенность в себе позволяет старшеклассникам регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности. Они отличаются решительностью, твердостью в принятии решений, последовательностью в их реализации. У 12,5% испытуемых *средний уровень*, у 5% испытуемых *высокий уровень самооценки в сфере поведения*.

У 27,5% испытуемых *низкий уровень самооценки в сфере деятельности*. Они чаще ставят перед собой более низкие цели, чем те, которые могут достигнуть, т.к. в большей степени ориентированы на неудачу. Они застенчивы и чрезмерно уязвимы. Не проявляют активности. По их мнению, задачи слишком трудные, а требования – слишком высокие. Такие старшеклассники не только не верят в свои силы, но и не стремятся развивать свои способности. У 20% испытуемых *средний уровень самооценки*. При адекватной самооценке старшеклассники правильно (реально) соотносят свои возможности и способности, достаточно критически относятся к себе, ставят перед собой реальные цели, умеют прогнозировать отношение окружающих к результатам своей деятельности. У 20% испытуемых *неадекватно высокий уровень самооценки в сфере деятельности*. Таких юношей отличает отсутствие осознанной потребности в самосовершенствовании. Они не признают собственных ошибок, лени, недостатка знаний и т.д. Учебная деятельность у них стабильна и часто даже успешна, но все-таки ниже возможностей, поскольку отсутствует активность в достижении более трудных целей. У 15% испытуемых *уровень самооценки в сфере деятельности ниже среднего*. Заниженная самооценка приводит к неуверенности в себе, отсутствию инициативности, невозможности реализовать свои задатки и способности. В учебной деятельности проявляют пассивность, слабое стремление к достижению цели. У 15% испытуемых *уровень самооценки в сфере деятельности выше среднего*. Это оптимальная самооценка, в основе которой лежит уверенность. Познав и оценив себя, старшеклассники могут более сознательно, а не стихийно управлять своим поведением и заниматься самовоспитанием. У 2,5% испытуемых *уровень самооценки высокий*. Юноши с высокой адекватной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в учебной деятельности. Им свойственна

максимальная самостоятельность. Учебная деятельность характеризуется высокой стабильностью, кроме того, они достаточно полно реализуют собственные возможности.

У 40% испытуемых *неадекватно высокий уровень самооценки в сфере чувств*. Неадекватная самооценка своих возможностей и завышенный уровень притязаний обуславливают чрезмерную самоуверенность. У молодых людей происходит острое эмоциональное «отталкивание» всего того, что нарушает представление о себе. В связи с этим может возникнуть тяжелое эмоциональное состояние – аффект неадекватности. Явная переоценка своих возможностей очень часто сопровождается внутренней неуверенностью в себе. Всё это приводит к повышенной впечатлительности и хронической беспомощности. У 30% испытуемых *средний уровень самооценки в сфере чувств*. Для них характерна самостоятельность, они менее внушаемы и более спокойно переживают критику, менее чувствительны. У 12,5% испытуемых наблюдается *высокий уровень самооценки*, у 7,5% испытуемых *уровень выше среднего*. При адекватной самооценке юноши и девушки заслуженно ценят и уважают себя, довольны собой, у них развито чувство собственного достоинства. У 5% испытуемых *низкий уровень самооценки*. У старшеклассников с заниженной самооценкой отмечается неуверенность в себе, робость, пассивность. Для них характерны застенчивость, болезненная реакция на критику, на шутки окружающих и, наконец, склонность к психической изоляции, к уходу от действительности в мир мечты. У 2,5% испытуемых *неадекватно низкий уровень самооценки в сфере чувств*. При заниженной самооценке юноша характеризуется чрезмерной неуверенностью в себе, что ведет к формированию таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности».

Анализ результатов методики для диагностики учебной мотивации в юношеском возрасте (А.А.Реан и В.А.Якунин, в модификации Н.Ц.Бадмаевой) позволил сделать вывод о том, что в мотивационной структуре старшеклассников ведущее место занимают «профессиональные», «коммуникативные», «мотивы творческой самореализации» и «познавательные» мотивы. Менее значимы «мотивы избегания». Преобладание в иерархической структуре мотивационной сферы юношей и девушек этих мотивов подтверждает то, что они ответственно подходят к учебной деятельности. Осознают важность получения знаний, умений и навыков, которые помогут им поступить в ВУЗ, успешно осваивать учебно-профессиональную деятельность и в будущем стать хорошими профессионалами, построить успешную карьеру, реализовать свой творческий потенциал.

Результаты корреляционного анализа показали, что между мотивами будущей учебно-профессиональной деятельности юношей и уровнем самооценки отсутствует выраженная зависимость. Однако, чем выше оценивают себя старшеклассники в сферах «деятельность», «общение», тем более у них доминируют профессиональные и социальные мотивы. Они ставят перед собой осознанные цели будущей учебно-профессиональной подготовки. Тем выше самооценка юношей и девушек в сфере «переживания, чувства», тем более у них доминируют социальные мотивы и мотивы избегания. Для таких старшеклассников характерны переживания по поводу профессионального выбора и адаптации в новой социальной среде.

Проблема на современном этапе требует дальнейшего изучения и поиска новых подходов к формированию самооценки старшеклассников с учетом изменяющейся системы ценностей и потребностей современного общества,

нахождения адекватных форм и методов подготовки к овладению учебно-профессиональной деятельностью в высшем учебном заведении.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев П.В., Мернов В.Е. Взаимосвязь учебной мотивации и позитивного отношения к жизни студентов в контексте проблемы прокрастинации / Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодёжи: сборник научных статей. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2015. – С. 73-75.
2. Бокова С.А. Формирование мотивации учения – это решение вопросов развития и воспитания личности. – М.: Издательский дом «Первое сентября», 2012. – С. 46-49.
3. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл, 2009. – 333 с.
4. Зеер Э., Рудей О. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2014. – 256 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.; Воронеж, 2001. – 400 с.
6. Котов С.С. Особенности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в новых социально-экономических условиях. – Тверь, 2012. – 138 с.
7. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития / Вопросы психологии, 2011. – № 5. – С. 25-32.
8. Скороходова Н. Мотивация к учению: как управлять ее развитием / Народное образование, 2011. – № 4. – С. 193-203.
9. Сотникова А.В. Специфика профессиональной мотивации современной российской студенческой молодежи / Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2011. – № 1 (2). – С. 75-80.
10. Хасанова Р.Р., Штерц О.М. Исследование взаимосвязи самооценки и мотивации достижения успеха у студентов / Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 7 (2). – С. 220-221.

*Кулинцева Ю.С.
Психологический центр
(г. Ростов –на Дону)*

ЛИЧНОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ЛИДЕРСКИХ УСТРЕМЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Формирование лидерских устремлений на разных этапах онтогенетического развития человека рассматривается как одна из значимых задач, которую стремятся решать различные социальные институты. Особенно это актуально для студенческого этапа развития личности. Являясь потенциальным ресурсом общества, студенты вуза стремятся наиболее полно проявить себя, сформировать наиболее востребованные социальные и профессиональные компетенции. Развитие лидерских качеств студентов выступает как социальный заказ, задаваемый социально-политическим и экономическим контекстом нынешнего российского общества.

Однако анализ современной образовательной ситуации показывает, что дефицит личностного начала сохраняется у студентов всех вузов и всех

специальностей. В силу этого требуется определенная организационная и психолого-педагогическая работа по оказанию им помощи в развитии лидерских устремлений, конкурентоспособности и успешности. Развитие качеств лидера в значительной мере зависит от психологической архитектуры того образовательного пространства, в котором происходит становление студента.

Анализ научных работ, освещающих психологические особенности студентов вуза [Ананьев Б.Г., Зимняя И.А., Исаев Е.И., Сапогова Е.Е., Слободчиков В.И., Фельдштейн Д.И.], позволил прийти к выводу, что в студенческом возрасте складываются благоприятные социально-психологические и индивидуально-психологические предпосылки для формирования лидерских устремлений.

Лидерские устремления студентов вуза рассматриваются как особое психологическое образование, которое стимулирует и ориентирует активность личности. Они представляют собой форму направленности на достижение высоких результатов в определенной социальной сфере, в некоторой предметной области или проблемной ситуации. На основе проведенного теоретического анализа уточнено содержание понятия «лидерские устремления», выявлены их феноменологические проявления, психологические паттерны, структура и предпосылки формирования в период обучения в вузе.

На начальном этапе констатирующего эксперимента нами был сформирован пакет психодиагностических методик для изучения состояния лидерских устремлений студентов, на основе которого проведено детальное обследование состояния лидерских устремлений – ценностно-смыслового, мотивационного и поведенческого.

Нами установлено, что лидерство студенты в наибольшей степени увязывают с возможностью самореализации (16,2 % всей выборки). Его смысл они видят в том, чтобы получить возможность более полной реализации своих способностей, продвигнуться в саморазвитии, стать тем, чем человек может стать. Значимым в лидерстве для студентов, согласно полученным результатам, оказался и заложенный в нем статусный рост (15,0 % всей выборки). Занимаясь в студенческом возрасте построением своего статусного положения в обществе, в профессиональной сфере, в собственной семье и т.д., возможность занятия на основе лидерства верхних статусных позиций в социуме молодые люди рассматривают в качестве наиболее ценных среди предоставляемых им возможностей. На третьем месте находится рассмотрение лидерства через призму возможности расширения социальной коммуникации студентов (14,6 % всей выборки). Возможность общаться с разными людьми, поддерживать обширные коммуникативные контакты, ощущать свою полезность для людей и т.п. оценивается ими достаточно высоко. Студентам кажется весьма привлекательным обретение ими способности оказывать влияние на других людей, изменять их мнение, чувства и поведение, а также переживание чувства превосходства над ними и т.п.. Лидерство как власть в полученном распределении приоритетов ценностно-смыслового компонента лидерских устремлений, набрало 13,8 % выборов, заняв четвертое место.

На пятом месте по значимости в выборке студентов оказались гедонистические ценности лидерства (12,3 %). В данном случае в лидерстве студентов привлекают удовольствия, сопровождающие обретение человеком соответствующего статуса: положительные эмоции, острые ощущения, чувство полноты жизни. По мнению студентов, отдавших приоритет данной группе ценностей, лидерство открывает стороны жизни, во многом не доступные для обычного рядового человека.

Это делает его привлекательным для студентов, когда, как никогда, человек чувствует свои силы, ощущает себя на пороге новой жизни, наполненной многими возможностями.

Около 10 % студентов отметило значимость заложенных в лидерстве возможностей познания – себя, окружающих людей, всего мира. По их мнению, лидерство должно отождествляться с познанием, с постоянным расширением своей эрудиции, поддерживающей особую компетентность лидеров. В тройку наименее признаваемых смыслов лидерства попали его экзистенциальные, семейные и альтруистические ценности. Достаточно низкое признание экзистенциальных ценностей лидерства (6,2 %) отражает неверие студентов в возможность обеспечить человеку подлинную свободу, независимость, обретение жизненных смыслов и т.д. В наименьшей степени студенты увязывают смысл лидерства с его альтруистическими возможностями (3,1 %). Причина этого, как показала дополнительная беседа с ними, заключена в том, что студенты не верят в бескорыстность лидеров, в их готовность помогать слабым, беззащитным, нуждающимся. Возможно, такое положение является следствием отсутствия в их окружении примеров подлинно альтруистического лидерства.

В ходе эмпирического исследования нами были конкретизированы объективные и субъективные предпосылки, которые благоприятствуют формированию лидерских устремлений студентов. К объективным предпосылкам отнесены: особая ответственность, налагаемая обществом на студента как будущего специалиста и социально активного гражданина, а также значительный удельный вес самостоятельности, делегируемой ему со стороны субъектов опеки. Субъективные предпосылки: сформированность личностных качеств, прежде всего, субъектности, активности, рефлексии студентов, их широкой информированности, наличия позитивного опыта построения социального взаимодействия. На эмпирической основе выделено три типа студентов, различающихся по уровню лидерских устремлений: активные, потенциально-активные и пассивные.

Нами выявлено, что образовательная среда вуза выступает условием формирования у студентов лидерских устремлений. Это обусловлено расширением возможностей приложения студентами своих сил в разных видах деятельности, обеспечением вариативности выбора ими видов активности, повышением «веса» креативного компонента в выполняемой студентами деятельности, созданием в вузе условий для развития конкурентности и уважительного отношения к успехам каждого студента. Следовательно, образовательная среда может быть отнесена к числу психологических детерминант формирования лидерских устремлений у студентов вуза. Однако это требует создания в вузе среды, развивающей и поощряющей проявление лидерства, целенаправленного обучения студентов комплексу знаний о феноменологии лидерства, о его личностных коррелятах, предпосылках, структуре и технологиях.

Наиболее выраженная связь лидерских устремлений студентов обнаружена с их самооценкой. Пассивный тип лидерских устремлений чаще всего обнаруживают лица с низкой самооценкой, что объясняется их неспособностью адекватно воспринять критику в свой адрес. Болезненно воспринимая ее, они стараются всегда считаться с мнениями других. Препятствует лидерскому самовыражению таких студентов часто проявляющийся у них «комплекс неполноценности».

Несмотря на разный уровень связи самооценки и типов лидерских устремлений, связь между данными психологическими характеристиками студентов нами подтверждена. Соответственно, она может быть использована при построении работы со студентами по формированию у них лидерских устремлений.

Рассмотрим особенности связи с лидерскими устремлениями следующей характеристики студентов – доминантности или независимости (по методике Р.Б. Кеттелла). Анализ полученного распределения показывает, что наиболее выраженная связь параметра «доминантность» личности и лидерских устремлений наблюдается между полюсом «подчиненные» и пассивным типом лидерских устремлений. Ориентация на самореализацию также оказалась в числе достаточно значимых коррелят развития лидерских устремлений студентов. Обладание жизненной ориентацией на самореализацию в большей степени сочетается с потенциально-активным и активным типом лидерских устремлений, чем с их пассивным типом. Обнаружилась также статистически значимая связь интернальности личности и локуса субъективного контроля студентов. При интернальном типе локуса контроля наиболее высока вероятность формирования потенциально-активных лидерских устремлений (39,5 % подвыборки студентов с интернальным локусом контроля). Присущая данному типу склонность брать всю ответственность за происходящее на себя, возможно, не позволяет им проявлять однозначно или активный, или пассивный тип лидерских устремлений. При интернальном локусе субъективного контроля велика вероятность того, что студенты обнаружат пассивный тип лидерских устремлений (39,0 % подвыборки). Можно предположить, что лица, склонные приписывать ответственность за все происходящее с ними либо других людей, либо на внешние обстоятельства, обладают низкой готовностью взять ответственность за происходящее в группе на себя и возглавить выполнение какой-либо ответственной деятельности. Однако в данной подгруппе достаточно многочисленной является доля студентов, обладающих потенциально-активными лидерскими устремлениями (37,5 %). В данном случае предполагается амбивалентность устремлений, которые демонстрируют студенты в сфере лидерской активности. Вместе с тем, в отличие от первой выборки, студенты в данном случае более расположены сохранять пассивность, чем активность в плане осуществления лидерства.

На основе анализа полученного распределения числовых значений можно также обозначить следующие статистически значимые ($p \leq 0,05$) тенденции: активный тип лидерских устремлений сочетается с интернальным локусом субъективного контроля; пассивный тип лидерских устремлений сочетается с экстернальным локусом субъективного контроля. В целом, полученные материалы подтверждают наличие корреляционной связи между лидерскими устремлениями и локусом субъективного контроля. Выявлена также корреляция между эмоциональной устойчивостью и лидерскими устремлениями студентов. Согласно полученному распределению, эмоциональная устойчивость как свойство личности на высоком статистическом уровне сочетается с активными (49,3 %) и потенциально-активными (45,3 %) лидерскими устремлениями. Это указывает на то, что присущие личности черты стабильности в поведении, в эмоциях, реалистичность, спокойствие, отсутствие страха сложных ситуаций хорошо сочетаются с развитием у нее лидерских устремлений как в активной, так и в пассивной форме. Выборка лиц с пассивными лидерскими устремлениями в данном случае минимальна (5,4 %) по сравнению с численностью двух других типов лидерских устремлений.

Итак, нами на эмпирическом материале раскрыто содержание статистической связи лидерских устремлений с рядом свойств личности. В состав данных свойств вошли следующие качества личности: самооценка, доминантность, ориентация на самореализацию, локус субъективного контроля, эмоциональная устойчивость, личностная тревожность (обратная связь), самостоятельность, статусный жизненный смысл и смелость. Обоснованность рассмотрения данных коррелят в качестве детерминант развития лидерских устремлений студентов была проверена в рамках формирующего эксперимента. Разработке программы формирующего эксперимента предшествовало построение модели формирования лидерских устремлений студентов вуза. Согласно разработанной нами модели, формирование лидерских устремлений студентов вуза должно проводиться в единстве трех составляющих: создания в вузе среды лидерства, обучения лидерству и развития лидерских качеств.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белоконь, О.В. Эмоциональный интеллект и феномен лидерства: эксперимент «Строим вместе» [Текст] / О.В. Белоконь // Психология. Журнал Высшей Школы экономики. – 2008. – №3. – С.87-99.
2. Беляева, П.А. Развитие лидерского потенциала студентов как психологическая проблема [Текст] / П.А. Беляева // Вестник СГУ. – 2009. – №65. – С.126-131.
3. Берулава, М.Н. Педагогика и психология менеджмента [Текст] / М.Н. Берулава. – Барнаул, 1995.
4. Джанерьян, С.Т. Карьера личности и ее профессия [Текст] / С.Т. Джанерьян // Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учебное пособие. – М., 1999.
5. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23-30.
6. Кричевский, Р.Л. Психология лидерства [Текст] / Р.Л. Кричевский. – М.: Стаут, 2007.
7. Реан, А.А. Психология и педагогика [Текст] / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2005. – 432с.

*Лученкова М.А.
Балашовский институт (филиал)
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского
(г. Балашов)*

ОТНОШЕНИЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ К ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Современное общество неравномерно по своей структуре. Наиболее характерным признаком отличия одной социальной группы от другой, выступает степень полноты/дефицитарности возможностей при равных социально –

психологических, экономических и социально – культурных условиях. Особый разрыв в потенциях и характерная инаковость наблюдается у лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Можно констатировать, что вплоть до настоящего времени, при достаточно динамично проявляющейся тенденции гуманизации общества, отношение к инвалидам в России имеет укорененные амбивалентные установки. С одной стороны, усвоенное и широко транслируемое патерналистское отношение, выражающееся в покровительстве, жалости и подбадривании инвалидов. С другой стороны, намечающаяся тенденция тесного, коэволюционного взаимодействия с инвалидами, основанная на модели сотрудничества и равноправия.

Данный вопрос рассматривается нами в рамках научного проекта № 17-06-00338 «Взаимосвязь личностных экспектаций и готовности к партиципации лиц с ограниченными возможностями здоровья при построении жизненной перспективы», осуществляемого при финансовой поддержке федерального государственного бюджетного учреждения «Российский фонд фундаментальных исследований».

Небезызвестен факт, что самой активной социальной группой в современном обществе является молодежь. Характер социальных потенций молодых людей зависит от многих причин. В частности, от активной/пассивной жизненной позиции и степени выраженности потребности в самоопределении. Студенческая среда характеризуется высокой степенью социального контактирования и потребностью к построению устойчивых и эмоционально насыщенных отношений с согруппниками. В связи с тем, что современная высшая школа нацелена на создание оптимальных условий получения знаний для всех категорий студентов (включающих и лиц с ограниченными возможностями здоровья), процесс взаимодействия в вузе в системе «студент – студент» претерпел существенные изменения.

Инклюзивное образование ориентирует студентов на принцип сопричастности и взаимного развития в процессе обучения. Как следствие, в разностатусных по здоровью группах, наиболее ярко проявляется степень разобщенности/ сплоченности студентов. Данное обстоятельство связано с тем, что существуют различия в манифестном и латентном отношениях студентов к своим согруппникам – инвалидам.

Кроме того, следует отметить и различия в манифестном и латентном отношениях к процессу взаимодействия в группе самих студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья. Как правило, манифестное отношение, транслируемое обеими категориями студентов, достаточно позитивное, однако, часто характеризуется избыточной опекой и поддержкой. Причем, латентный контекст отношений просматривается, также достаточно четко, и выражается в краткости контактов со студентами инвалидами и отсутствии эмоциональной укорененности в процессе взаимодействия.

Следует отметить, что подобная латентная интолерантность к физической инаковости согруппников выражена не у большинства студентов. Вероятно, проявления интолерантного отношения основано на недостаточной психологической устойчивости студентов и убеждении, что ограниченные возможности здоровья определяют социальное неравенство [3].

Если рассматривать более широко умение принимать с позиций и эмоционального, и когнитивного, и поведенческого аспектов физическую инаковость других людей, то следует уточнить, что студентам, в силу их возрастных

особенностей, легче использовать усвоенную поведенческую схему взаимодействия с инвалидами, чем глубоко погружаться в эмоциональный слой взаимодействий.

Кроме того, с позиции когний, студенты имеют готовность разделить ценности, цели и устремления своих сокурсников, имеющих ограниченные возможности здоровья. Однако в реальности, данная готовность не опирается на осознанное понимание потребностей, ожиданий и потребностей инвалидов. Чаще всего речь идет именно о социально – культурных различиях и трансляции (и/или навязывании) своей точки зрения, которую принимают, по мнению студентов, их сокурсники с ограниченными возможностями здоровья [2].

Сходную точку зрения можно обнаружить в исследовании Белозеровой Е.В., которая изучала опыт организации высшего образования людей с инвалидностью. Автор указывала, что доступность образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья подразумевает не только архитектурную адаптированность знаний для непосредственного и неограниченного доступа инвалидов, но и психологический контекст взаимодействий в системах «преподаватель – студент» и «студент – студент». В данном, случае, акцент делается не на инвалидность, как ограничение, а инвалидность, как нормальный, еще один способ жизни [1].

Как показывает практика, именно в области социально – психологической сферы сконцентрировано большинство проблем инклюзивного образования в высшей школе. Само понятие «доступность» образования для лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, предполагает, в первую очередь, наличие человеческих ресурсов: принятия физической инаковости и, не отрицая наличие дефекта, воспринимать личность как равного партнера, включенного во все сферы жизни.

В исследованиях Ярской – Смирновой Е.Р. и Романова П.В. широко представлен социологический аспект обозначенной проблемы. Ученые отмечали, что в последнее время, увеличение доли обучающихся в высших учебных заведениях России, способствует формированию позитивного и осознанного принятия студентов – инвалидов, как личностей, имеющих ограниченные возможности здоровья, но не имеющих ограниченный потенциал и способности стать профессионалами в избранном ими деле, и успешными людьми, удовлетворенными своей жизнью [4;5].

Краткий обзор исследований отечественных ученых позволяет констатировать, что на сегодняшний момент, в психологической практике проблема отношения к лицам, имеющим ограниченные возможности здоровья фокусируется в рамках двух ведущих подходов: медицинского и социального.

Медицинский подход предполагает такую модель взаимодействия, когда акцент делается на зависимость лиц с ограниченными возможностями здоровья от лиц, не имеющих данных ограничений. Специфика контактирования с инвалидами, в рамках данного подхода, ориентирована на укорененные в массовом сознании стереотипы, когда лица с ограниченными возможностями здоровья вызывают жалость и желание опекать. Характерной особенностью данного подхода выступает краткость и дистанцированность в общении с инвалидами. Данное обстоятельство вызвано тем, что факт инвалидности ассоциируется у некоторой категории людей с болезненным состоянием и/или девиацией. Подобное отношение, учитывая особенности студенческой среды, где профессиональное и личностное самоопределение представлено достаточно ярко и субъективная значимость, как будущего профессионала у студентов, не имеющих ограничений по здоровью значительно

выше, чем их же субъективная значимость профессиональных возможностей студентов – инвалидов.

Необходимо отметить, что в связи с общей гуманизацией высшего образования и, в частности, расширением услуг инклюзивного образования медицинская модель взаимодействия с инвалидами теряет свою значимость. В настоящее время акцент отношения к инвалидам смещен в сторону социального подхода.

Социальный подход представляет собой гуманистически ориентированную модель взаимодействия, которая не отрицает наличие дефектов и физической инаковости инвалидов. Однако инвалидность воспринимается как нормативный аспект жизни, а не депрессивную ущербность.

Данный подход включает в себя понимание потребностей лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, а также характер ожиданий, касающихся всех сфер жизни. В социальной модели взаимодействия особый акцент делается на субъект – субъектное отношение, коэволюционное развитие и принятие другой личности, как равной по значимости и эффективности. В рамках социального подхода инвалидизация не снижает социальной значимости личности, а нацеливает на активный поиск новых форм полноценной реализации себя в социально – психологическом пространстве взаимодействий. Инклюзивное образование в высшей школе ориентировано именно на социальную модель взаимодействия в системе «преподаватель – студент» и системе «студент – студент», причем, в данных системах взаимодействия не осуществляется акцент на инвалидизацию, а выстраиваются партнерские социально и психологически равноправные взаимоотношения.

Таким образом, подводя итог, можно констатировать, что отношение в студенческой среде к лицам, имеющим ограниченные возможности здоровья, носят манифестный и латентный характер и основаны на функционировании в сознании медицинской или социальной моделей взаимодействия.

Проблема требует дальнейших исследовательских действий.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белозерова, Е.В. Опыт организации высшего образования людей с инвалидностью / Е.В. Белозерова // Доступность высшего образования для инвалидов: Сб. науч. тр. / Под ред. Д.В. Зайцева. Саратов: Научная книга. 2004. С. 16-21.
2. Маковецкий, М. С. Толерантность как объект социологического исследования / М.С. Маковецкий // Межкультурный диалог: исследования и практика. Под редакцией Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.А. Лютой. М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова. 2004. С-143.
3. Солдатова, Г.У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив / Г.У. Солдатова // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / Под редакцией Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова. 2003. С-4.
4. Ярская-Смирнова, Е.Р. Доступность высшего образования для инвалидов / Е.Р. Ярская – Смирнова, П.В. Романов // Университетское управление / 2005. № 1(34). С. 89-99.

5. Ярская-Смирнова, Е.Р. Проблема доступности высшего образования для инвалидов / Е.Р. Ярская – Смирнова, П.В. Романов // Социологическое исследование. 2005. № 10. С. 66-78.

*Максименко Н.В.
Борисоглебский филиал
Воронежский государственный университет
(г. Борисоглебск)*

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

На современном этапе развития общества актуально обращение к народной культуре, так как, только познавая национальные традиции, обряды, обычаи, школа способствует сохранению национальной самобытности народа.

Феномен этнокультурного образования является сложным педагогическим явлением, интегрирующем в себе проблемы изучения этнокультуры и ее интерпретации в процессе образования.

Проблема этнокультурного образования требует разработки и уточнения его содержания на разных этапах становления личности, методов и технологий реализации, совершенствования этнокультурной компетентности и подготовки учителя для его осуществления, разработки программного и учебно-методического оснащения. «Выпускнику педагогического вуза важно не только иметь определенные знания из разнородных областей, владеть методикой преподавания предметов, но и быть личностью с высоким этнокультурным уровнем» [3, с.20].

Крайне актуален и наименее разработан в педагогике системный подход к проблеме этнокультурного образования. Именно системный подход может объединить различные подходы к решению проблемы этнокультурного образования и способствовать поиску конкретных механизмов, педагогических технологий, направленных на приобщение личности к этнокультуре как многомерному целостному явлению и к пониманию ее в системе развития исторической вертикали и пространственной горизонтали полиэтнического взаимодействия. Под этнокультурным компонентом мы понимаем все то, что способствует развитию творческих возможностей обучающегося, дает более полное представление о богатстве национальной культуры, уклада жизни народа, его истории, языка, литературы, духовных целях и ценностях, что способствует развитию всесторонне развитой гармоничной личности, патриота своей Родины, человека высоконравственного, толерантного к народам мировой цивилизации.

Студенческая молодежь составляет 20% от общего количества населения города, значительная часть которых прибыли из других регионов России. Таким образом, возникает необходимость формирования в обществе и прежде всего в сфере образования адекватной этнической, гражданской позиции, обеспечивающей толерантное сосуществование народов в многонациональном социуме. В настоящее время осуществляется широкая модернизация всех систем российского образования, которая ориентирована на глобальную реконструкцию деятельности образовательных организаций. Это способствует активному поиску новых форм взаимодействия и

сотрудничества, которые соответствуют всеяниям времени и позволяют обеспечивать всестороннее развитие личности.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится о введении в образовательный процесс сетевой формы взаимодействия образовательных программ, в которой осуществляется возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, которые осуществляют образовательную и воспитательную деятельность. [2].

Под пониманием сетевого взаимодействия в сфере образования можно считать социальное сотрудничество между образовательными организациями по реализации совместной деятельности нескольких образовательных организаций, организованное для обучения и воспитания, взаимообразованности, обмена опытом, проектирования, разработки, апробирования или внедрения учебно-методических комплексов, методик и технологий обучения, воспитания, новых механизмов управления в системе образования.

В соответствии с этим следует отметить, что обеспечение повышения качества образования в соответствии с современными требованиями ФГОС и общества предполагает формирование образовательных сетей, развитие социального партнерства, создание сетевых образовательных программ с целью предоставления условий для развития ключевых компетенций и универсальных учебных действий обучающихся, самостоятельного и ответственного выбора индивидуальной образовательной траектории личностного развития.

Важно отметить, что взаимодействие Борисоглебского филиала «Воронежского государственного университета» и МБУДО Борисоглебский Центр внешкольной работы БГО имеет более чем пятнадцатилетний действенный и продуктивный опыт организации образовательного сотрудничества и взаимодействия.

Организация обозначенного сетевого взаимодействия направлена на обеспечение активной работы преподавателей вуза, педагогов и методистов в подготовке документации, методических материалов, учебно-методических пособий, оформлении грантов и других форм сотрудничества. Осуществлении совместных проектов в подготовке активных форм работы студентов и обучающихся в реализации познавательных, исследовательских, эколого-географических, культурно-досуговых и других программ, а также реализация личностно-развивающих возможностей совместных образовательных проектов «Сердце отдаю детям», «Организация досуговой деятельности детей», «Педагогика сотрудничества».

В условиях образовательного взаимодействия БФ «ВГУ» с организацией дополнительного образования вот уже на протяжении многих лет успешно реализуется проект «Педагогический отряд», главная цель которого не только активизировать познавательную деятельность студентов, но и вызвать проявление творческих способностей в исследовательской и проектной деятельности.

Создание общего программно-методического пространства внеурочной деятельности школы и дополнительного образования детей заключается в следующем:

- предоставлении широкого выбора для ребенка на основе спектра направлений детских объединений по интересам
- возможности свободного самоопределения и самореализации детей, привлечении к осуществлению внеурочной деятельности квалифицированных специалистов

- практико-ориентированная и деятельностная основа образовательного процесса.

Студенты психолого-педагогического факультета нашего вуза активно участвуют в педагогической практике. Педпрактика осуществляется в школах города и района, а также в учреждениях дополнительного образования. Методисты в процессе установочной конференции готовят презентации и методические материалы в помощь будущим учителям. На кафедре педагогики и современных образовательных технологий разработаны методические рекомендации для студентов-практикантов, включающие требования по оформлению отчетной документации, правила проведения внеурочного мероприятия, схема составления конспекта внеклассного мероприятия, критерии его оценки, технологическая карта. [4].

Данные материалы способствуют приобщению студентов к научному исследованию педагогической деятельности, к изучению проблем обучения, воспитания и развития личности в русле педагогической деятельности.

Преподаватели и педагоги понимают, что проблема формирования гуманистически ориентированного менталитета и мировоззрения юных граждан России требует заинтересованного и небезразличного участия *всех* образовательных организаций, социальных институтов в комплексном и межведомственном решении обозначенных задач, где сетевое образовательное взаимодействие. «Изучение природы родного края, разнообразия видов растений ближайшего окружения, ознакомление с законами об охране природы формулируют у школьников умение оценивать современное состояние окружающей среды, и на их основе желание внести свой вклад в защиту природы» [1, 45].

Профессиональным стандартом педагога предусматривается введение регионального и школьного компонентов, учитывающих как национально-региональные особенности (преобладание сельских школ, работа учителя в мегаполисе, моноэтнический или полиэтнический состав учащихся и т.п.), так и специфику реализуемых в школе образовательных программ. Наполнение региональной и школьной компоненты профессионального стандарта педагога потребует творческих усилий учителей родителей и широкой общественности по созданию этнокультурной образовательной среды по месту проживания и обучения учащихся.

Выпускник программы бакалавриата с присвоением квалификации «прикладной бакалавр» должен обладать профессионально-прикладной компетенцией - способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета.

В этом году была начата работа по усилению практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» на основе сетевого взаимодействия. Осуществляется разработка исследовательского проекта «Организация развивающей образовательной среды с учетом национально-региональных особенностей как условие реализации образовательных стандартов» силами ученых и студентов университета, методистов и педагогов.

В связи с этим развернулась система обучающих семинаров, были организованы публичные лекции, дискуссии, деловые игры по теме «Этнокультурное

образование учащихся и населения в условиях малого города», где была предоставлена возможность адаптировать новые этнокультурные технологии к местным условиям и обсудить их.

В рамках взаимодействия происходило ознакомление с заимствованными извне инновационными педагогическими технологиями, а в дальнейшем пришли к осознанию развития собственного инновационного педагогического мышления, т.к. принципиальным его достоинством является возможность творчески разрешать бесконечное число педагогических ситуаций, в то время как любая заимствованная концепция ограничена областью задач, для которых она была разработана.

Был проведен анализ внутренних и внешних проблем и факторов, влияющих на создание и развитие этнокультурной образовательной среды, выбор технологий и механизмов развития среды в соответствии с социальным заказом и целью проекта.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Буренина Т.П., Ильина Т.М. Особенности организация образовательного процесса по биологии на основе использования краеведческо-регионального компонента в 6 классе // Современные направления модернизации российского образования: проблемы и перспективы: материалы II Всероссийской студенческой заочной научно-практической конференции 15 мая 2016 / отв. Ред. Е.А. Кудрявцева. – Борисоглебск: ООО «Кристина и К», 2016. – С 45-48.
2. Законодательные акты Российской Федерации в сфере образования. - М.: Российская академия образования, 2012. – С.11 - 15.
3. Максименко Н.В. Формирование этнокультурной компетентности будущего учителя начальных классов //Начальная школа.-2011.-№2.-С.20.
4. Максименко Н.В. Этнопедагогика: ее функции в воспитании младшего школьника. Борисоглебск, Кристина, 2005. -113с.

Матвеева С.В.

Балашовский институт (филиал)

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,

(г. Балашов)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Развитие личности начинается в раннем возрасте, и продолжается в течение всей жизни человека. Поэтому для полного рассмотрения всей картины проблем, связанных с развитием личности в высшей школе важно проанализировать все аспекты развития на предыдущих возрастных этапах индивида.

В связи с тем, что наш институт педагогический, в первую очередь нам интересны особенности развития личности в школьные годы. С одной стороны ярко выражаются личностные качества учеников в процессе построения взаимоотношений, с другой, проявляются в общении личностные качества учителя, как результат становления его профессиональной деятельности.

На развитие ребёнка на всех возрастных этапах важное значение оказывают взаимоотношения со взрослым. Особое место занимает организация взаимодействия с учителем. Поэтому существенное влияние оказывают личностные качества учителя, действие которых обеспечивают реализацию его созидательного потенциала [4].

В современных условиях важной для школы является проблема взаимоотношений учителя с учениками как одного из аспектов оздоровления общей атмосферы в школе, создания условий для личностного роста, для улучшения психологической обстановки и достижения наилучших результатов во всём процессе обучения.

На учителя, как на более опытного, лежит задача создать и поддерживать доброжелательность и взаимопонимание. Для этого необходимо постоянно повышать свой профессиональный уровень, изучать особенности учеников, следить за своеобразием реакций на поведение детей. Особенности взаимоотношений выступают неотъемлемой стороной и результатом профессионального и другого социального взаимодействия людей, в свою очередь существенно зависят и от психологических, личностных характеристик выступающих во взаимодействии субъектов и оказывают большое влияние на характер и результаты выполнения ими социально-ролевых функций [1].

Через межличностные отношения и общение индивид опосредованно может включаться в систему общественных отношений. Если у ребёнка такое включение происходит через ближайшее окружение, то у взрослого границы значительно расширяются. М.В. Осорина считает, что старшеклассники уже могут непосредственно, а не только через межличностные отношения и общение включаться в разнообразные общественные отношения, становиться их носителем [6].

По мнению А.В. Мудрик, Е.А. Аркина и др. в силу взаимного характера межличностных отношений в регулировании принимают участие три мотивационных компонента: «я хочу», «я могу» и «надо». Значительно более сложными и дифференцированными становятся отношения старшеклассников к учителям и с учителями. Учитель имеет в сознании ребёнка ряд ипостасей, соответствующих выполняемым им функциям: замена родителей; власть, распоряжающаяся наказаниями и поощрениями; старший друг и советник. Младший школьник не различает этих функций, воспринимая учителя в целом и оценивая его по тем же критериям, что родителей. С возрастом положение меняется. Старшеклассник уже не видит в учителе воплощение отца и матери [5].

Эти качества не всегда сочетаются в одном лице. Отсюда – дифференциация оценок учителей и самих отношений с ними учениками. С.Ю. Курганов полагает, что в принципе старшеклассник готов удовлетвориться более или менее специализированными отношениями интеллектуального порядка. Учитель, который знает и преподаёт свой предмет, обычно пользуется уважением, даже если у него нет эмоциональной близости с учениками. Но вместе с тем старшекласснику очень хочется встретить в лице учителя настоящего друга, причём уровень ученических требований к этой дружбе весьма высок [2].

Старшеклассники испытывают острую потребность в самоуважении. По закону проекции данная потребность инициирует и необходимость иметь рядом людей, к которым бы можно было испытывать уважение. Современные молодые люди, в силу особенностей социализации, уже не могут испытывать уважение к родителям и учителям только на основании их социальной роли, поэтому им

необходимо стать личностью, на которую можно было бы ориентироваться и которую можно было бы уважать. Мы полагаем, что на эту роль больше подходит учитель, ведь для большинства старшеклассников он является наставником в учёбе и если правильно построить взаимоотношения, то он станет и тем необходимым «значимым» взрослым [3].

Нами была выдвинута гипотеза исследования: особенности построения взаимоотношений учителя с учениками влияют на построение общения старших школьников.

Мы опирались на определение Я.Л. Коломенского, что взаимоотношения – это субъективные связи между людьми, возникающие в результате фактического взаимодействия представителей различных социальных групп.

Базой исследования стала средняя образовательная школа с. Чернавка Турковского района Саратовской области. Выборка испытуемых составила 25 человек, из них 15 педагогов и 20 школьников в возрасте от 15 до 17 лет.

Программу исследования составили следующие методики:

1. «Диагностический опросник социально-психологического климата группы» модифицированный нами для школы;
2. «Q – сортировка» В. Стефансона, диагностика основных тенденций поведения в реальной группе и представлений личности о себе;
3. «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири,
4. «Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению» К. Томаса.

Учителя были разделены на две группы: 1 – учителя со стажем работы более 20 лет и 2 – со стажем работы менее 20 лет.

По методике Т. Лири для учителей со стажем работы более 20 лет характерны авторитарный тип отношений – 24% и агрессивный – 36%. Для учителей молодых – дружелюбный тип 28% и альтруистический – 28%. При решении конфликтной ситуации опытные учителя предпочитают компромисс – 38% на втором месте по частоте встречаемости – приспособление – 24%. Учителя, проработавшие менее 20 лет – избегание 42% и реже встречается равновесие 28%.

В ходе исследования социально-психологического климата педагогического коллектива учителя со стажем работы более 20 лет чаще используют общение-дистанцию 27%, на втором месте – общение-деятельность 22%. Молодые их коллеги выбирали чаще общение-устрашение – 22%, реже общение-дистанцию 20 %. Таким образом, общение-дистанция оказалась самым распространенным стилем педагогического общения, им пользуются как начинающие так и опытные педагоги, возможно, это объясняется желанием подчеркнуть свой статус и создать авторитет среди учеников.

Существует дистанция во всех сферах общения, которая ведёт к формализации системы социально-психологического взаимодействия и не способствует созданию творческой атмосферы. Но дистанция должна существовать и диктоваться логикой процесса, а не волей учителя. Начинающие учителя прибегают чаще к негативной форме – общению-устрашению, что объясняется их неумением организовывать продуктивную совместную деятельность. Происходит в итоге полное разрушение творческой деятельности.

С учениками было проведено 4 методики. По методике Т. Лири чаще выбирался учениками подчиняемый тип отношения – 20% и дружелюбный – 20%. Такие результаты, мы полагаем, объясняются тем, что доминирование ведёт за собой подчинение, а дружелюбие со стороны учителей даёт возможность проявить ученикам стремление к сотрудничеству.

По методике К. Томаса проявляется аналогичная закономерность. Старшеклассники выбрали сотрудничество – 30% и избегание – 30%. Последний результат служит показателем отсутствия стремления к кооперации, к достижению собственных целей.

Интерпретация результатов исследования методики «Q – сортировка» показала, что в своём учителе ученикам хотелось бы видеть: человека общительного – 76%, со стремлением образовать эмоциональные связи, как в своей группе, так и за её пределами, с активным стремлением участвовать в жизни группы, с внутренним стремлением непринятия групповых стандартов и ценностей социального, склонного к компромиссным решениям, сохраняющего нейтралитет в групповых спорах и конфликтах; человека независимого – 72%, с внутренним стремлением к неприятию групповых стандартов и ценностей, активно стремящегося участвовать в групповой жизни – 43%.

Диагностика социально-психологического климата класса показала, что ученики отдают предпочтение общению-деятельности – 34%, складывающегося на основе высоких профессионально-этических установок педагога, на основе его отношения к педагогической деятельности в целом. Общение-диалог, предполагающее сотрудничество на взаимном уважении – выбрали 20% старшеклассников.

Для проведения математической обработки был использован коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена. Обработка результатов по методике К. Томаса выявила, что $r_s = 0,625$. Корреляция между стилями решения конфликтной ситуации у учителей и учеников статистически значима и является положительной. Значит, чем чаще используют выявленные способы выхода из конфликтной ситуации учителя, тем активнее это делают ученики.

Стиль решения конфликтных ситуаций составляет в целом профессиональный стиль общения учителя, который в свою очередь является структурным компонентом профессионально-педагогической позиции учителя, которая активно начинает формироваться в вузе в ходе учебной деятельности, и составляет основную цель высшего образования.

Таким образом, залогом построения продуктивного взаимоотношения является развитие личностно-ориентированной профессионально-педагогической позиции учителя, которая начинает формироваться с 1 курса и развивается в ходе всей профессиональной деятельности учителя.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кармаев А.А., Алимов А.А., Андреев П.В. Метод «Service Learning - Обучение действием» в практике работы высшей школы: учебно-методическое пособие. Балашов: Изд-во «Николаев», 2010. 48 с.
2. Курганов, С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989.

3. Матвеева С.В. Развитие авторитета учителя (психологический аспект): Учебно-методическое пособие для студентов педагогич. и психологич. факультетов и др. – Балашов. Изд-во «Николаев», 2002. – 56 с.
4. Матвеева С.В. Референтность учителя для учащихся начальных классов // Актуальные проблемы преподавания в начальной школе. Кирюшкинские чтения: матер. Всеросс. науч.-практич. конф., г. Балашов, 26-27 марта 2014 г. / под ред. Е.Н. Ахтырской, Л.В. Борзовой [и др.]. Саратов : Саратовский источник, 2014. – С. 63-67.
5. Мудрик, А.В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих / А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1990.
6. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб. Питер, 1999.

*Соколова Е.А.,
Академия права и управления
Федеральной службы исполнения наказаний,
(г. Рязань)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ

Актуальность проблемы профессиональной ориентации абитуриентов при выборе вуза обусловлена тем, что профориентация призвана оказывать значительное влияние на рациональное распределение трудовых ресурсов, выбор жизненного пути молодых людей, адаптацию их к профессии.

В условиях продолжающегося демографического кризиса и острой борьбы российских вузов за абитуриентов проблема профессиональной ориентации приобретает особую значимость. Кроме того, в современном обществе высокой популярностью пользуется тематика самореализации и самоопределения, в том числе в профессиональной среде, что также подчеркивает актуальность проблемы профориентации. Правильность выбора и уровень освоения профессии влияют на качество жизни человека, именно поэтому, как отмечают исследователи, профориентация является, с одной стороны, одним из самых важных, а с другой, - самых трудных решений в жизни человека [1].

Интересно отметить, что по данным социологических исследований, проводимых РАО, 67% старшеклассников не имеют представления о сущности выбранной профессии, 50% не соотносят выбор профессии со своими реальными возможностями, а 46% ориентированы при выборе профессии на мнение родителей, родственников [5].

В значительной мере данная проблема должна решаться качественно обоснованной системой профессиональной ориентации учащейся молодежи.

Институт подготовки государственных и муниципальных служащих Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний сегодня является структурным подразделением академии, которое осуществляет подготовку обучающихся на основе договоров об оказании платных образовательных услуг. Сам вуз – Академия ФСИН России (ранее – Рязанская высшая школа МВД СССР) – старейшее в городе Рязани высшее учебное заведение, имеющее опыт подготовки

кадров юридического и экономического профиля для правоохранительных органов. С 1998 г. вуз начал вести подготовку обучающихся на внебюджетной основе, в 2006 г. факультет подготовки специалистов на внебюджетной основе был преобразован в Институт подготовки государственных и муниципальных служащих (Институт Академии ФСИН России). В настоящее время институт ведет подготовку обучающихся по образовательным программам бакалавриата (40.03.01 Юриспруденция, 38.03.01 Экономика), специалитета (40.05.02 Правоохранительная деятельность, 38.05.01 Экономическая безопасность, 37.05.02 Психология служебной деятельности) и магистратуры (40.04.01 Юриспруденция, 38.04.01 Экономика, 38.04.04 Государственное и муниципальное управление) [3].

По данным рейтинга «Топ-50 профессий, интересующих старшеклассников», составленного интернет-порталом «Поступи.онлайн», профессия психолога занимает 3 место в рейтинге (перспективная), экономиста – 31 (востребованная), юриста – 47 (уходящая) [4].

Выбор вуза представляет собой важный этап профессионального самоопределения, признание определенного образа жизни. От успешно сделанного абитуриентами выбора зависит их будущее. В настоящее время спрос на образовательные услуги достаточно велик. Однако меняются времена, меняется экономическая обстановка в стране, меняется спрос со стороны работодателей, меняются вслед за этим и запросы абитуриентов. То, что было для них важно сегодня, завтра может оказаться уже совершенно ничего не значащим фактом. Следовательно, вузы, чтобы выиграть в конкурентной борьбе друг с другом за будущего студента, должны четко отслеживать все современные тенденции организации профессиональной ориентации, предлагать новые формы и методики обучения, чтобы своевременно адаптироваться к происходящим в этой сфере изменениям.

Таким образом, формирование соответствующих психолого-педагогических условий профессиональной ориентации молодежи в условиях вуза позволяет оказывать решающее влияние на выбор вуза современной молодежью.

С 2015-2016 учебного года Институтом Академии ФСИН России проводится анкетирование абитуриентов и их родителей в рамках дней открытых дверей. Основная цель состоит анкетирования в формировании социально-психологического портрета абитуриентов как потенциальных потребителей образовательных услуг института.

Известно, что модели потребительского поведения определяются стилем жизни и ценностями конкретного лица. Исследователи WorkLine Group составили психографическую сегментацию потребителей, выделив три психографических типа: «новаторы» («независимые» и «гедонисты»), «ищущие выгоду» («карьеристы» и «подражатели»), «традиционалисты» («интеллигенты» и «обыватели»). Данные психографические типы различаются ценностными ориентациями, ценностным вектором и основными жизненными приоритетами.

Анализ анкет абитуриентов и их родителей, посетивших дни открытых в Институте Академии ФСИН России, позволил сделать следующие выводы.

Образовательными программами Института интересуются преимущественно абитуриенты, проживающие в г. Рязани и Рязанской области (74%), обучающиеся в школах, лицеях и других учреждениях общего образования (75%) и отличающиеся довольно высокой успеваемостью (96%). Большинство абитуриентов планируют продолжить обучение в вузе на платной основе (70,8%). При этом 77,8% абитуриентов

ориентированы на обучение только в государственном вузе, по-видимому, видя в нем гарантию надлежащего, соответствующего их запросам, качества образования. В числе причин, по которым абитуриенты планируют подавать документы именно в Институт Академии ФСИН России, в 65,4% случаев опрошенные отметили высокое качество образования, «сильный» профессорско-преподавательский состав; в 53,9% - наличие интересной им специальности, направления подготовки; 19,2% абитуриентов привлекает престиж вуза; 11,5% – возможность найти хорошую работу после окончания вуза, а также интересная студенческая жизнь; 4,0% - доступная стоимость обучения.

Наибольшей популярностью у абитуриентов традиционно пользуются направления подготовки и специальности юридического профиля - «Юриспруденция», «Правоохранительная деятельность» (96%).

Характерно, что основным источником информации об Институте Академии ФСИН России для абитуриентов выступает их ближайшее социальное окружение – родители, друзья и знакомые, обучающиеся или окончившие данный вуз (80%).

Образовательными программами Института интересуются преимущественно абитуриенты, проживающие в г. Рязани и Рязанской области (74%), обучающиеся в школах, лицеях и других учреждениях общего образования (75%) и отличающиеся довольно высокой успеваемостью (96%).

Таким образом, как показывают результаты анкетирования, большинство абитуриентов, интересующихся образовательными программами Института, относятся к психографическому типу «традиционалистов» («обывателей»), то есть не обладает яркими индивидуальными особенностями, в жизни, прежде всего, ценят стабильность, которая должна быть обеспечена извне (государством, семьей и другими институтами). Ценностный вектор «традиционалистов» независимо от пола респондентов направлен, как правило, на семью, дом. Все другие жизненные ценности располагаются вокруг этого основного критерия: работа необходима для обеспечения и материального благополучия семьи сегодня и в будущем, наличие денег - фактор стабильности. Основные приоритеты: «Дом – семья – здоровье – работа – хороший заработок – стабильность – друзья – общение».

Часть абитуриентов может быть отнесена к типу «ищущих выгоду» («подражателей»), чье ценностное поле характеризуется следующими чертами: потребительская активность зависит от влияния внешних обстоятельств и окружающих людей; не уверены в себе, своих силах и нуждаются в постоянной поддержке окружающих; ориентированы на общепринятые стандарты.

Представление о том, представители каких психографических типов проявляют наибольший интерес к образовательным программам Института, позволяет оптимизировать стратегию профориентационной работы.

Так, в 2016-2017 учебном году Институт Академии ФСИН России в перечне комплекса профессионально ориентированных мероприятий впервые был реализован новый проект «Школьная академия», направленный на популяризацию основных профессиональных образовательных программ, реализуемых в институте.

Данный проект включал следующие основные направления деятельности в рамках системы профессиональной ориентации [2]:

1) профессиональное просвещение – реализовывалось посредством организации мастер-классов, дающих представление о профессиях, которые можно получить в академии («Следы преступления: миссия выполнима», «Раскрыть по

горячим следам», «Психология каждый день: как прочитать человека словно книгу», «Грамотный бухгалтер – основа успешного бизнеса. Налоги в профессии и в жизни»).

2) предварительная профессиональная диагностика – реализована в рамках профориентационного занятия «Куда пойти учиться, кем работать, чем заниматься: основы профессиональной ориентации»;

3) групповое профессиональное консультирование - осуществлялось в ходе диалогового общения участников проекта с ведущими мастер-классов.

Мероприятия проекта были проведены дважды в течение учебного года: в ноябре-декабре 2016 г., до завершения выбора предметов ЕГЭ выпускниками школ («Школьная академия: интеллектуальные выходные»), и в апреле 2017 г., за месяц до завершения школьного курса обучения («Школьная академия: весенний интенсив»).

Профориентационный проект был ориентирован на учащихся 9-11 классов школ г. Рязани, Рязанской области и соседних регионов. Занятия были организованы по субботам. Программа проекта включала открытые лекции преподавателей академии – экспертов ЕГЭ, в рамках которых школьникам были даны рекомендации по подготовке к ЕГЭ по самым популярным предметам вступительных испытаний на образовательные программы академии (обществознанию, математике, истории), а также проведены мастер-классы по криминалистике, психологии, финансовой грамотности, организовано профориентационное тестирование школьников, разъяснены особенности приема в вуз в 2017 году. Особой популярностью среди школьников пользовались организованные в рамках профориентационного проекта экскурсии в музей Академии ФСИН России, экспозиции которого посвящены истории уголовно-исполнительной системы России и истории самого вуза.

В весеннем сезоне проекта к проведению мастер-классов, выступающих, по существу, «визитной карточкой» профессий, которые можно получить в академии, были привлечены практические работники организаций-работодателей, взаимодействие с которыми осуществляется в рамках договоров о сотрудничестве и взаимной помощи в области подготовки кадров. Именно эти мастер-классы вызвали самый живой интерес участников проекта и получили их самую высокую оценку.

Кроме того, в программу весеннего сезона проекта «Школьная академия» был включен психологический тренинг навыков саморегуляции при подготовке к ЕГЭ, одновременно позволивший составить представление о профессии психолога, которую можно получить в результате освоения образовательной программы по специальности «Психология служебной деятельности», а также имел важное практическое значение для выпускников школ, испытывающих серьезные стрессовые нагрузки накануне сдачи ЕГЭ.

По опыту 2016-2017 учебного года, участниками проекта «Школьная академия» стали свыше 150 школьников г. Рязани, Рязанской области, а также соседних регионов (Московской и Тульской областей). Как показал анализ приемной кампании 2017 г., около 90% участников проекта из числа 11-классников подали документы о приеме на обучение в Академию ФСИН России на бюджетной или внебюджетной основе. Кроме того, реализация проекта позволила наметить новые пути его развития в целях привлечения школьников 7-8 классов в целях реализации ранней профессиональной ориентации.

В числе мероприятий профессиональной направленности, способствующих популяризации образовательных программ академии, были реализованы такие проекты, как «Музейные лекции «Ex Professo» и День профессиональной ориентации,

организованный в рамках программы мероприятий, посвященных 10-летию Института Академии ФСИН России.

Просветительский проект «Музейные лекции «Ex Professo» включал в себя открытые лекции ведущих преподавателей Института Академии ФСИН России для студентов, обучающихся по специальностям «Правоохранительная деятельность», «Экономическая безопасность», «Психология служебной деятельности». Лекции были организованы в стенах трех рязанских музеев (Рязанского Кремля, Музея истории молодежного движения и Мемориального музея-усадьбы академика И.П. Павлова). Вход на лекции был свободным и для жителей города. По оценкам студентов, материал лекций, визуализируемый в пространстве тематических музейных экспозиций, лучше запоминался. Экскурсионные программы, в свою очередь, выступали оригинальным дополнительным источником к осваиваемым вопросам учебных дисциплин.

День профессиональной ориентации включал организацию дискуссионных площадок «Мир современных профессий» для учащихся 9-10 классов рязанских школ, которые прошли в стенах юридического, экономического и психологического факультетов академии. Школьники познакомились с особенностями профессий юриста, экономиста, психолога, учебно-лабораторной базой факультетов академии, приняли участие в тематических викторинах, посвященных профессиям. Данный проект позволил реализовать активные методы профессиональной ориентации, что не всегда удастся сделать в ходе массовых дней открытых дверей.

Таким образом, создание оптимальных психолого-педагогических условий профессиональной ориентации в вузе позволяет эффективно решать задачу привлечения абитуриентов в интересах их эффективного личностного развития.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бобровская О.А., Дорофеева Г.А., Бобровская Е.Н. Профессиональная ориентация как социальное явление // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2016. Т. 11. С. 2366–2370. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86503.htm> (дата обращения: 30.07.2017).
2. Митина Н. А., Нуржанова Т. Т. Система профессиональной ориентации молодежи на педагогические специальности // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 1037–1040. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/63/9951/> (дата обращения: 30.07.2017).
3. Официальный сайт Академии ФСИН России. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.apu.fsin.su/> (дата обращения: 30.07.2017).
4. Топ-50 профессий, интересующих старшеклассников. [Электронный ресурс]. URL: <https://postupi.online/journal/novie-professii/top-50-professiy-interesuyuschih-starsheklassnikov/> (дата обращения: 30.07.2017).
5. Чистякова С.Н., Пряжников Н.С., Родичев Н.Ф. О совершенствовании профориентации в условиях современной России. [Электронный ресурс]. URL: <http://мой-ориентир.пф/публикации/s-n-chistyakova-n-s-pryazhnikov-n-f-rodichev-problemy-i-perspektivy-razvitiya-otchestvennoy-profori/> (дата обращения: 30.07.2017).

ТЕХНОЛОГИЯ КАСКАДНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА

Формирование корпоративной культуры общеобразовательного учреждения может проходить стихийно, самопроизвольно, либо как специально организованный процесс. Под формированием корпоративной культуры университета мы понимаем процесс целенаправленной и организованной деятельности субъектов педагогического процесса по овладению и принятию ими общих установок, системы ценностей, норм, привычек, традиций, форм поведения и ритуалов в созданной образовательной среде вуза, в которой вырабатывается стиль отношений и поведения [5].

Большая роль в формировании корпоративной культуры университета принадлежит преподавателям. В структуре кластера системы корпоративных коммуникаций вуза организованы Школа молодого преподавателя, Клуб педагогов-новаторов, Союз кураторов. В рамках каждого вида педагогического сообщества регулярно проводятся его заседания, семинары-практикумы, мастер-классы, на которых обсуждаются вопросы организации эффективного взаимодействия триады преподаватель – студент – работодатель, с целью формирования корпоративной культуры вуза.

Для организации теоретической и практической подготовки преподавателей к формированию корпоративной культуры студентов проводился курс «Личность педагога в процессе становления корпоративной культуры вуза». Особенностью содержания данной программы является приоритет развития личностных качеств и свойств преподавателя, необходимых для реализации основных функций корпоративной культуры общеобразовательного учреждения (оценочно-нормативная, регламентирующая, познавательная, смысла - образующая, коммуникационная). В результате освоение данного курса каждый педагог должен знать сущность, структуру, характеристику корпоративной культуры; уметь адекватно оценивать свои социально-личностные компетенции необходимые для развития корпоративной культуры общеобразовательного учреждения, использовать на практике методы их диагностики; проектировать и применять на практике кейс-технологии, имитационно-игровые, арт-педагогические технологии, социально-психологические тренинги в формировании данных компетенций; владеть навыками планирования, проектирования и моделирования индивидуальной и групповой траектории развития социально-личностных компетенций у субъектов педагогического процесса вуза на основе рефлексии[3].

В основе образования педагогов используется технология каскадного обучения. Сначала обучение проходит группа кураторов, которые далее проходят специальную подготовку для того, чтобы передавать полученные знания своим коллегам. Прошедшие обучения преподаватели проводят семинары и тренинги для других педагогов университета. Таким образом, в обучении задействуется весь коллектив преподавателей кафедр университета [1,2].

Выбор педагогических технологий осуществлялся в соответствии целями и задачами обучения; учета уровня развития и базовой подготовки преподавателя. Применяемые технологии способствовали не только формированию необходимых качеств личности, но и развитию интереса к изучаемому явлению, саморазвитию и др.[4]. Приведем пример тематического плана программы и способа ее реализации в работе с педагогами (таблица 1.).

Таблица 1.

Тематический план программы «Личность педагога в процессе становления корпоративной культуры вуза» и способы ее реализации.

№ п\п	Раздел, тема курса	Колво часов	Форма организации	Методы взаимодействия
1	2	3	4	5
.1	Понятие и история возникновения корпоративной культуры в России и за рубежом	4		- метод создания положительной мотивации; - проблемное изложение; - демонстрация презентаций;
	Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения в России, странах западной Европы, США.	2	Бинарная лекция	- видеометод; - рефлексивно - оценочный метод.
.2	Структура, содержание корпоративной культуры образовательного учреждения.	2	Педагогический консилиум	- проективный метод; - демонстрация презентаций; - эвристическая беседа; - рефлексивный метод.
I	Формирование корпоративной культуры современной высшей школы и способы ее управления	2	Лекция - визуализация	- видеометод; - беседа; - показ презентации; - рефлексивный метод.

				- коллаж; - ментальная карта; - метод проектирования; - рефлексивный метод.
--	--	--	--	--

Таким образом, проанализировав содержание таблицы 1., мы видим, что в работе с педагогами доминируют инновационные, интерактивные формы и методы обучения, которые максимально создают условия для коррекции и развития личностного потенциала преподавателя необходимого для формирования корпоративной культуры высшей школы. Приведенные примеры интерактивных форм и методов работы с педагогами требуют от них проявления нестандартного мышления, инициативы и творчества. Коллективная работа в группах предполагает наличие у обучающихся оригинального мышления, проявление индивидуальности, аналитических, проектировочных, конструктивных, исследовательских умений. Необходимо отметить, что разумное сочетание приведенных форм и методов обучения создает условия в образовательном процессе вуза становление социально-личностных компетенций преподавателей, необходимых для интериоризации корпоративной культуры студенческого сообщества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Корниенко В.И. Команда: формирование, управление, эффективность: учебное пособие. – Пермь, 1999. – 119с.
2. Князева А.М., Одинцова И.В. Режиссура и менеджмент технологий активно-игрового обучения: учебное пособие. – М.: РАНС, 2008. – 208с.
3. Соколова И.Ю., Николаева Н.М. Технологии формирования корпоративной культуры образовательного учреждения: учебно-методическое пособие. – Ставрополь: «Альфа-Принт», 2014. – 221с.
4. Соколова И.Ю., Плугина М.И., Литвинова Л.В. Социально-психологический практикум: учебное пособие. – Ставрополь: СтГМУ, 2016. – 205с.
5. Соколова И.Ю., Николаева Н.М., Условия формирования корпоративной культуры общеобразовательной школы»: Монография: Саарбрюккен: Германия. «Lambert Academic Publishing», 2015 г. – 182 с.

*Тягунова Е. А.
Камчатский государственный университет
имени Витуса Беринга,
(г. Петропавловск – Камчатский)*

МНОЖЕСТВЕННОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ ФЕНОМЕНА ЛИДЕРСТВА В ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОНЦЕПЦИЯХ И ТЕОРИЯХ

Прочно войдя в предметное поле психологической науки, проблема лидерства уже достаточно длительный период времени разрабатывается в зарубежной (Беннис У., Друкер П., Сондерс Р., Стогдилл Р., Танненбаум Р. и др.), а несколько позднее и в отечественной психологии (Ануфриева В.Ф., Зацепин В.И., Ковалев А.Г., Кричевский Р.Л., Кузьмин Е.С., Маслова Н.Ф., Шляхтин Г.С. и др.).

К настоящему времени наиболее изученными являются особенности лидерского стиля (Левин К., Блейк Р., Моутон Дж., Лайкерт К., Берулава Г.А., Русалинова А.А. и др.), личностные и поведенческие особенности лидера (Курачинова Ю.Л., Сосланд А.И.). Реализованы сопоставительные исследования лидерства с близкими феноменами, прежде всего, руководством (Андреева Г.М., Парыгин Б.Д., Петровский В.А., Петровская Л.А., Немов Р.С., Волков И.П., Ярошевский М.Г. и др.).

Сохраняющаяся ограниченность материалов, характеризующих личностную детерминацию лидерства студентов вуза, способствовала постановке проблемы о личностных предпосылках развития мотивационной основы лидерства у студентов вуза. Накопленный теоретический и практический материал позволил создать особое научное направление – психологию лидерства.

Проблема лидерства давно приобрела маргинальный статус, так как она в течение длительного времени продолжает вызывать большой интерес у социологов, психологов, философов, педагогов, психиатров и других специалистов в области гуманитарного знания. Оформившиеся к настоящему времени теории и концепции лидерства позволяют констатировать сложность данного феномена, задающего множественность его интерпретаций со стороны представителей разных отраслей научного знания, а также научных школ и направлений.

Слова лидер («leader») и лидерство («leadership») образованы от англосаксонского корня «lead» (в переводе на русский – «дорога», «путь»), происходящего от глагола «leaden», означающего «путешествовать», «идти». Анализ понятия «лидер» в различных словарях показывает, что оно значительно расширило содержательно-смысловой спектр своего использования. В современном обыденном языке лидером чаще всего называют человека, который является более успешным по сравнению с другими в какой-либо деятельности.

Проблема лидерства разрабатывается, преимущественно, в рамках социальной психологии, что обуславливает раскрытие ее содержания в основном с использованием социально-психологических феноменов. Одной из самых ранних с хронологической точки зрения может быть названа трактовка, основанная на рассмотрении лидера центром групповых процессов. В работах, выстроенных с таких позиций, лидер рассматривается в качестве центральной фигуры, центра групповых процессов и отношений. Исследования, проведенные на базе такого понимания, позволили вскрыть ведущую роль лидера в организации и функционировании групповых объединений. Именно лидер задает основные параметры существования группы, ее активности в некотором направлении. Позиционирование лидера в качестве центра групповых процессов тесно связано с рассмотрением его личностных характеристик и эффектов.

Весьма значимыми для психологической науки остаются теории, которые исследуют возможность развития лидерских качеств, средствами психологической практики. Согласно предложенной Р.Л. Кричевским трактовке, лидерство представляет собой способность побуждать людей, влиять на их поведение для достижения личных целей и целей организации [4]. Отличие лидера от других членов группы в теориях данной группы видится не в наличии у него особых черт, а в наличии более высокого уровня влияния. Уровень влияния в свою очередь определяется разными переменными. В частности, в их состав входят личностные особенности лидера, групповая специфика и сущность выполняемой задачи. В русле

данного направления интерес исследователей сосредотачивается на рассмотрении используемых лидером способов воздействия на людей, использования власти как средства в достижении целей группы или организации. Обычно речь идет о так называемых стилях лидерства.

Одним из первых описание стилей лидерства дал К. Левин, который выделил авторитарный, демократический и пассивный стили. По результатам опроса была установлена большая продуктивность авторитарного, а не демократического стиля. В силу того, что классификация К. Левина не получила широкого распространения, но идея о различиях в стилях лидерского поведения оказалась привлекательной для практики, в дальнейшем были предприняты попытки усовершенствовать подходы к анализу стилей поведения лидеров.

Современная вариация стилей лидерства, разработанного К. Левиным, содержится в работе К. Лайкерта. Адаптировав классификацию стилей к производственной сфере, он выделил: эксплуататорско-авторитарный, благосклонно-авторитарный и консультативно-демократический стили. Несмотря на очевидные преимущества использования дифференциации стилей, предложенной К. Лайкертом, имеются указания на то, что она применима не ко всем ситуациям [1].

Ориентируясь на возникающий между лидером и группой феномен эмоционального резонанса, ученые выделяют стили лидерства, четыре из которых ему способствуют (идеалистический, обучающий, товарищеский, демократический), а два – диссонируют (амбициозный, авторитарный), если используются без учета ситуации [55].

Отдельную группу теорий лидерства, получивших оформление в зарубежной психологии, образуют теории, в рамках которых лидерство рассматривается в качестве набора некоторых образцов лидерского поведения. В эту группу могут быть включены поведенческие теории, теории «ожидания-взаимодействия», атрибутивные теории, теории обмена, трансактного анализа, трансформационного лидерства, мотивационные теории. Особенностью данной группы теорий лидерства является то, что одни из них рассматривают собственно лидерское поведение или поведение лидера как человека, наделенного властью; другие же теории уделяют особое внимание поведению во взаимоотношениях, т.е. механизму взаимоотношений между лидером и последователями.

Важным отличием данных теорий от предыдущих является то, что лидерство рассматривается как форма поведения, которую можно освоить и которой можно и нужно обучать тех, кто хочет стать лидером. Истоки теорий лидерства, образовавших данную группу, восходят, в основном к концепции подражания французского психолога Г. Тарда, к идее «века масс» Г. Лебона и к психоаналитической теории З. Фрейда. Г. Тард считал главным законом социальной жизни подражание последователей лидеру. Г. Лебон главной ролью в социальной жизни наделял толпу, задающую лидерам программу деятельности. З. Фрейд рассматривал стремление к лидерству в качестве сублимации подавленного либидо, либо проявления Эдипова комплекса, символизирующего постоянный процесс соперничества между отцом и его сыновьями [1].

Важной особенностью лидерства, отмечаемой многими исследователями, является невозможность рассмотрения его вне контекста группы, в рамках которой оно реализуется. Такой подход был характерен для отечественных исследователей лидерства. Первые подобные работы были проведены в 20-30 годы XX века и связаны

с именами Е.А. Аркина, А.С. Залужного, А.С. Макаренко и др. Феномен лидерства в работах того периода времени рассматривался преимущественно в детских группах. Это оказало значительное влияние на разработку методического инструментария и представления о природе и механизмах лидерства [2, 3, 5].

Характерной особенностью отечественных исследований лидерства являлась четко прослеживаемая связь с развитием концепций коллектива (Андреева Г.М., Журавлев А.Л., Лутошкин А.Н., Петровский А.В., Уманский Л.И., Фетискин Н.П. и др.), и с актуальными проблемами практики.

Связь лидерства с группой прослеживается во многих определениях отечественных авторов. Так, А.В. Петровский определяет лидера в качестве авторитетной личности, играющей центральную роль в организации совместной деятельности и в регулировании взаимоотношений в группе [6]. А.Л. Уманский лидером называл члена группы, который становится таковым в результате взаимодействия ее членов. В его понимании лидер организует вокруг себя группу при соответствии его норм и ценностных ориентаций с групповыми и способствует организации и управлению этой группой при достижении групповых целей [8].

Вместе с тем, теории лидерства, соотнесенные с контекстом группы, также достаточно неоднородны по своему объяснительному содержанию. В их трактовках приоритет отдается разным характеристикам или аспектам групповой психологии. В зависимости от роли, выполняемой в группе, выделяют следующие виды лидерства: лидер-вдохновитель, предлагающий программу поведения; лидер-исполнитель, организатор выполнения уже заданной программы; лидер, являющийся одновременно как вдохновителем, так и исполнителем.

С течением времени научное оформление получили теории, объединяющие ранее противоположные персоналистический и ситуационный подходы, позволяющие учитывать социальный контекст, в котором разворачивается процесс лидерства. Выстроенные в их рамках модели рассмотрения единства внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на лидера, на смысловом уровне раскрывают взаимоотношения между лидером и группой. В состав данных теорий могут быть включены ситуационные и личностно-ситуативные теории (системные, синтетические), различные гуманистические концепции.

Согласно этим теориям, лидеры не только приспосабливаются к критическим факторам ситуации, но часто обнаруживают свои лидерские качества именно в таких ситуациях. Авторы полагали, что лидерство должно меняться с изменением ситуации. При этом они выделяли различные факторы, определяющие лидерство. В частности, в рамках данного направления Г. Герт и С. Милз определили четыре фактора, которые, по их мнению, необходимо учитывать при рассмотрении феномена лидерства: черты и мотивы лидера как человека; образы лидера и мотивы, существующие в сознании его последователей, побуждающие их следовать за ним; характеристики роли лидера; институциональный контекст, то есть те официальные и правовые параметры, в которых работает лидер, и в которые он и его последователи вовлечены.

К ситуационным теориям, которые в настоящий момент являются наиболее распространенными, относятся: модель Фидлера, модель Херсея и Бланшарда, модель «путь – цель» Хауза – Митчелла, модель Стинсона – Джонсона, модель принятия решения Врума – Йеттона – Яго.

Согласно ситуационным теориям, в различных ситуациях выделяются отдельные члены группы, которые превосходят других, по крайней мере, в каком-то

одном качестве, но поскольку именно это качество и оказывается необходимым в данной ситуации, человек, обладающий им, становится лидером. Данные теории лидерства исходят из относительности черт, присущих лидерству. Они предполагают, что лидерское поведение должно быть разным в различных ситуациях.

Широкую известность в западном научном мире получила «теория лидерства как функции ситуации» (Р. Бейлс, Т. Ньюком, А. Хейр). Авторы этой теории указывали, что лидер является не столько функцией личности или группы, сколько результатом сложного и многопланового влияния различных факторов при вхождении в различные ситуации [1]. В контексте данной теории представляется эффективным подразделение лидера на универсального, т.е. постоянно проявляющего свои качества лидера, и ситуативного, проявляющего качества лидера лишь в определенных ситуациях. Одной из форм развития личностно-ситуативной теории явилась концепция взаимодействия, в рамках которой Р. Стогдилл и С. Шартл предложили изучать лидерство с точки зрения статуса, взаимодействия, восприятия и поведения индивидов по отношению к другим членам группы. Таким образом, лидерство стало рассматриваться как отношения между людьми, а не как характеристика отдельного индивида.

Теория «кредита доверия», разработанная Е. Холландером в рамках личностно-ситуативной концепции, основана на определении степени свободы лидера в инициировании им групповых изменений. Он указывает на то, что лидер способен на это лишь в том случае, если последователи осознают его компетентность, а также оценивают его поведение как соответствующее нормам, принятым в группе. Данные процессы порождают лояльность и доверие к действиям лидера. Особенностью модели Е. Холландера является то, что она концентрирует внимание на динамичности межличностной оценки, свойственной лидерству как процессу.

Вводя понятие «кредита доверия», Е. Холландер подразумевал под ним наличие права лидера на нестандартность поведения в определенных рамках. Данным правом лидер может частично обладать, благодаря своему статусу, а также, если он соответствует ожиданиям группы, т.е. в ее глазах является компетентным работником, носителем принятых в обществе социальных ценностей на работе и вне нее. Выдаваемые лидеру группой «кредиты доверия» он может пополнять или расходовать по собственным представлениям. В целом, лидер вынужден, с одной стороны, приспосабливаться к нормам, существующим в группе, с другой стороны, вносить в них что-то новое. Его позиция зависит от того, в какой мере по своим качествам он соответствует ожиданиям группы [9].

В основе теории лидерства рассматриваемой группы, по существу, лежит утверждение, согласно которому члены группы сами выбирают лидера, который способен концентрировать главные ее ценности. Лидер должен знать и удовлетворять интересы и потребности своих последователей. Недостатком этой теории является то, что она рассматривает только личность лидера, не придавая значения такой особенности отношений как «лидер – ведомые»..

Несколько иное понимание лидерства представлено в теориях гуманистического направления (Бланчард К., Блейк Р., Макгрегор Дж., Моутон Дж., Лайкерт Л., Херси Р. и др.). Теории, относящиеся к данной группе, исходят из того, что человеческое существо представляет собой сложно мотивированный организм, а группа – практически всегда управляема.

В силу этого на лидера возлагается задача такого преобразования группы, в рамках которого ее членам обеспечивалась бы свобода для осуществления их собственных потребностей, целей, и одновременно вносился бы вклад в осуществление групповых целей в целом. По сути, в теориях лидерства гуманистического направления в качестве критерия эффективного лидерства рассматривается степень наделения властью членов коллектива и вовлечение их в процесс принятия решений.

В рассматриваемых теориях лидерства следует отметить такой значимый ракурс рассмотрения феноменологии лидерства как социальная перцепция. Несмотря на то, что элементы перцепции в лидерстве были выделены Е. Холландером и Д. Джулианом, их развернутое изучение началось значительно позднее в связи с изучением роли атрибутивных и категориальных процессов в восприятии лидерства. Было показано, что успешность лидера во многом зависит от производимого на членов группы впечатления. Соответственно, актуальным опять становилось определение тех качеств, которые позволяют сохранять лидерские позиции в группе [9].

Существенный недостаток рассмотренной группы теорий видится в том, что личность лидера предстает в них в качестве марионетки обстоятельств. Как отмечал Ж. Пиаже, при таком подходе полностью снимается вопрос об активности личности лидера [7]. Чтобы преодолеть подобные возражения, Э. Хартли предложил модифицированную теорию, позволяющую дать интерпретацию, почему определенные люди становятся лидерами и почему не только ситуация определяет их выдвижение. При этом он исходил из нескольких соображений. Во-первых, если человек становится лидером в одной ситуации, не исключено, что он им станет и в другой. Во-вторых, в результате стереотипного восприятия лидеры в одной ситуации рассматриваются группой как «лидеры вообще» (срабатывает «эффект ореола»). В-третьих, став лидером в определенной ситуации, человек приобретает известность и авторитет, которые способствуют его избранию лидером и в следующий раз. В-четвертых, лидером чаще выбирают человека, имеющего мотивацию к достижению; его первый успех, как правило, и явился результатом этой мотивации, а не чем-то случайным [1].

В особую группу могут быть включены ценностные теории лидерства (Фейрхольм Г., Кучмарские С. и Т.). Ценностная модель лидерства Г. Фейрхольма построена на анализе шести принципов, составляющих действенную основу поведения лидеров. Согласно данной модели, изначально установленные лидером некоторые принципы определяют его поступки, поведение, приоритеты и ценности. Данные принципы сохраняют стабильность от ситуации к ситуации. Таким образом, принципы обращены как к лидерам, так и последователям. Соответственно, в теории Г. Фейрхольма лидерство рассматривается в качестве непрерывающегося динамического процесса, непрерывно воспроизводящегося во взаимоотношениях лидер – последователи. Роль лидера заключается в этой связи в обучении последователей этим ценностным принципам. В результате такого обучения предполагается образование группы последователей, имеющих одни и те же ценностные ориентиры и действующих сообща в реализации перспективных целей. Лидеры-последователи, согласно ценностной модели лидерства Г. Фейрхольма, используют наиболее эффективные методы, проявляют способность к самоуправлению и самоорганизации [1, 8].

Анализ теорий лидерства позволяет констатировать, что в них имеют место различные определения лидерства. Итак, психологическая мысль продуцировала выделение значительного объема аспектов в изучении и трактовке феномена лидерства. Они не только способствовали осмыслению его сущностной природы, но и заложили фундамент исследований по данной проблематике.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абашкина Е.Б. О теориях лидерства в современной политической психологии / Е.Б. Абашкина, Ю.Н. Косолапова // Психология и психоанализ власти. Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Издат. дом «БАХРАХ». 1999. Т.1.
2. Берулава Г.А. Методологические аспекты развития системы высшего образования в современном информационном обществе / Г.А. Берулава // Вестник УРАО. 2009. №1. С.21-36.
3. Берулава М.Н. Проблема развития личности студента в вузе / М.Н. Берулава // Вестник УРАО. 2008. №2. С.20-25.
4. Кричевский Р.Л. Если Вы руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л. Кричевский. М.: Дело. 2005. 278с.
5. Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы / А.Н. Лутошкин. М.: Просвещение. 1981.
6. Петровский А.В. Записки психолога / А.В. Петровский. М.: Университет РАО. 2001. 464с.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Психология игры. Логика и психология / Ж. Пиаже. М. 1969.
8. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Л.И. Уманский // Методология и методы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. М. 1977.
9. Hollander E.P. Emergent Leadership and Social Influence / E.P. Hollander // Leadership and Interpersonal Behavior. N.Y. 1967.

*Шевцов В.В., Яковлев Д.С.,
«ТВВИКУ»
(г. Тюмень),
Шевцов А.В.
«МИГУП»
(Тюменская область)*

МОДЕЛЬНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ

Актуальность. Модельно-целевой подход к проектированию спортивной подготовки является одним из основных факторов оптимизации тренировочного процесса [2, 5].

В организации физической подготовки курсантов военных учебных заведений данный подход не получил должного применения [1].

Цель исследования – разработать динамическую модель интегральной индивидуальности личности курсанта и его физической подготовки.

Задачи исследования.

1. Изучить общие требования характера и условий учебно-боевой деятельности к личности курсанта.
2. Спроектировать обобщенную модель учебно-боевой деятельности и личности курсанта.
3. Разработать систему физической подготовки курсантов на основе модельно-целевого подхода.

Организация и методы исследования. Исследование выполнено на базе Тюменского военно-инженерного командного училища. Для решения поставленных задач использовались методы анализа и обобщения материалов литературных источников по рассматриваемой проблеме, тестирования физического и психического состояния, теоретического моделирования.

Результаты исследования – создание набора разноуровневых моделей, позволяющих реализовать модельно-целевой подход к физической подготовке курсантов.

На основе обобщенной модели учебно-боевой деятельности разработана модель интегральной индивидуальности личности курсанта, включающая соответствующие модельные характеристики и показатели.

Понятие индивидуальности, по мнению В.С. Мерлина (1986 г.) интегрирует в себе всю совокупность свойств человека [3]. Русаловым В.М. предложена двухуровневая модель целостной индивидуальности [4].

Таблица

Динамическая модель интегральной индивидуальности курсанта

№	Характеристики	Ед. изм.	Период, модельные показатели		
			Исходный	2 год обучения	4 год обучения
I	Физическое состояние				
1	Физическое развитие				
	<i>Длина тела</i>	см	174,3	176,8	177,3
	Масса тела	кг	65,6	70,6	72,2
	Весово-ростовой индекс	гр / см	376	392	408
	Окружность грудной клетки (пауза)	см	92,7	95,2	96,9
	Экскурсия	см	4,5	7,0	8,0
	ЖЕЛ	мл	4250	4500	4900
	Становая сила	кг	134	145	160
	Сила правой кисти	кг	46	50	54
2	Функциональные возможности кардио-				

	респираторной системы и работоспособность				
	ЧСС в покое	уд/мин.	72	68	64
	ЧД	цикл/мин	18	14	10
	АД (СД/ДД)	мм.рт.	110/60	115/65	120 / 70
	Проба Генча	с	34	40	46
	Проба Руффье	индекс	10,8	7	3
	Гарвардский степ-тест	индекс	-	80 - 89	90 >
3	Двигательные способности				
	Вестибулярная устойчивость (проба Яроцкого)	с	25	35	45
	<i>Общая и скоростная выносливость</i>				
	Бег 1 км	мин. с.	3,41	3,30	3,20
	Бег 3 км	мин. с	12,34	11,50	11,10
	Бег 400 м	мин. с	1,14	1,08	1,04
	Бег 3 км.с метанием гранат и стрельбой	мин. с	16,00	14,50	14,20
	Ныряние в длину	м	10,5	15	25
	<i>Силовые способности</i>				
	Подтягивание на перекладине	кол-во	10	16	18
	Сгибание-разгибание рук в упоре на брусьях	кол-во раз	12	25	35
	Угол в упоре на брусьях	с	5	20	30
	<i>Скоростные способности</i>				
	Бег на 100 м	с	14,2	13,4	13,0
	Челночный бег 10x10	с	27,2	26,0	25,0
	<i>Скоростно-силовые способности</i>				
	Тройной прыжок в длину с места	см	620	680	725
	Поднимание туловища за 1 мин	кол-во	36	44	50
	Рывок гири 24 кг за 1 мин	кол-во	18	25	30
	Метание гранаты	м	34	38	42
	Плавание 100 м, в. стиль	мин. с.	2,20	2,0	1,40

	Гибкость (наклон вперед)	см	9,2	13	17
--	------------------------------------	----	-----	----	----

4	Психомоторные способности				
	Зрительно-моторная реакция	мс	195	185	180
	Дифференциальная зрительно-моторная реакция	мс	280	245	225
	Быстрота реакции на звук	мс	168	160	150
	<i>Точность РДО</i>				
	а) совмещение точки с тест-объектом	мс	69	50	40
	б) точность попадания мячом в движущуюся цель	см	30-25	24-21	20-15
	Баллистическая координация	ипк	0,60	0,64	0,68 и >
	Теппинг-тест	кол-во точек	66	72	74 и >
II	Психические свойства личности и состояния				
	Тип нервной системы	Сильный, подвижный, уравновешенный			
	Ригидность	уровен		низкий	
	Экстравертированность	уровен		выше среднего	
	Вероятность нервно-психических срывов		вероятны	вероятны в экстремальных ситуациях	маловероятны
	Фрустрированность	уровен		низкий	низкий
	Агрессивность			от средней до выше средней	
	Ситуативная тревожность				
	Личностная тревожность			средний	низкий
	САН			выше среднего	
	Симптомокомплекс агрессивного поведения			отсутствует	
	Проявление смелости	коэф.,	0,9 1-0,92	0,97 - выс.	0,99 – выс.
	Дисциплинированность	баллы		4,6 – в.ср.	4,8 – выс.
	Личностный адаптационный потенциал			выше среднего	

	Проявление волевого усилия	коэф.,	0,28-0,31 – ср.	0,39 – в.ср.	0 – выс.
	Направленность личности				
	Мотивы занятий физической подготовкой и спортом	баллы	4,0-4,2 личностно-значимые	4,6 – социально значимые	4,7 - социально значимые
	Конструктивность мотивации			достижение успеха	
	Локус контроля			интернальность	
	Уровень притязаний			высокий, адекватный	
	Девизность поведения			отсутствует	
	Интерес к военной литературе	баллы	3,2-3,5	3,5-3,7	3,5-3,7
II	Социально-психологические особенности				
	Эмпатические способности	уровень	средний	в/средн.	в/с редн.
	Доминирующие стратегии поведения в общении			компромисс, сотрудничество	
	Уровень самоконтроля в общении			Высокий	

* За исходные модельные показатели взяты среднеарифметические результаты тестирования физического состояния абитуриентов. Показатели физического состояния курсантов 1 – 4 курсов прогнозировались на основе многолетнего мониторинга, с учетом требований нормативов НФП.

Нами осуществляется спортивно-ориентированная физическая подготовка. В частности, подготовка курсантов в беге на 100 и 3000 м., метании гранат, плавании и подтягивании на перекладине осуществляются в соответствии с подготовкой спортсменов в летнем полиатлоне.

Периодом основных соревнований в рамках учебного процесса является период сдачи зачетов, экзаменов по практическому разделу физической подготовки. На стадии реализации проекта осуществляется поэтапный контроль. В качестве основы принята система контрольно-тренировочного микроцикла.

Выводы: Алгоритм модельно-целевого проектирования физической подготовки включает выполнение следующих логически связанных операций:

- изучение требований различных видов учебно-боевой деятельности к психо-физическому состоянию курсантов;
- определение модельных характеристик и показателей динамической модели интегральной индивидуальности личности курсанта;
- проектирование системы физической подготовки курсантов, обеспечивающих достижение соответствующих модельных показателей.

Перспективным направлением исследований по данной проблеме является моделирование системы физической подготовки курсантов в соответствии с их военно-профессиональным предназначением.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кадыров Р.М., Михаил И.М., Гетьман В.Д. Модель построения системы физической подготовки // Современные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – СПб.: ФИФК, 2012. – № 1. – С. 51 – 55.
2. Матвеев Л.П. Модельно-целевой подход к построению спортивной подготовки // Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. – СПб.: Лань, 2005. – С. 286 – 322.
3. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: 1986. – 46 с.
4. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. – М.: Наука, 1979. – 148 с.
5. Шевцов В.В., Шевцова В.В. Модельно-целевое проектирование физической подготовки // Профильная оборонно-спортивная подготовка: модельно-целевое проектирование. – Тюмень – Уфа: БРО АВН, 2014. – С. 69 – 89.

*Шустова Н.Е.
Балашовский институт (филиал)
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского,
(г. Балашов)*

СИСТЕМА ВЗАИМНЫХ ОЖИДАНИЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕСТВО

Анализ отечественных и зарубежных источников показал, что проблема интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья нашла свое отражение в трудах ученых из разных областей знания (А.Н. Аверин, Н.В. Антипова, М.Э. Бочко, С.И. Блохина, Н.В. Васильева, Л.С. Выготский, Л.К. Грачева, Н.И. Гурвич, А.И. Захаров, И.А. Коробейников, А.Ю. Лаврентьева, Э.К. Набирушкин). Междисциплинарность проблемы определяется спецификой жизнедеятельности личности, имеющей нетипичные признаки, наличием ограничивающих факторов и необходимостью своевременных, а зачастую и постоянных специализированных поддерживающих действий со стороны окружающих (Н.В. Васильева, Т.А. Добровольская, А.В. Ефремов, М.П. Левицкая, С.Г. Мезенин, Е.И. Холостова, Е.Р. Ярская-Смирнова). В научном сообществе подчеркивают, что ряд проблем, с которыми сталкивается личность нередко обусловлены субъективными факторами: искаженным представлением о себе и своих возможностях; низкой мотивацией; размытостью, не реалистичностью и пессимистичностью социальных ожиданий (К.А. Абульханова-Славская, П. Бурдье, Л. С. Выготский, И. Гофман, Э. Дюркгейм, А.

Н.Леонтьев, Р. Мертон, С. Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, Е. Р. Ярская-Смирнова).

Вопросы интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум в контексте проблемы ожиданий рассматриваются нами в рамках научного проекта №17-06-00338 «Взаимосвязь личностных ожиданий и готовности к участию лиц с ограниченными возможностями здоровья при построении жизненной перспективы», осуществляемого при финансовой поддержке Федерального государственного бюджетного учреждения «Российский фонд фундаментальных исследований».

Вступая во взаимодействие с окружающим миром человек с разной степенью осознанности ориентируется на уже имеющуюся систему социальных ожиданий, то есть систему ожиданий, требований относительно норм исполнения человеком социальных ролей (Ч. Кули, Т. Е. Копчикова, Дж. Мид, В. Б. Ольшанский, Т. Парсонс, Д. Хорке, Т. Кемпер). Многократные повторения моделей поведения в поле взаимодействия личности, получившие положительную оценку со стороны социума воспринимаются ею как нормативные. Отклонение от институционализованных моделей поведения также фиксируется личностью и рассматриваются как нежелательное, осуждаемое, наказуемое в социуме. В категорию «клеимированных» могут попадать и лица с ограниченными возможностями здоровья, поскольку они являются носителями неких атрибутов, отличающих их от подавляющего большинства граждан (Г. Беккер, Э. Лемерт).

Наклеивание ярлыков, несущих негативный оттенок, вызывает ответную реакцию со стороны «носителей этой стигмы», которая может выражаться в обиде, разочаровании, недоверии, агрессии, и, в конечном итоге, в принятии приписанной роли. Использование негативных ярлыков в обществе к лицам с ограниченными возможностями здоровья существенно затрудняет их адаптацию в социуме, не позволяет им реализовать свой потенциал, способствует формированию патерналистических ориентаций и отказу от субъектности при выборе жизненного пути.

Соответственно, можно говорить о том, что общество своими непродуманными действиями или бездействием может создавать дополнительный сектор напряженности в системе «личность - социум». И в определенный момент сработает «эффект бумеранга», и «откинутая в сторону» проблема, вернувшись, - потребует больших усилий для ее решения. В этой связи крайне важным представляется построение такого социализирующего пространства, в котором каждая личность могла бы определить для себя достойное место в социуме и своевременно выстроить такую модель поведения, которая позволяла бы ей достигать поставленных целей, ощущать себя частичкой целого.

Принадлежность человека к той или иной социальной группе, обществу определяет вектор направленности его социальных установок, ценностных ориентаций, представлений о справедливости, правилах и моделях социально-желательного поведения. Действенность сложившейся системы ориентиров будет действенной лишь в том случае, если она воспринимается всеми субъектами общения как общая, правильная, понятная. Иначе говоря, процесс построения взаимодействия предполагает двусторонность ожиданий:

с одной стороны, – это право ожидать от окружающих поведения, соответствующего их позиции в обществе;

с другой стороны, – это принятие личностью обязательств вести себя в соответствии с принятой ролью и ожиданиям других людей.

Учитывая специфику экспектаций, для построения эффективного взаимодействия представляется важным соответствие взаимных ожиданий или в случае их рассогласованности – своевременность корректировки. В противном случае неизбежен конфликт, непонимание или разочарование в партнере по общению. Возлагая на партнера слишком «высокие ожидания», человек зачастую не интересуется мнением «исполнителя» относительно его готовности воплощать эти ожидания в жизнь. Более того, человек, ориентированный исключительно на себя и свои потребности, может осознанно или бессознательно игнорировать интересы других людей, обесценивать их значимость. В его сознании будут преобладать экспектации, характеризующиеся категоричностью. Обязывающий характер экспектаций в межличностных отношениях делает человека заложником установленных правил, существование которых в полном объеме может признаваться только им. В тех же случаях, когда обязывающие правила признаются всеми участниками взаимодействия, то каждый участник общения вправе ожидать от партнера четкого исполнения роли в установленных границах.

Иная картина характерна для тех моделей взаимодействия, в которых учитываются индивидуальные особенности партнера по общению и специфика конкретной ситуации. В данном случае речь идет о предсказывающих ожиданиях, определяющих вероятностный характер исполнения человеком определенной роли. Признание вариативности развития событий позволяет человеку рассматривать различные возможные комбинации субъективных и объективных условий, оказывающих влияние на исход реализации задуманного. При этом успешность взаимодействия и результативность достижения цели будет зависеть от степени заинтересованности всех участников и грамотности использования ресурсов каждого.

Все сказанное свидетельствует о том, что у каждого человека в обществе имеется свое место в социальном пространстве и каждый должен и может выполнять определенную роль, содержание которой во многом конструируется самим социумом. И ни в коем случае нельзя «списывать со счетов» лиц с ограниченными возможностями лишь потому, что они не могут в полном объеме выполнять некоторые функции.

Не менее важным в интеграционном процессе лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум является характер перспективных экспектаций (О.Е. Байтингер, Э.Брунвик, Е.И. Головаха, Т.П. Гинзбург, И.В. Дубровина, В.И.Ковалев, Н.А.Логинова, Н.Н.Толстых, В.Э. Чудновский). Здесь особое внимание уделяется вопросам жизненных приоритетов, планирования и эмоционального отношения к будущим событиям (О.Е.Байтингер, В.Н. Вилюнас, Н.Б.Трофимова и др.). Акцентируя внимание на связи экспектаций и будущего, ученые отмечают, что ожидание определенного будущего детерминирует поведение субъекта еще до встречи с конкретным объектом, до наступления события.

Особенностью любых экспектаций является то, что личность рано или поздно задумывается о их реализации. В тех случаях, когда это ожидание подтверждается, личность воспринимает систему собственных экспектаций как правильную, соответствующую действительности. Неоправданные ожидания, как правило, выдвигают перед личностью новые задачи, решение которых не лежит на

поверхности, а требует глубинной проработки причинно - следственных связей, всестороннего анализа сложившейся ситуации с учетом совокупности внутренних и внешних факторов.

Именно способность континуально воспринимать причинно-следственные связи прошлого, настоящего и будущего позволяет человеку выстраивать эффективные отношения с окружающим миром на паритетных началах. Системность, адекватность и реалистичность экспектаций связана со способностью личности ценить полученный опыт, извлекая из него соответствующие уроки. Но при этом человек не должен абсолютизировать ни один из периодов жизни, осознавать многоаспектность и многовариативность жизни, понимать, что ее качество во многом зависит от него самого. В противном случае, человек будет находиться «в плену» искаженных экспектаций. Так, осознанное или бессознательное предпочтение одного из периодов жизни, с нашей точки зрения, может способствовать формированию следующих проблемных аспектов в системе индивидуальных экспектаций:

Иллюзорность ожиданий может возникнуть в ситуации, когда человек подчиняет свое настоящее будущему. Устремленность в будущее на фоне игнорирования настоящего не позволяет человеку ощущать полноту жизни «здесь и сейчас», получать удовольствие от того, что уже есть, а не от того, что, возможно, будет когда-то.

Регрессивность ожиданий будет свойственна тем, кто акцентирован на прошлом, не проявляет должного интереса к настоящему. Обращенность в прошлое, в котором все кажется лучше, обесценивает настоящее, замораживает возможность получения положительных эмоций от текущих событий.

Пессимистичность ожиданий проявится в ситуациях, когда человек подчиняет будущее своему прошлому, которое, по его мнению, полностью обуславливает жизнь. Абсолютизация значимости событий прошлого для построения будущего не позволяет человеку проработать детские страхи и неудачи, не позволяет поверить в собственные ресурсы, делает неперспективным будущее.

Размытость, неопределенность ожиданий будет свидетельствовать о том, что человек подчиняет будущее настоящему. Неспособность или нежелание личности строить планы и прогнозировать будущее предопределяет ограниченность моделей поведения в настоящем, определяет их гедонистическую направленность.

Таким образом, эффективность взаимодействия во многом обусловлена адекватностью взаимных ожиданий партнеров по общению, объективностью и обоснованностью требований к себе и окружающим, континуальностью восприятия жизненного пути, а в случае возникновения проблемных зон - готовностью к всестороннему анализу причин и поиску путей построения конструктивных моделей поведения. В этой связи вопросы интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум должны решаться с учетом закономерностей как формирования, так и проявления взаимных ожиданий субъектов взаимодействия. При этом особое внимание должно уделяться проблеме ложных и бесперспективных ожиданий, затрудняющих адаптационный процесс участников взаимодействия.

СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ “ECONOMICS. POLICE. SOCIETY”)

В настоящее время актуальной проблемой высшей школы является не просто подготовка владеющих иностранным языком специалистов, а специалистов, способных практически использовать иностранный язык, как в профессиональной деятельности, так и в целях самообразования; специалистов, уважительно относящихся к духовным и материальным ценностям других стран и народов; специалистов, обладающих познавательной активностью, критическим мышлением, языковой догадкой, умениями и навыками самостоятельной работы.

Перед методической наукой стоят большие задачи, которые должны выработать цели и средства преподавания иностранных языков при новом мировом порядке. Очень популярен сейчас английский образовательный процесс, который часто рекомендуется рассматривать как образец, во многом благодаря тьюторской системе обучения (*Tutor-system*). В ее основе – средневековая традиция диспутов и споров. Тьютор (*Tutor*) выступает скорее в роли советчика, помогает развивать способности к логическому мышлению и пониманию той информации, которую студент получает во время лекций или посещения библиотеки. Вполне закономерно, многие английские термины из лингводидактики вошли в терминологическую базу многих языков.

Так, например, *co-teaching* и *team-teaching*, когда в группе работают одновременно два преподавателя и помощники, оба специалиста отвечают за дифференциацию учебного планирования и осуществление педагогического процесса, за оценку успеваемости обучающихся, а также за руководство учебным коллективом. Изучение новой темы обычно завершается проектной работой - *project-work*. В процессе работы над проектами активизируются знания, умения, навыки, полученные на учебных занятиях, а также приобретаются некоторые навыки исследовательской работы, происходит развитие личностных качеств, в частности, способов умственных действий. *Brain-Storming* (мозговой шторм, брейнсторминг) под которым понимается фаза высказывания спонтанных, предложений, идей, советов по заданной теме, которые являются базой, опорой для дальнейшего, более основательного обсуждения темы. Мозговой шторм лучше всего проводить в группе, поскольку предложения и идеи могут вступать в противоречия и вызвать новые идеи. *Credit-points* (кредиты) – общеевропейская система учёта учебной работы студентов при освоении образовательной программы или курса. На практике система кредитов используется при переходе студентов из одного учебного заведения в другое на всей территории [Европейского союза](#) и других, принявших эту систему, стран Европы.

В программных документах Европейской комиссии о новых стратегиях развития многоязычия (*A new framework strategy for multilingualism*) совокупность новых, эффективных методических приемов, которые сознательно применяются

преподавателями иностранных языков, обозначаются как *good practice* (немецкий термин-калька – *gute Praxis*). Изначально этот термин использовался в англоязычной экономической литературе и называл производственный процесс, протекающий максимально быстро, с небольшими энергозатратами. Поскольку Европейская комиссия определяет многоязычие как способность человека использовать несколько языков и как сосуществование разных языковых сообществ в одной географической зоне. Здесь политика Комиссии преследует три цели:

- поощрять изучение языка и развитие языкового разнообразия в обществе;
- пропагандировать многоязычную экономику;
- предоставлять гражданам доступ к законодательству Европейского Союза, процедур и информации на их родных языках [3].

Способность понимать и общаться более чем на одном языке стала уже реальностью для многих людей во всем мире и является необходимым жизненным умением для граждан Европы. Знание нескольких языков способствует более открытому обществу и пониманию различных культур, улучшает когнитивные способности и укрепляет навыки владения родным языком. Понимание культуры другого народа возможно только через изучение языка, в котором отражена данная культура, вот почему Европейская комиссия против изучения искусственных языков, т.к. в них нет национального культурного компонента.

Таким образом, очевидно, что конечной целью обучения иностранному языку является инструментальная компетенция, одновременно сочетающая в себе коммуникативную, лингвистическую и социокультурную.

Для достижения этих целей требуется создание учебного пособия, которое в полной мере соответствует определенным принципам и опирается на традиционные и современные методические подходы [1]:

1. *Принцип научности* состоящий в том, что учебник должен содержать достоверные научные языковые знания, обеспечивать формирование социокультурной, языковой, речевой компетенций студентов.

2. *Принцип циклического построения учебника*, состоящий в тематической организации материала, которая позволяет усвоить основные разговорные темы в достаточно сжатые сроки.

3. *Основополагающий дидактический принцип «от простого к сложному»*, реализация которого обеспечивает доступность обучения.

4. *Принцип комплексного и взаимного развития всех видов речевой деятельности* – чтения, говорения, письма и аудирования.

5. *Принцип опоры учебника на различные методические подходы*, позволяющий достигать в обучении по данному учебнику ряд целей одновременно.

Среди методических подходов необходимо выделить:

Коммуникативный подход, основывающийся ныне на формировании шести компонентов коммуникативной компетенции: лингвистической компетенции (знание словарных единиц и грамматических правил); социолингвистической (способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения); дискурсивной (способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также выбирать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания); стратегической (вербальные и невербальные средства, к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась); социокультурной (знание культурных особенностей носителей языка, их привычек,

традиций, норм поведения и этикета); социальной (умение и желание взаимодействовать с другими людьми, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации, а также умение помочь другому поддержать общение).

Личностно-ориентированный подход, предполагающий учет индивидуальных особенностей студентов, что обеспечивает учет социокультурных особенностей, эмоционального состояния, организацию самостоятельной работы, в ряде случаев ограничение роли преподавателя, и все это отражается на заданиях, представленных в учебнике иностранного языка.

Структурный подход, предполагающий выявление минимума грамматических структур, подлежащих тренировке для употребления в речи. Их усвоение должно обеспечивать обучающимся нормальный уровень коммуникации на иностранном языке.

Вышеперечисленные принципы составили теоретическую основу разработки учебного пособия “Economics. Police. Society” (Щеглова Е. М., Мжельская О. К.) для курсантов второго курса, обучающихся по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность, нацеленного на обучение владению английским языком в сфере профессиональной коммуникации, формирование навыков чтения оригинальных текстов, развитие умения монологического высказывания и ведения беседы на английском языке, развитие способности и готовности участвовать в межкультурной коммуникации и построено на профессионально ориентированном аутентичном материале. Взаимодействие языков является характерной чертой любой лингвистической ситуации. Оно носит многоаспектный характер, его проявления разнообразны, а последствия ощутимы и значительны. В социолингвистике изучение этих проблем всегда актуально, потому что рассмотрение какого-либо языка вне его связей с другими языками возможно лишь с долей условности. Как утверждал В. Розенцвейг, проблема языковых контактов и, как логично предположить, вопрос заимствований из чисто теоретического перерос в вопрос общественной и государственной практики [2].

Так как важным концептуальным фактором является учебная программа, которая должна быть реализована через учебник, в пособие входит 10 учебных тем (Units), определенных рабочей программой и включенных в завершающий специализированный блок «Подготовка кадров для ОВД. Содержание и специфика деятельности по экономико-правовому обеспечению экономической безопасности».

Логика каждой учебной темы – это логика формирования и развития составляющих инструментальной компетенции. Unit состоит из следующих частей:

1. Lead in (Введение, представляющее тему с использованием методики мозгового штурма “brain storm”. Выполнение подобных заданий развивает у обучающихся социальную компетенцию – умение и желание взаимодействовать с другими людьми, поддерживать общение.).

2. Vocabulary и Vocabulary Exercises (Лексика к теме раздела и задания, способствующие активизации лексического материала, нацеливают на тренировку социолингвистической компетенции – способности выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в упражнениях)

3. Text и After Reading Tasks предлагают тренировку дискурсивной компетенции – способности понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также выбирать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания.

4. Speak and Write (Текст и задания послетекстового этапа, нацеленные на развитие навыков чтения, устной и письменной речи. Тексты способствуют и формированию социокультурной компетенции – знания культурных особенностей носителей языка. Письменные задания зачастую преследуют цель написания конкретных функционально значимых типов текста, таких как официально-деловое письмо, рассуждение, полемика, аннотации, сочинения, эссе. А эти умения составляют основу дискурсивной компетенции, т.е. в данном случае овладение общими принципами построения письменных речевых произведений)

5. Grammar Review (Представление грамматической темы раздела и комплекс заданий по совершенствованию грамматических навыков обеспечивает тренировку лингвистической компетенции, т.е. знания грамматических правил).

Аудиосопровождение к каждому разделу способствует развитию навыков восприятия на слух аутентичной речи и снимает трудности чтения. На всех этапах учебного процесса используются активные и интерактивные методы обучения. Для самостоятельной работы курсантов представлен обширный материал для совершенствования навыков чтения и понимания аутентичных текстов профессионально направленного характера.

В противовес французскому изобретению *глобши*, существует профессиональный подход к английскому языку как к лингва франка, которого придерживается Британский Совет (*British Council*), который предлагает методику обучения ELF, анализируя потребности студентов, обязательные моменты для изучения и основные трудности с которыми придётся столкнуться. Например, английское произношение – до какой степени необходимо над ним работать. В первую очередь необходимо определиться с целью изучения английского языка: если студент хочет учиться или работать в англоговорящей стране, то для успешной интеграции им необходимо, чтобы их речь звучала максимально приближено к носителям языка. Приоритет для студентов, использующих *ELF (English as a Lingua Franca)*, с другой стороны, чтобы быть максимально понятным. Нередко можно услышать рассказы русских специалистов, уехавших на работу в Канаду, которые в России готовились к этому переезду и ходили на курсы английского языка, а когда они попытались начать говорить с людьми в Канаде, то обнаружили, что их никто не понимает и им пришлось ходить на языковые курсы и работать над произношением. К сожалению, в нашей стране при обучении английскому языку основное внимание уделяется беглости речи, а про фонетическую составляющую забывают.

Если же студенты собираются использовать английский язык как лингва франка (ELF), т.е. язык общения между людьми, у которых не один и тот же родной язык, то необходимо определить, какие особенности произношения являются наиболее важными для того, чтобы их речь была разборчивой и понятной носителям языка.

В своей книге *The Phonology of English as an International Language* Дженифер Дженкинс собрала данные о произносительных особенностях, которые вызвали наибольшее затруднение в общении в ее многоязычных классах, и использовала это исследование, чтобы составить список фонологических приоритетов в контексте ELF. Она назвала этот список ядром лингва франка (LFC – *lingua franca core*) [4].

Это вовсе не означает, что только эти основные моменты и стоит учитывать при преподавании навыков аудирования. Очевидно, что студентам стоит также быть в

курсе особенностей связной речи в английском языке. Но в курсе обучения ELF от обучающихся этого не ждут. Определенное число особенностей произношения представляют собой акцент, а в синхроническом описании фонетических изменений происходящих в английском языке, невозможно представить, чтобы огромное количество региональных и социальных акцентов язык можно было бы описать в относительной изоляции друг от друга. Язык выступает как способ закрепления мышления человека, которое в свою очередь неразрывно связано с практической деятельностью человека, с его опытом. Многие люди используют английский язык в качестве глобального средства общения, и лишь немногие из них используют его на высоком уровне, с учетом всех тонкостей его использования. Это может нанести наибольший вред английскому языку, а не родному языку тех, кто пользуется английским как средством международного общения (потому что это приведет, и уже приводит к искажённому варианту). С другой стороны, если приложить усилия, чтобы научиться говорить на английском правильно, то он становится очень удобным способом общения, без английского было бы невозможно контактировать с представителями разных стран. И если выучить английский должным образом, то это не только не исказит родной язык, а напротив, приведет к увеличению уважения к собственному языку, поскольку люди, которые в совершенстве владеют английским языком (или любым другим иностранным) также осторожны в выборе слов и грамматических конструкций, когда говорят на родном языке.

Таким образом, при составлении пособия разработана система методических технологий формирования коммуникативных компетентностей, позволяющих адаптировать аутентичные языковые и лингвострановедческие материалы в ситуации общения, созданные как на практических занятиях, так и в последующем процессе формирования вторичной языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Сметанина М., Матушак А. Концептуальные основы составления учебника по иностранному языку на базовом и предпороговом уровне // General and Professional Education. – 2012. - № 1. – С. 45-52.
2. Розенцвейг, В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов / В.Ю. Розенцвейг // Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М.: Прогресс, 1972. – С. 5-24.
3. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Framework Strategy for Multilingualism Brussels, 22.11.2005 - http://www.ifapcom.ru/files/Documents/new_framework_strategy_eng.pdf
4. The Phonology of English as an International Language. Jennifer Jenkins. Oxford: Oxford University Press, 2000. Pp. vi + 258.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА НА ОСНОВЕ РАЗРАБОТКИ И ИЗГОТОВЛЕНИЯ КОЛЛЕКЦИИ ОДЕЖДЫ

Стратегия развития образования до 2020 года выделяет в качестве одного из приоритетов – новый тип обучения, характеризующийся большим объемом самостоятельной работы и активным участием студентов в разработке реальных проектов [1].

В нашем исследовании, мы считаем необходимым обратить внимание на специфическую и уникальную роль проектной деятельности, поскольку она является плодотворной для решения задач профессионально-личностного развития студентов. Разработка стратегии профессионально-личностного развития должна начинаться со студенческих лет. Проектную деятельность как вид профессионально-развивающего обучения в системе профессиональной подготовки студентов на индустриально-педагогическом факультете Курского государственного университета на основе разработки и изготовлении коллекции одежды мы, исходя из опыта работы, воплощаем на следующих этапах: *пропедевтический; репродуктивно-алгоритмический; субъективно-творческий; эвристико-креативный.*

На *пропедевтическом этапе* происходит осмысление теоретико-методологических основ проектной деятельности.

Этот этап ознакомления студентов с особенностями выполнения проектной деятельности позволит им не только повысить уровень знаний в области проектирования, но и представить масштабы и специфику будущей профессиональной деятельности. Это период формирования у будущих специалистов мотивационно-потребностной готовности к выполнению проектов. Важно и развитие готовности у студентов рациональной организации, самоорганизации, самоанализа и самоконтроля своей учебной деятельности. При планировании самостоятельной деятельности необходимо учитывать различный уровень начальной подготовки студентов.

На *репродуктивно-алгоритмическом этапе* происходит включенность студентов в проектную деятельность с реализацией на профессиональном уровне ее алгоритма под руководством преподавателя или самостоятельно. Определяются пути выполнения действий, разрабатывается система ориентиров, используя которые студент выполняет заданное действие. Данный этап направлен на практическое овладение операциями, входящими в состав умений и навыков, на поэтапную отработку наиболее сложных действий. Очень важно определить наиболее рациональную последовательность выполнения операций у будущих специалистов путем коллективных и индивидуальных форм организации проектной деятельности. Рациональная последовательность выполнения отдельных операций на каждом этапе проектной деятельности по освоению практических умений и навыков, обеспечивает активное участие студентов в выявлении ими алгоритма проектирования.

На *субъективно-творческом этапе* происходит реализация индивидуального творческого стиля будущего специалиста в проектной деятельности.

Деятельность дизайнера по своей природе творческая и одна из задач педагога ее открыть и профессионально сориентировать в соответствии с его индивидуальными

особенностями, то есть помочь студенту найти свой стиль деятельности [6]. Деятельность дизайнера представляет собой синтез действий, приобретенных в процессе обучения, усвоенных по образцу уже привычных действий, с одной стороны, и самостоятельно найденных, новых в той или иной мере оригинальных, с другой стороны. При этом творчество проявляется во второй группе действий.

Сущность педагогического руководства профессионально ориентированной деятельностью будущих специалистов заключается в том, чтобы помочь каждому студенту найти нужное направление в работе над собой. Создать для него условия, побуждать к профессиональному самопознанию и самоанализу и стимулировать этот процесс, максимально индивидуализируя его. Превратить его индивидуальные особенности и задатки в социально ценные качества.

Важно, чтобы студент знал технологию обработки материалов, основные тенденции в современном дизайне одежды, закономерности композиции костюма для различных возрастных групп, способы декоративного оформления швейных изделий, умел создавать эскиз коллекции моделей одежды, выполнять чертежи базовой конструкции и техническое моделирование, изготовить изделие, выполнить его отделку при помощи конструктивных элементов, деталей выполненных из ткани изделия или отделочной ткани (оборки, рюши, воланы), фурнитуры, вышивки, аппликации и т.д.

На *эвристико-креативном этапе* происходит создание инновационных коллекций одежды на основе творческой интеграции альтернативных видов проектной деятельности.

Творческий опыт и мастерство проектирования изделий в материале формируется за счет участия студентов в конкурсах молодых дизайнеров, творческих фестивалях, социокультурных акциях.

Благоприятное влияние на выполнение проектной деятельности по изготовлению коллекции моделей одежды оказывают современные средства массовой информации. Креативное пространство развивает самостоятельность и творческий подход студентов к выполнению учебных заданий, что дает свои положительные результаты: студенты приобретают способность применять умения и навыки проектной деятельности по разработке и изготовлению коллекции одежды, выполнять данное действие, как в стандартной, так и в нестандартной ситуации.

Важно учитывать, что развитие творческих методов формообразования костюма связано с новыми научными знаниями в области генетики и психофизиологии человека, с реализацией биоэнергетической регуляции организма и применением инновационных технологических и технических достижений.

Резюмируя практику применения идей и технологий проектного обучения на основе разработки и изготовлении коллекции одежды, отмечаем следующее:

- Ни одна технология не обладает такой целостностью психолого-педагогических влияний как проектная. За счет погружения в практику студенты имеют возможность «прожить» полный технологический цикл от анализа проблемного поля, через постановку целей, оформление проектной идеи, подбора членов команды, реализации этапов проекта и презентации результатов. И участие в такой деятельности – это не игра, а полноценная работа по решению самых острых профессиональных проблем.

- Реальный контекст проектной деятельности включает механизмы заинтересованности и ответственности инициатора проекта и участников,

стимулирует к мотивированному выбору и неформальному самостоятельному поиску решений. Таким образом, студент получает уникальную практику самоорганизации, самоприменения. Об этом пишет в своих работах М.М. Эпштейн, подчеркивая важнейшую функцию проектной деятельности, как технологии формирования готовности относится к человеческой цивилизации как «проекту», т.е. к тому, что создается волей и энергией людей. Здесь действительно есть пространство для проявления атрибутивных человеческих способностей – воли, целеустремленности, созидательной энергии [7].

- В процессе проектной деятельности осуществляется «примерка» к профессии, апробация своих возможностей, тренировка целого комплекса способностей, происходит кристаллизация потребностей и увлечений. Следует отметить, что по итогам проектной деятельности студенты отчитываются и получают обратную связь от представителей профессионального сообщества и потенциальных работодателей. Это позволяет услышать и понять требования рынка труда, осознать существенные пробелы в подготовке и скорректировать индивидуальную траекторию профессионального обучения.

- Будущий педагог сталкивается с множеством трудностей, как внутреннего (сомнения, неуверенность, недостаток знаний и опыта), так и внешнего характера (сопротивление среды, конкуренция, необходимость координировать усилия с другими участниками, дефицит ресурсов и потребность в выстраивании эффективной коммуникации с теми, у кого они имеются). Именно в таких условиях формируется лидерство, как способность к ответственному, осознанному руководству делом.

- Актуальное содержание проектной деятельности и нетепличные условия пробуждают творчество, позволяют уйти от репродуктивности и заученных знаний, вынуждают задуматься, включить мышление, сконцентрировать все свои силы и способности для нахождения наилучших способов достижения цели.

- Наконец, проектная деятельность напрямую связана с поиском релевантных способов применения себя в конкретных обстоятельствах современного рынка труда, с выстраиванием стратегии самореализации и профессионального развития. Успешный опыт создания и реализации проектов, вооружает будущего специалиста функциональными инструментами для обеспечения конкурентоспособности, вселяет уверенность в своих силах, создает основу независимости от сиюминутной конъюнктуры рынка и неконструктивной позиции работодателя.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы. Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. N 295
2. Иванова, Т.В. Проектная технология как средство организации самостоятельной работы студентов / Т.В. Иванова // Профессиональное образование в России и за рубежом/ Professional education in Russia and abroad : Научно-образовательный журнал. – Кемерово., 2013. – № 2. – С.51-54
3. Килошенко, М.И. Психология моды: Учебное пособие для вузов / М.И. Килошенко. – 2-е изд., испр. – М.: Издательство Оникс, 2006. – 320 с.

4. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. Пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. Литова З.А. Рабочая тетрадь по творческим проектам. – Изд-во Курск: гос. пед.ун-та, 2002. – 26 с.
6. Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань, Изд. Казанского университета, 1989. – 204 с.
7. Эпштейн, М.М. Исследования и проекты детей и подростков: содержательные, дидактические, возрастные аспекты / М.М. Эпштейн // Народное образование. – М., 2014. – № 6. – С.151-159
8. Ярвильянина, Е.В. СПО: методика практико-ориентированного проектирования / Е.В. Ярвильянина // Профессиональное образование. Столица. – 2015. – № 12. – С. 39-41

*Булатова А.А.
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет,
(г.Пермь)*

АКТУАЛЬНОСТЬ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ КАК КОМПОНЕТА КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ

События, происходящие на политической арене в последнее время, в значительной степени угрожают безопасности и жизни людей. В условиях постоянно растущего числа стран и регионов, вовлеченных в конфликт, локальных национальных войн на территории бывшего Восточного блока, межнациональной напряженности на Западе и невероятно возросших в результате этого потоков иммиграции и беженцев, исследования, направленные на изучение проблематики межэтнического взаимодействия чрезвычайно важны. Преодоление опасности связанной с войнами и терроризмом в значительной степени связано с отсутствием культурного и межэтнического взаимодействия. Многие народы, стремясь с одной стороны к глобализации, опасаются при этом потерять свою историческую идентичность. Синергизм этносов может способствовать общественному развитию, расцвету культуры и человечества в целом, но их конфронтация может замедлить ход истории и привести к непредсказуемым печальным событиям.

Современная ситуация в мире демонстрирует, что часто взаимодействие между представителями различных народов нередко приводит к многочисленным конфликтам, особую остроту межэтнические проблемы приобретают тогда, когда их актуализация происходит в политической плоскости. Использование этих проблем различными социально-политическими группами в борьбе за власть часто мешает их естественному разрешению, более того, приводит к человеческим жертвам [9]. Мы считаем, что одним из компонентов культуры безопасности жизнедеятельности является межэтническое взаимодействие, что определяет цели и задачи образования направленные на формирование выпускника вуза не только как квалифицированного специалиста, но и полноправного гражданина многонационального социума.

Опасные и чрезвычайные ситуации различного характера сопровождают жизнедеятельность человека и представляют угрозу его жизни, здоровью, влекут

огромные материальные потери и наносят значительный ущерб окружающей природной среде. Специалисты МЧС России утверждают, что человеческий фактор является одним из определяющих в деле обеспечения личной безопасности граждан и национальной безопасности России. Поэтому потребность в безопасности все более актуальна.

В пирамиде человеческих потребностей А. Х. Маслоу, потребность в безопасности стоит на втором месте по степени значимости после физиологических потребностей (жажда, голод, сон и др.), поэтому обеспечение безопасного существования как основной проблемы выживания человека и цивилизации в целом приводит к необходимости обоснования культуры безопасности жизнедеятельности – как основы выживания человечества. Безопасность – необходимое условие дальнейшего развития общества, государства и цивилизации в целом. В настоящее время решение проблем безопасности невозможно без учета человеческого фактора. Поэтому развитие норм безопасного поведения и уровня подготовленности каждого человека являются определяющими факторами с точки зрения недопущения развития опасных и чрезвычайных ситуаций и минимизации их негативных последствий. Но учёт человеческого фактора в процессе обеспечения безопасности жизнедеятельности не может сводиться только к формированию у населения знаний и умений. Практика показывает, что успех деятельности в любой области зависит от качеств и способностей человека, мотивов его поведения, уверенности в необходимости и действенности проводимых им мероприятий. Комплексное развитие всех этих качеств и свойств отдельных людей, социума в целом возможно только путем формирования культуры безопасности жизнедеятельности [11].

Культура безопасности жизнедеятельности (культура БЖД) – это определённый уровень развития человека и общества характеризующий значимостью задач обеспечения безопасности жизнедеятельности в системе личных и социальных ценностей, распространённостью стереотипов безопасного поведения в повседневной жизни и в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций, степенью защиты от угрозы и опасной во всех сферах жизнедеятельности, в том числе от террористической деятельности во всех видах ее проявления [1].

Цель культуры БЖД – безопасность (состояние среды), достигаемая через совокупность материально-технических, экономических, философских, гражданско-правовых и иных аспектов жизни человека, достигается данное состояние через формирование личности носителя специфических качеств (личности безопасного типа).

Задачи БЖД: 1)идентификация опасности распознание и количественная оценка негативных воздействий среды обитания; 2)предупреждение воздействия тех или иных негативных факторов на человека; 3)защита от опасности; 4)ликвидация отрицательных последствий воздействия опасных и вредных факторов; 5)создание нормального, то есть комфортного состояния среды обитания человека.

Априори культура БЖД – это часть общей культуры и наиболее фундаментальные свойства общей культуры как целого в той или иной степени присущи его части – культуре БЖД.

И.Г. Долинина и О.В. Кушнарева исходят из понимания того, что культура личности студентов - интегративная характеристика, включающая приобретенный опыт социального поведения и взаимодействия, основанные на фундаментальных знаниях сознание и способы мышления, усвоение ценностей, сложившиеся программы деятельности поведения и общения, социализация. В логике их

исследования культура безопасности жизнедеятельности студентов - интегративная характеристика, включающая приобретенные в образовательном процессе специальные знания и ценности, практический производственный и интерактивный опыт, подготовленность к организации профилактики и предотвращению опасных ситуаций при выполнении должностных обязанностей и в обычной жизни человека и гражданина [4].

Культура безопасности жизнедеятельности включает в себя предметные результаты деятельности людей, а также реализуемые в ходе их деятельности знания, умения и навыки, уровень интеллектуального, нравственного и этического развития, способы и формы общения. Она содержит мировоззренческие идеи, нравственные и этические ценности, интеллектуальный опыт решения проблем безопасности жизнедеятельности, опыт безопасного общения среди людей при совместном выживании, в том числе противостояние идеологии терроризма и экстремизма [3].

В своем научном поиске мы обратились к различным трактовкам понятия «межэтническое взаимодействие». Из всех изученных мнений в контексте нашего исследования наиболее содержательным и применимым для нас видится следующая формулировка: «Межэтническое взаимодействие – это социокультурный процесс взаимодействия между представителями различных этносов в разных сферах жизнедеятельности (политика, культура и другие) приводящий к изменению индивидуальных и социальных характеристик каждой из этнических групп или их представителей, которые взаимодействуют между собой, и к интеграции их определенных свойств» [10].

На наш взгляд «культура межэтнического взаимодействия студентов» - часть общей культуры индивида, характеризующаяся знаниями, ценностями, опыта взаимопонимания и взаимодействия, способность к диалогу, признание и уважение других права на отличие. Это совокупный результат воспитания и обучения, на основе самоидентификации и поликультурности, интериоризации системы гражданских ценностей и этических норм, коммуникативности и толерантности, целостного мировоззрения, способности к диалогу и непредвзятости, способность преодолевать возможное неблагоприятное влияние, готовность к сотрудничеству [2].

Закономерный характер формирования культуры межэтнического взаимодействия как компонента культуры безопасности студентов осознается нами как философский и педагогический принцип, ориентирующий на подготовку студентов к безопасной жизнедеятельности в полиэтническом сообществе.

Образовательному учреждению принадлежит определяющая роль в формировании культуры межэтнического взаимодействия студентов как компонента культуры безопасности жизнедеятельности. Чем более целенаправленным, теоретически и практически наполненным материалом будут насыщены занятия, тем больше личность студента будет сформирована по «безопасному типу». Последнее станет залогом как личного, так и общественного здоровья народов и мира в целом.

Деятельность человека не ограничивается профессиональной сферой. Рассматривая будущего выпускника как члена общества, гражданина многонационального государства и жителя планеты и, учитывая широкий спектр опасностей современного мира, формирование культуры безопасности студентов вуза должно способствовать не только повышению осознания роли человека в сохранении своего здоровья, сохранению приемлемого качества окружающей среды, минимизации негативных последствий своей деятельности, созданию комфортных

условий существования, но и применению положительного опыта безопасного общения среди представителей различных народов, в том числе противостояние идеологии терроризма и экстремизма.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бойко, В. П. Развитие культуры безопасности жизнедеятельности / В. П. Бойко, Н. М. Губайдуллин // В сб.: Актуальные экологические проблемы сборник научных трудов / – Уфа, Из-во: Бирской государственной социально-педагогической академии, 2009. – С. 68-71.
2. Булатова, А. А., Долинина, И. Г. Культура межэтнического взаимодействия студентов: понятие, модель формирования / А. А. Булатова, И.Г. Долинина // Направления научной мысли. – 2015. - Т. 7. - С. 69-72.
3. Горина, Л. Н. Многоуровневая педагогическая система формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека на основе изо - и гомоморфизма: автореф. дис... д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Лариса Николаевна Горина ; науч. руководитель Ю.К. Чернова. – Тольятти, 2002. – С. 40.
4. Долинина, И. Г., Кушнарёва, О. В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов: роль воспитательной деятельности куратора // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20934> (дата обращения: 15.04.2017).
5. Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. Риск-ориентированное мышление обучающихся: актуальность, определение и операции. /Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-3. – С. 495-499.
6. Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. Безопасность жизнедеятельности: состояние образовательной среды, формирующей профессиональную культуру обучающихся /Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. // Высшее образование сегодня. - 2015. - № 9. - С. 83-85.
7. Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. Модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов в политехническом вузе Долинина И.Г., Кушнарёва О.В.// Фундаментальные исследования. - 2015. - № 9-16. - С. 19-22.
8. Dolinina I. G., Kushnaryova O.V. Forming occupational safety culture on the basis of development of students' risk-focused intellection / I. G. Dolinina, O.V. Kushnaryova // International journal of environmental & science education [Электронный ресурс]. – Электрон. журн. - 2016. - Vol. 11, no.14 , 6323-6334, <http://ijese.net/>
9. Малхозова, Ф.М. Социально-психологические особенности этнической толерантности в поликультурном регионе : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.12 / Фатима Муссовна Малхозова ; науч. консультант Н. М. Лебедева. - Москва.1999, - С. 24.
10. Павленко, Н. В., Таглин, С. А. Общая и прикладная этнопсихология : учебное пособие / Н.В Павленко, С. А. Таглин. - М.: Товарищество научных издательств КМК, 2005. С.158.
11. Цейко В.А. Сущность и структура культуры безопасности жизнедеятельности старшеклассников // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10002> (дата обращения: 29.04.2017).

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (ЭМОЦИОНАЛЬНОГО) ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Актуальность темы исследования определена самой спецификой (высокой эмоциональной напряженностью) деятельности преподавателя высшей школы, что дает основание ряду авторов [1-5] справедливо отнести ее к числу профессий «с повышенной стрессогенностью». Цель нашей работы: рассмотреть профессиональное (эмоциональное) выгорание педагогов высшей школы в связи с особенностями типа их мышления и профиля (гуманитарного или технического) преподаваемых дисциплин. Исследование основано на базовых подходах [6, 7, 8, 9, 10] к изучению синдрома эмоционального выгорания и сопутствующих ему психологических процессов. В качестве диагностического материала и проверки исходных предположений были выбраны сравнительно простые: методика диагностики эмоционального выгорания личности, автор – В.В. Бойко; опросник профессионального выгорания, авторы К. Маслач и С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой; тест «Художник или мыслитель». Эти тесты объединяет тематическая направленность, сходные шкалы. При этом определенное распределение результатов дает основания говорить о степени выгорания респондента. Также, если принять во внимание всю совокупность результатов исследования, то можно, опираясь на общую информацию о синдроме у педагогов, дать полноценные рекомендации по предупреждению и лечению данного «заболевания». Для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню изучаемого признака, использован статистический U-критерий Манна-Уитни. Исследование проводилось в 2015–2016 учебном году среди 44 педагогов Политехнического института Сибирского федерального университета. Выборка была разделена на две численно равные группы: 1) педагоги гуманитарных дисциплин, 2) – преподаватели технических дисциплин.

По методике «Художник или мыслитель» у 38 преподавателей тип мышления совпал со спецификой профессиональной деятельности: для преподавателей гуманитарных дисциплин характерно образное мышление (20 человек), а для преподавателей технических дисциплин – логическое мышление (18 человек). Еще у 6 педагогов смешанный тип мышления.

Анализ результатов по методике В.В. Бойко показал, что среди фаз эмоционального выгорания есть формирующиеся и уже сформированные. Так, фаза «Напряжение» находится на стадии формирования у 36 % педагогов гуманитарных направлений и 18 % педагогов технических направлений. Фаза «Резистенция» сформирована у 18 % преподавателей гуманитарных дисциплин и еще у 64 % находится на стадии формирования. Данная фаза также сформирована у преподавателей технических дисциплин – 9 %, еще у 27 % она находится на стадии формирования. Стадия «Истощение» сформирована у 9 % педагогов гуманитарных наук, у 55 % она находится на стадии формирования, равно как и у 55 % педагогов технических наук. Для оценки достоверности различий использовали U-критерий Манна-Уитни, поскольку одна шкала номинальная, вторая количественная и данные

внутри сравниваемых подгрупп распределены ненормально. Фактор – специфика профессиональной деятельности испытуемых. Отклик – эмоциональное выгорание. Уровень значимости 0,009 меньше 0,05 – это значит, что фактор влияет на отклик, т. е. специфика профессиональной деятельности испытуемых оказывает влияние на развитие эмоционального выгорания.

Полученные данные приводят к выводу о том, что преподаватели гуманитарных дисциплин больше подвержены эмоциональному выгоранию, чем преподаватели технических дисциплин. Это связано с тем, что люди с логическим типом мышления более гибко реагируют на разного рода ситуации, они сначала пытаются все проанализировать, построить какую-то хронологию, осуществить контроль за жизненными ситуациями. Люди же с образным типом мышления, напротив более эмоционально чувствительны, они пытаются все прочувствовать, представить, поставить себя на место другого.

Интересно было сопоставить обе группы с максимально выраженными симптомами эмоционального выгорания. Нами получены данные о том, что синдром эмоционального выгорания у представителей гуманитарного и технического направлений распределены по-разному. Доминирующими симптомами эмоционального выгорания у гуманитариев на фазе «напряжение» являются переживание психотравмирующих обстоятельств, «загнанность в клетку», тревога и депрессия; на фазе «резистенция» – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и эмоционально-нравственная дезориентация. Симптомы эмоциональный дефицит, эмоциональная и личностная отстраненность являются доминирующими на фазе «истощение». Все вышеперечисленные симптомы характеризуются усиливающимся осознанием психотравмирующих факторов, а также исключением эмоций из профессиональной деятельности. Профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. К нему приходит осознание, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности, что он не в состоянии войти в их положение, сочувствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевою, нравственную отдачу. Появляется потребность в самооправдании, разочарование в себе, избранной профессии или месте работы, что порождает энергетическое напряжение в форме переживания ситуативной и личностной тревоги.

Распределение симптомов эмоционального выгорания у представителя технического направления, следующее: на фазе «напряжения» доминирует симптом неудовлетворенность собой, на фазе «резистенция» – симптомы расширение сферы экономики эмоций и редукция профессиональных обязанностей, на фазе «истощение» – симптом психосоматические и психовегетативные нарушения. Названные симптомы проявляются на уровне физического и психического самочувствия. В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства человек обычно испытывает недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обстоятельствами, энергетика направляется не столько во вне, сколько на себя. Последствиями этого могут быть попытки облегчить или сократить обязанности, требуемые эмоциональных затрат, вне профессиональной области: в общении с родными, друзьями и знакомыми.

Было выявлено, что среди симптомов названных выше фаз есть формирующиеся, сформированные, не сформированные и симптомы, доминирующие в фазе или во всем синдроме эмоционального выгорания.

Данные полученные с помощью опросника эмоционального выгорания показали, что преподаватели гуманитарных дисциплин более подвержены эмоциональному выгоранию, чем преподаватели технических направлений. Так, стадию истощения переживает 46 % гуманитариев и 37 % педагогов технических дисциплин, деперсонализации – 54% и 55 % соответственно, редукции личностных достижений – 73% и 55 %. Для оценки достоверности различий используем U-критерий Манна-Уитни, поскольку одна шкала номинальная, вторая количественная и данные внутри сравниваемых подгрупп распределены ненормально. Фактор – специфика профессиональной деятельности испытуемых. Отклик – эмоциональное выгорание. Уровень значимости 0,005 меньше 0,05, это значит, что фактор влияет на отклик, т. е. специфика профессиональной деятельности испытуемых оказывает влияние на развитие эмоционального выгорания.

Исследование показало, что синдром эмоционального выгорания находится на высоком уровне, в каждой фазе обнаружены доминирующие симптомы (со значением более 20 баллов). Каждая фаза эмоционального выгорания либо находится на стадии формирования, либо уже сформирована. Преподаватели сокращают обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, стараются экономно расходовать свои эмоции и реагируют на различные ситуации избирательно. Также экономно преподаватели расходуют эмоции и вне профессиональной деятельности. Анализ уровня эмоционального выгорания у педагогов показал, что у преподавателей гуманитарных дисциплин более высокие показатели эмоционального выгорания, чем у преподавателей технических дисциплин. Педагоги гуманитарных направлений больше осознают психотравмирующие факторы профессиональной деятельности, у них больше растет напряжение, раздражение, накапливается отчаяние и негодование, они чаще проявляют полную или частичную утрату интереса к субъекту профессиональной деятельности. У педагогов технических направлений больше проявляется перенасыщенность деловыми контактами, поэтому, они стремятся экономно расходовать эмоции не только в сфере профессиональной деятельности, но и вне ее, у них в большей мере меняется физическое здоровье и психическое самочувствие. Это свидетельствует о том, что психологическая защита не справляется со своими функциями и энергия эмоций перераспределяется между другими подсистемами индивида.

Итак, проведенное исследование расширило имеющиеся представления о проблеме развития синдрома «эмоционального выгорания» в педагогической среде; материалы исследования создают возможности для разработки дифференцированных комплексных программ коррекции, и профилактики синдрома «эмоционального выгорания» педагогов высшей школы, с учетом гуманитарного и технического склада их деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей/ Н. А. Аминова. – Воронеж: Изд. Модэк, 1997. – 80 с.

2. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова // Вопросы психологии. 2005. № 2. – С. 96–104.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
4. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л. М. Митина. – М.: «СЕНТЯБРЬ», 1999. – 140 с.
5. Серегина И. И. «Психологическое выгорание» преподавателей вуза: причины и последствия/ И. И. Серегина, Л. И. Щербич. – М.: «СЕНТЯБРЬ», 2007. – 110 с.
6. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд./ Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
7. Maclach C. Burnout in organizational setting/ C. Maclach, S.E. Jackson. – Beverly Hills: CA. – 1994 – 93 p.
8. Pines A. Teacher Burnout: a psychodynamic existential perspective, // Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 8, No. 2, 2002. Carfax Publishing.-P. 120 – 139.
9. Бойко В. В. Энергия эмоций. 2-е изд., доп. и перераб./ В. В. Бойко. СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
10. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орел. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2005. – 115 с.
11. Орел В. Е. Синдром «психического выгорания» и стилевые особенности поведения и деятельности профессионала / В. Е. Орел // Сибирский психологический журнал. 2006. № 23. С. 33-39.
12. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/ Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. Владос, 2002. – 357 с.

Кушнарёва О.В.

*Пермский национальный исследовательский
политехнический университет,
(г.Пермь)*

РИСК-ОРИЕНТИРОВАННОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Проблема обеспечения безопасности человека, будет актуальна до тех пор, пока существует человеческая цивилизация. С учетом того, что неуклонно возрастает количество человеческих жертв, аварий и инцидентов на производстве, задача учебных учреждений информировать обучающихся о существующих опасностях, методах и способах предотвращения проявления и уменьшения последствий их реализации [2] – сформировать особый тип мышления, которое является частью культуры безопасности жизнедеятельности.

В зависимости от возраста и уровня образования уровень культуры безопасности жизнедеятельности меняется. Формирование культуры безопасности

жизнедеятельности, начинается с первой ступени образования – детского сада, продолжается на второй ступени – в школе, на уроках «Окружающего мира», «Основ безопасности жизнедеятельности». Третья ступень – ВУЗ (СПО), здесь закладываются знания, умения и навыки в сфере безопасности жизнедеятельности, необходимые для профессиональной деятельности [1]. Далее формирование культуры безопасности жизнедеятельности, происходит в виде периодического обучения по охране труда (руководители и специалисты организаций обязаны проходить специальное обучение по охране труда в течение первого месяца после поступления на работу, и далее – не реже одного раза в 3 года, остальные работники проходят инструктажи 1-2 раза в год), которое в лучшем случае предполагает повторное закрепление навыков, а в худшем проводится формально. Учитывая статистику, которая показывает, что основной причиной травматизма является человеческий фактор, можно прийти к выводу, что существующая система формирования культуры безопасности жизнедеятельности - неэффективна. Поэтому возникла идея формирования риск-ориентированного мышления, как инструмента, позволяющего идентифицировать риск в любой среде, анализировать природу риска, а затем принять решение и воздействовать на причины риска адекватными мерами [5].

В контексте нашего исследования риск-ориентированное мышление — это способность индивида определять ситуацию с позиции риска, идентифицировать, анализировать и оценивать риск, использовать имеющиеся способы снижения риска с целью получения положительного результата [3].

Формирование, понимается нами, как комплексный педагогически целесообразный процесс становления специалиста, включающий в себя воспитание, обучение, а также выработку потребности в непрерывном развитии. Следовательно, формирование риск-ориентированного мышления обучающихся – целенаправленный процесс воспитания и обучения, направленный на усвоение знаний, умений и навыков идентификации, анализа и управления факторами риска, на понимание и принятие ответственности за принимаемые решения, а также на выработку потребности в непрерывном развитии.

Несмотря на неоспоримую важность просвещения в области безопасности жизнедеятельности для специалистов, оканчивающих технические вузы, в том числе по направлению подготовки 280700 «Техносферная безопасность», общая трудоемкость дисциплины «БЖД» продолжает снижаться. Значительно уменьшены часы на аудиторные занятия, сокращаются, а для некоторых специальностей и полностью исключаются практические и лабораторные работы, раздел БЖД в выпускных работах существует только в рамках специалитета. Одновременно, модернизация системы образования в области безопасности жизнедеятельности, предусматривая переход на компетентностный подход и многоступенчатую систему подготовки кадров, создает благоприятные условия для развития риск-ориентированного мышления. При этом, возникает множество вопросов, например, соответствуют ли указанные направления модернизации, реальным интересам работодателей, учитываются ли при этом быстро меняющиеся условия профессионального успеха, определяющие требования к знаниям, способностям, навыкам, т.е. сможет ли новая система образования «работать на опережение»?

Так, например, исследование, посвященное необходимым компетенциям будущего, позволило выделить несколько ключевых факторов, влияющих на формирование компетенций и навыков, которые будут востребованы в период до 2020 года, это демографические изменения, дальнейшее увеличение количества «умных машин» и

систем, массовая компьютеризация среды, виртуализация коммуникаций, глобализация мира, усложнение и повышение энергоемкости технологического оборудования, ухудшение экологической обстановки в мире.

Каждый из этих факторов диктует свои условия профессиональной успешности, которые проявляются в виде следующих компетенций: трансдисциплинарность (способность уметь пользоваться знаниями нескольких дисциплин одновременно), создание смыслов (способность человека создавать новое, а также и способность к критическому мышлению), адаптивное мышление (способность находить решение сверх заложенных алгоритмов, имеет отношение к креативности, но к креативности не только как к способности изобретать что-то новое, а как к способности изобретать новое и полезное для достижения определенного результата), социальный интеллект (способность понимать эмоциональные состояния, чувства других людей (вербальные и невербальные проявления), взаимодействовать с людьми, быстро реагировать на реакции и эмоции других людей), дизайнерское мышление (умение видеть образ желаемого результата и способность организовывать рабочие процессы для его достижения), виртуальное сотрудничество (способность продуктивно работать будучи членом виртуальной команды, эффективно взаимодействовать с виртуальными партнерами и коллегами при решении совместной задачи), кросс-культурное взаимодействие (способность работать в различных культурных средах, в том числе лингвистические способности, эффективное взаимодействие с людьми разных возрастов, рас, вероисповеданий, стилей менеджмента, умение быстро находить общие цели, ценности, выстраивать приоритеты в разнофактурной среде для достижения результата), познавательный менеджмент (способность ориентироваться в потоках разноформатной информации, получаемой из множества различных источников и выделять из массивов данных только то, что действительно важно), медиа-грамотность (умение использовать информацию новых средств коммуникации, критически ее оценивать ее, генерировать собственные суждения и использовать новые способы и источники информации), компьютерное мышление (способность быстро переводить массивы данных в абстрактные понятия и генерировать новые алгоритмы, исходя из сложившейся ситуации).

Стоит отметить еще одно обстоятельство. В отличие от рынка труда в целом, рынку молодых специалистов, оканчивающих технические вузы по направлению подготовки 280700 «Техносферная безопасность», присущи противоречия между: социальными и профессиональными ориентациями молодежи и потребностями предприятий; необходимостью подготовки вузами молодых специалистов в соответствии с требованиями заказчиков и существующей системой вузовского образования [4]; жизненными и профессиональными притязаниями выпускников и реальными возможностями их осуществления, т.к. обладая большим объемом фундаментальных знаний, они зачастую, оказываются беспомощны там, где требуется самостоятельность и компетентность в принятии решений, умение организовать свою работу и деятельность других в обстановке большой неопределенности и повышенного риска.

Успешное разрешение указанных проблем возможно при использовании непрерывной опережающей профессиональной подготовки по безопасности жизнедеятельности, особая роль в которой отводится формированию риск-ориентированного мышления на основе современных обучающих и воспитывающих технологий, способных преодолеть разрыв между теорией и практикой, обеспечить гарантированный

результат подготовки специалиста, адекватный современным тенденциям рынка труда, развития науки и техники.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. Безопасность жизнедеятельности: состояние образовательной среды, формирующей профессиональную культуру обучающихся // Высшее образование сегодня. - 2015. - № 9. - С. 83-85.
2. Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. Модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов в политехническом вузе // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 9-1. - С. 19-22.
3. Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. Риск-ориентированное мышление обучающихся: актуальность, определение и операции // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-3. - С. 495-499.
4. Каргина Е. М. Ориентация системы профессионального образования на повышение качества трудоустройства выпускников // Молодой ученый. — 2014. — №16. — С. 344-346.
5. Irina G. Dolinina, Oksana V. Kushnaryova Forming occupational safety culture on the basis of development of students' risk-focused intellection. INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION (IJESE) 2016, VOL. 11, NO. 14, pp. 6322-6334.

Заруцкая А.Н.

*Армавирский социально-психологический институт,
(г. Армавир)*

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ УСТРЕМЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Мотивация достижения отражает стремление студентов к высоким результатам в тех видах деятельности, которые представляют для них наибольшую ценность и имеют личностный смысл. Именно в таких видах деятельности они стремятся реализовать свой психический ресурс и сосредоточить свою психическую активность. В настоящее время эта проблема приобретает все большую актуальность и находит свое отражение в значительном числе теоретических и эмпирических исследований (И.Р. Алтунина, И.А. Васильев, Т.О. Гордеева, М.М. Далгатов, Е.П. Ильин, М.Ш. Магомед-Эминов, А.К. Маркова, М.В. Матюхин, Р.С. Немов, Ю.М. Орлов, Т.А. Саблина, Х. Хекхаузен, С.А. Шапкин и др.).

В основе мотивации достижения лежит соответствующая потребность, которая характеризуется как устойчивое состояние нужды, определяющее характер и интенсивность деятельности человека (Д. Аткинсон, Г. Мюррей, Д. Маклеланд, Х. Хекхаузен, Т. Эллерс). Данная потребность относится к генеральным, детерминирующим основам деятельности человека, которая порождает собой мотивацию достижения успеха.

Мотивация достижения проявляется у студентов в стремлении добиваться как можно более высоких результатов в ситуациях, в которых существует возможность соревнования и проявление лидерских устремлений. Мотивация достижения инициирует широкий диапазон их деятельностиной активности – интеллектуальной,

трудовой, спортивной, общественно-политической и др. Деятельность, осуществляемая под влиянием мотивации достижения, на смысловом уровне максимально сближается с деятельностью, характеризующей уровень успешности. Именно мотивация достижения выступает тем фактором, который инициирует рост, продвижение и успехи в какой-либо сфере его жизни, а также формирование лидерских устремлений.

В этой связи представляется важным выделить основные психологические характеристики мотивации достижения. Прежде всего, мотивация является устойчивой характеристикой личности, которая не является врожденной, а выступает своеобразным следствием обретения ею способности структурировать свое взаимодействие со средой, соотносить на личностном уровне результаты деятельности и свое «Я», свои возможности (Д. Аткинсон, Э. Деси, К. Левин, Г. Мюррей, Х. Хекхаузен). Многие психологи рассматривают мотивацию достижения как аффективно-когнитивную систему, включающую в себя факторы, которые побуждают, направляют, регулируют, поддерживают и прекращают деятельность, направленную на ее реализацию.

Исследователи чаще всего в рамках мотивации достижения выделяют две мотивационные тенденции – надежду на успех, стремление к успеху, а также боязнь неудачи. В соответствии с данными Д. Аткинсона, Х. Хекхаузена, в структуре мотивации достижения выделяются: потребность или постановка цели, инструментальная активность, позитивные и негативные аффективные состояния, антиципация цели, одобрение либо порицание со стороны окружающих. В силу побудительной сущности, которую они характеризуют, данные категории имеют непосредственный «выход» на построение студентами своих лидерских устремлений [10]. Выраженность у студентов мотивации достижения в значительной степени зависит от их представлений о собственных способностях. Соответственно, рассмотрение мотивации достижения увязывается с использованием таких понятий как локус контроля, каузальная атрибуция, выученная беспомощность, самоэффективность, тип представлений о способностях (Г. Айзенк, Д.В. Аткинсон, А. Бандура, Б. Вайнер, Дж. Роттер, К. Шнайдер и др.).

Согласно данным Дж. Роттера, субъекты в зависимости от сформированного у них локуса контроля демонстрируют разные типы поведения, связанного с достижениями. При внутреннем (интернальном) локусе контроля они более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели. В том случае, если у них сформировался внешний (экстернальный) тип контроля, они проявляют такие черты поведения как тревожность, неуверенность в своих способностях, стремление отложить реализацию имеющихся у них намерений на неопределенный срок или вообще отказаться от их исполнения. В рамках теории каузальной атрибуции Б. Вайнера выявлено, что ожидания субъектом будущих результатов во многом определяются тем, что он думает о причинах реальных и потенциальных успехов и неудач. В том случае, если неудача приписывается им недостаточности приложенных усилий, то это приведет к усилению мотивации достижения, а если – недостатку у себя способностей, то это ее уменьшит.

Соответственно, человек, обладающий высокой мотивацией достижения, воспринимает успех как следствие имеющихся у него способностей и приложенных им усилий, а неудачу – как следствие недостатка усилий, старательности. Иная ситуация складывается, если человек обладает низкой мотивацией достижения.

Согласно теории Б. Вайнера, такой человек исходит из того, что причиной его успеха является легкость задачи или случайная, ничем не обусловленная удача, а причину неуспеха видит в себе, в недостаточности развитых у него способностей и умений.

Выделение и описание надситуативных и ситуативных факторов поведения, направленных на достижение, содержит модель выбора риска, разработанную Д. Аткинсоном. Он считал, что преобладание надежда на успех обычно стимулирует движение вперед, а избегание неудач – препятствует развитию. Преобладание какой-либо одной мотивационной тенденции – мотива стремления к успеху или мотива избегания неудачи – всегда зависит от выбора субъектом степени сложности задачи. В том случае, если у них преобладает мотив стремления к успеху, они выбирают задачи средней степени сложности; а если – избегание неудачи, то они отдают предпочтение задачам легким, гарантирующим успех, или очень трудным, не дающим повода для стыда и чувства унижения. Из этого следует, что студент, обладающий доминантной мотивацией достижения успеха, способен ставить перед собой амбициозные задачи, требующие для своего достижения значительных усилий. Важным представляется вывод, сделанный Р. Стернбергом. Согласно его мнению, именно мотивация является ключевым источником различий между людьми в достижении успеха, так как диапазон проявляемых ими способностей гораздо меньше, чем диапазон мотивации.

Многие исследователи сходятся в том, что мотивация достижения представляет собой самооценочную категорию. Выступая результатом осознания, она создает значительные ресурсы для своего развития. В отечественной психологии проведено значительное количество исследований, посвященных изучению мотивации достижения успеха [5]. Согласно полученным данным, мотивация достижения выступает значимым фактором деятельности. Данный вывод сделан на основе исследований структурной организации мотивации достижения (И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов); ее развития (Е.В. Козиевская, А.В. Сальков); влияния мотивации успеха и избегания неудач на результативность и регуляцию деятельности (И.А. Батурин, В.И. Степанский); на основе психосемантического пространства восприятия образа успешности (В.А. Белых); формирования мотивации достижения на основе выработки оптимальных стратегий поведения (Б.Г. Ребзуев); интринсивных и экстринсивных показателей в структуре мотивации достижения (Н.В.Афанасьева) и др. Значимыми представляются также исследования, посвященные изучению уровня притязаний личности как основы ситуации достижения (Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, Л.В. Бороздина, В.К. Гербаческий и др.), роли волевых процессов в процессах достижения (В.А. Иванников, С.А. Шапкин), особенностей мотивационной регуляции мыслительной деятельности с точки зрения мотивации достижения успеха (О.Н. Арестова, И.А. Васильев, О.К. Тихомиров и др.). Названные исследователи интерпретируют мотивацию достижения как специфический вид психической регуляции деятельности, как особую форму внутренней активности.

На организационном уровне мотивация достижения представляет собой сложную функциональную систему интегрированных процессов аффективного, когнитивного и поведенческого плана. Основной функцией мотивации достижения является регуляция поведения, деятельности личности, направленной на реализацию соответствующего мотива. От этого зависят переживаемые личностью внутренние состояния, характер целеполагания, вариативность, скорость и качество выполнения деятельности.

Мотивы, образующие мотивацию достижения, соотносятся с содержанием деятельности различным образом. В большей степени релевантны деятельности внутренние мотивы, а внешние мотивы выходят за пределы целей самих действий. Согласно имеющимся данным, механизмы формирования данных мотивов также различны. Внешняя мотивация поддерживается поощрением, награждением, соревнованием, принуждением. Проявление мотивов самоутверждения и признания свидетельствует о наличии потребности во внешнем стимулировании, в социальном оценивании.

Внутренняя мотивация актуализируется под влиянием определенных внешних обстоятельств. Однако она все же зависит от ряда личностных особенностей, которые были выявлены в серии эмпирических исследований (В.К. Вилюнас, В.Г. Асеев, Е.П. Ильин, А.К. Маркова, М.Ш. Магомед-Эминов и др.). К свойствам личности, оказывающим влияние на мотивацию достижений, относят: направленность на достижение успеха, (Е.П. Ильин, И.Ю. Кулагина, Ю.М. Орлов и др.); самооценку (Т.О. Гордеева, А.В. Захарова, Е.В. Козиевская и др.); уровень притязаний как личностное образование, определяющее уровень сложности выбираемых целей (Л.В. Бороздина, Б.В. Зейгарник, Е.П. Ильин, К. Левин, Х. Хекхаузен и др.); тревожность (Г.Ш. Габдреева, А.М. Прихожан и др.).

Установлено также, что внутренняя мотивация личности зависит от сформированного внутреннего локуса причинности, стимулирование которого осуществляется факторами, способствующими удовлетворению потребности в автономии, компетентности и связанности. Такие факторы, как возможность выбора задачи и положительная обратная связь, несут информацию о ходе и степени успешности деятельности, регулируя процесс ее выполнения. Расширение ресурсов и способности к более оперативному получению достоверных данных о своей деятельности делает процесс продвижения лидерских устремлений более контролируемым на личностном уровне [1, 2, 4].

Отсутствие контроля за своими действиями, малая степень собственного влияния на конечный результат, невозможность отследить связь между своими действиями и конечным результатом приводит к затуханию мотивации достижений (В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев). Особенно важны эти действия для деятельности, направленной на достижение успеха. В работе ряда авторов были выделены комплексы личностных свойств, развитие которых наиболее благоприятно сказывается на мотивации достижения. К таким личностным свойствам Х. Хекхаузен отнес высокий уровень притязаний, личностной каузальной атрибуции и нормальной самооценки [10]. Личностные качества, влияющие на мотивацию достижения, были описаны в практико-ориентированных работах, освещающих ее повышение. Так, Д. Аткинсон и Д. Макклеланд разработали тренинговые программы, направленные на развитие мотивации достижения. Позитивное влияние тренингов было подтверждено Д. Шиа, который установил, что развитие мотивации достижения требует поддержания уровня притязаний на определенной высоте, а снижение числа неудач, реальную оценку результатов деятельности, овладение навыками постановки целей и нахождения в зоне оптимального риска. Д. Уолс также определил, что при выполнении учебных задач оптимальная вероятность успеха является наиболее благотворной для формирования мотивации достижения. В. Гошек назвал стимулирование у субъекта уверенности в возможности изменения имеющейся у него мотивационной структуры главным условием для развития мотивации достижения.

Дж. Верофф и В. Майер выявили приоритетную роль эталонов в формировании мотивации достижения. Р. Де Чармс в программах тренинга мотивации достижения использовал фактор «психологической причинности» и показал, что сам человек является причиной и источником своего поведения, а также всех его последствий.

Мотивация достижения в значительной степени определяет продуктивность деятельности человека, его удовлетворенность трудом и выраженную тревожность (Н.В. Афанасьева). Однако О.Н. Арестовой удалось доказать, что экстремальная выраженность мотивации достижения, формируя ориентацию на высокий конечный результат, сковывает возможности выбора субъектом задач, ограничивает возможности ориентировочной деятельности. Тем самым, развитие мотивации достижения может не только приводить к успеху, но и препятствовать ему. Конечный эффект требует уточнения сопутствующего ему контекста, т.е. личностных и ситуационных переменных.

Изучение мотивации достижения способствовало более интенсивной разработке проблематики успеха и успешности человека, деятельность которого является благополучной, обходится без ошибок (А.Г. Асмолов, И. Ведин, С.В. Голубев, Е.А. Климов, А.В. Либин, А.К. Маркова и др.). Неуспешным признается человек, деятельность которого не привела к получению необходимого результата. Названные исследователи связывают успех с социальной природой человека, с проявлением его сущностного начала. Этимология понятия «успех» близко с понятием «преуспеть», которое обозначает процесс самоутверждения человека в обществе, предусматривающий одновременно и его соответствие социальным параметрам преуспевания, и выделение себя среди подобных.

Ю.М. Орлов характеризует успех как фундаментальную социальную потребность, которая не наследуется, а формируется под влиянием ряда социогенных факторов. Он понимает успех как соревнование человека с самим собой, как стремление превзойти ранее достигнутый уровень исполнения. По его мнению, именно эта потребность побуждает личность ставить новые цели и стремиться к их реализации. Ю.М. Орлов ввел понятие «достигающая личность», которая, по его мнению, составляет золотой фонд человечества [8].

Успешность, являясь составляющей всех видов деятельности, которые реализует человек, проявляется в постановке перед собой целей, все более масштабных по сравнению с предыдущими, в стремлении наиболее быстро достичь их. Тем самым потребность в достижении успешности стимулирует постоянное соревнование человека с самим собой, стремление превзойти ранее достигнутый уровень, сделать что-то еще лучше, оригинальнее, быстрее. В силу этого данная потребность рассматривается как атрибут зрелой личности (Л.М. Митина), результат ее саморазвития и самореализации (А. Маслоу, П. Мучински), как показатель компетентности (Т.Н. Щербакова, А.А. Реан) и т.д. Выделены такие виды успеха: результативный, приносящий личности популярность, некоторое социальное признание; успех как признание со стороны «значимых других»; успех как преодоление и самопреодоление; успех как реализация призвания, при котором важен не столько результат, сколько сама деятельность [9]. В качестве критериев успешности выделяют: результативность, эффективность, инициативность (О.Н. Родина); повышение жизненного стандарта и улучшение качества жизни (А.А. Деркач, З.И. Рябикина); достижение значимой цели, позитивное преобразование условий, преодоление препятствий, высокий уровень развития рефлексии и

саморефлексии (Н.В. Самоукина); удовлетворенность деятельностью и ее результатом (Э.Ф. Зеер) и т.д. Данные критерии подразделяются на объективные (результативность, оптимальность, эффективность и др.) и субъективные критерии. При сопоставлении объективных и субъективных критериев приоритет отдается субъективным критериям успешности. В частности, А.Г. Асмолов связывает успех с целями деятельности, обозначив его в качестве «лакмусовой бумажки ценности целей». А.К. Маркова при определении успеха связывает его значимость с тем, что вкладывает в достижения субъект – какие смыслы, ценностные ориентации, внутренние ресурсы и т.д. [6]. Наиболее интегрированным субъективным критерием успешности является удовлетворенность достигнутыми результатами. Субъективный критерий успешности обладает ярко выраженной регуляторной функцией, которая заключается в установлении таких границ, таких расхождений между реальными и запланированными результатами, которые допустимы с точки зрения субъекта деятельности. В том случае, когда полученные результаты не выходят за установленные границы, предпринятая деятельность обычно рассматривается исполнителем в качестве успешной. Если наблюдаются значимые различия, то подвергается коррекции либо сама деятельность, либо установленные критерии. В крайнем случае, возможно прекращение самой деятельности и оценивание ее в качестве неуспешной.

Регулирующая функция субъективного критерия успешности, согласно данным А.А. Деркача, состоит еще и в том, что он субъект приводит свои возможности и ограничения в соответствие с требованиями и условиями стоящей перед ним деятельности. При этом разрешается противоречие между собственной системой организации и системой организации конкретного вида труда, профессии, рабочего места. [3]. Проектирование студентами лидерских устремлений можно интерпретировать как построение ими образа ближней и дальней перспективы, задающей продвижение новых выборов и принятие решений. В свете задач повышения успешности студентов, содействия достижению ими вершин профессионализма актуальным становится выявление факторов, оказывающих существенное влияние на их лидерские устремления. Эти факторы весьма многочисленны и разнообразны как в количественном, так и качественном отношении. Влияние различных факторов осуществляется в результате взаимодействия различных сторон жизнедеятельности студентов, а также выбора ими приоритетного жизненного пути. Профессиональное становление направлено на формирование у них высокой мотивации достижения, готовности к профессиональному росту, поиску оптимального, конструктивного индивидуального стиля деятельности; развитие профессионально-значимых качеств личности, включая лидерские устремления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бороздина, Л.В. Притязания личности и самооценка [Текст] / Л.В. Бороздина // Вестник МГУ. Серия 13. – №3. – 1986.
2. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения [Текст] / А.С. Горбатенко. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336с.
3. Деркач, А.А., Кузьмина, Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М., 1993. – С.11-12.

4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512с.
5. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 511с.
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1996.
7. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд. НПО «Модэк», 2002.
8. Орлов, О.М. Профессиональная коммуникативная компетентность будущего специалиста [Текст] / О.М. Орлов // Вестник ОГУ. – 2002. – №2. – С.128-132.
9. Реан, А.А., Коломинский, Я.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.А. Коломинский. – СПб., 1999.
10. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения [Текст] / Х. Хекхаузен / Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001. – 240с.

*Пелюшенко В. А.
Армавирский социально-психологический институт
(г. Армавир)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МАГИСТРАНТОВ

Изучение представлений о безопасности жизнедеятельности проводилось нами на студентах 1 и 2 курса магистратуры. По результатам анкетирования испытуемых были установлены особенности субъектных представлений о безопасности жизнедеятельности по следующим составляющим: когнитивной, ценностно-смысловой, эмотивной и конативной.

Обращение к содержанию когнитивной составляющей позволило выявить, что у магистрантов представления о безопасности в наибольшей степени сводятся к социальной (40,0 %) и психологической (35,0 %) защищенности. Содержательное наполнение понятия «социальная защищенность» они увязывают с проблемами, которые у них появляются в ближайшее время, как у выпускников вуза. К ним относятся: необходимость в условиях серьезной конкуренции на рынке труда, поиск места работы, обеспечивающее материально и дающее возможность карьерного роста, решение жилищных проблем и создание семьи.

Под социальной защищенностью при этом понимается нахождение в стабильной политической, экономической и конфессиональной среде, финансовое благополучие, возможность трудоустройства, перспективы профессиональной мобильности и т.д. Установлено, что социальная защищенность детализируется ими через указание защищенности от криминального и бюрократического произвола, экономической и финансовой нестабильности, возможности нахождения свободного и достойного труда.

Психологическая защищенность как приоритетная смысловая группа представлений о безопасности жизнедеятельности вплотную увязывается ими с качеством будущей профессиональной деятельности. Ее содержание отождествляется

с благоприятным, бесконфликтным социально-психологическим климатом в коллективе, с возможностью самовыражения в профессиональной деятельности, с позитивными и поддерживающими взаимоотношениями с коллегами, с пониманием перспектив карьерного и личностного роста в профессии. Источниками снижения психологической защищенности при этом называются высокая конкуренция в трудовом коллективе и неуспешный менеджмент.

Наименее распространено среди магистрантов понимание безопасности в качестве физической защищенности, которая увязывается ими с минимизацией криминогенно опасных ситуаций и исключением условий для получения различных травм и ранений. Таким образом, для магистрантов характерным является «уход» от упрощенно-очевидного понимания сущности безопасности как физической сохранности. Оно в большей мере начинает увязываться с социально обусловленными потребностями человека в благоприятных условиях общественной активности, позволяющих обеспечить психологическое благополучие и возможность дальнейшего развития своих способностей, их признание и получение наград.

Магистранты в качестве ведущего фактора обеспечения безопасности жизнедеятельности человека назвали те условия, которые складываются в стране. В этом можно увидеть проявление экстернального типа отношения к сфере безопасности жизнедеятельности. В целом, изучение когнитивной составляющей представлений о безопасности жизнедеятельности у магистрантов позволило установить преобладание в ее смысловом наполнении значимости социальной защищенности, обеспечиваемой социальными условиями в стране.

Вероятно, к моменту завершения вузовского обучения на первый план выходит социальный пласт феномена безопасности. Это можно объяснить повышенной актуальностью успешного протекания процессов социальной интеграции, нахождения своего места в сфере общественной жизни. Вместе с тем, полученные результаты обнаруживают и факт недостаточной уверенности магистрантов в себе в качестве субъектов, способных обеспечить безопасность своей жизнедеятельности. Эта особенность рассматриваемых представлений может выступить субъектным фактором снижения эффективности реализации будущими выпускниками вуза практики самообеспечения безопасности жизнедеятельности.

Выявленные особенности когнитивной составляющей представлений о безопасности жизнедеятельности, дополняются данными, установленными по итогам изучения их ценностно-смысловой составляющей. Установлено, что магистрантами значимыми сферами безопасности примерно в равном соотношении рассматриваются повседневная жизнь (51,3 %) и профессиональная деятельность (48,7 %). Обсуждение данных сфер жизни с точки зрения возможности сохранения безопасности показало, что магистранты по-разному понимают ее значимость. Безопасность повседневной жизни в большей степени увязывается ими с сохранением стабильности, привычного ритма организации условий проживания, позволяющими воплощать задуманное, реализовывать намеченные планы. Отсутствие понимаемой таким образом безопасности жизнедеятельности приводит к возникновению тревожности, неуверенности в завтрашнем дне.

Безопасность профессиональной деятельности заключается для большинства исключением из них ситуаций, способных нанести ущерб физическому или психическому благополучию. В качестве таких ситуаций выступают профессиональный экстрим и моббинг со стороны коллег или руководства. Первый

способен привести к физическим травмам, второй – к стрессовым состояниям. Объединяющим для них является фрустрация потребности в достижении профессиональных успехов и карьерного роста. Таким образом, можно говорить о том, что безопасность повседневной жизни выпускниками вузов больше увязывается с психической и социальной, а профессиональной деятельности – с физической и психической защищенностью. Вне зависимости от приоритетного вида защищенности, она рассматривается как площадка для личностного продвижения в соответствующей сфере жизни в направлении реализации главной для личности цели жизни.

Обозначенные ими ценностно-смысловые акценты значимости сфер безопасности жизнедеятельности согласуются ими с наиболее значимыми эффектами безопасности. Было установлено, что для выпускников наиболее значимым результатом безопасности является поддержание жизненных перспектив (38,7 %). Данные перспективы относятся ими как к повседневной жизни (сохранение материального благополучия, построение семейных отношений, улучшение условий проживания и т.п.), так и к профессиональной деятельности (развитие профессионализма, достижение удовлетворенности трудом, карьерный рост и т.п.).

Защищенность как второй по значимости эффект безопасности (33,8 %) свою ценность приобретает благодаря тому, что она связана с социальным, психическим и физическим благополучием человека, позволяя ему более успешно развиваться в выбранном направлении.

Стабильность в качестве эффекта безопасности названа меньшей частью выпускников (27,5 %). Ценность стабильности видится им в том, что она позволяет сохранить свою энергию и время на то, чтобы реализовывать наиболее значимое для личности в повседневной жизни и в профессиональной деятельности, т.е. развиваться в направлении реализации приоритетной жизненной цели.

Итак, несмотря на различия в приоритетности эффектов безопасности, выпускники увязывают их смысловую значимость с получением возможности развиваться в выбранном ими направлении жизнедеятельности в рамках реализации ведущей цели личности. По итогам изучения ценностно-смысловой составляющей представлений выпускников о безопасности жизнедеятельности отметим значимость для них повседневной и профессиональной деятельности как получение возможности для развития в соответствующей сфере жизни по пути реализации жизненной цели. Данная возможность поддерживается и ценностным осмыслением ими эффектов безопасности.

Вне зависимости от отдаваемого ими приоритета (реализация жизненных перспектив, сохранение защищенности или стабильности жизни) эффекты безопасности они увязывают с поддержанием перспектив дальнейшего развития в соответствующей сфере жизнедеятельности. Таким образом, несмотря на достаточную дифференциацию магистрантов по выбранным в ходе опроса приоритетам безопасности, они проявляют единство в ее ценностно-смысловой интерпретации.

Изучение эмотивной составляющей представлений о безопасности у магистрантов позволило подтвердить, что соответствующая характеристика жизнедеятельности обладает достаточной значимостью, несмотря на ситуационную «привязку».

Анализ ответов относительно частотности рефлексии ими безопасности своей жизнедеятельности, показал, что для подавляющей части подвыборки она

находится в прямой связи с ситуациями, обостряющими потребность в сохранении соответствующего состояния. На то, что они задумываются о безопасности «при наступлении ситуации», указало 57,5 % опрошенных магистрантов.

При этом изучение особенностей распределения оценок значимости для них безопасности, позволяет увидеть смещение выборов в ту часть шкалы, которая связана с обозначением высокой востребованности безопасности. Так, 92,5 % состава подвыборки оценили значимость безопасности от «достаточно значимой» (48,8 %) до «определяет жизнь» (16,2 %). При этом только 7,5 % ее состава соотнесли значимость для себя безопасности с наступлением ситуаций, актуализирующих потребность в безопасности. Обращает на себя внимание то, что ни один из выпускников не отрицает значимости для себя безопасности, ни при какой ее градации.

Полученные при изучении эмотивной составляющей представлений эмпирические результаты обнаруживают латентную для выпускников природу потребности в безопасности при ее высокой субъективной значимости. Очевидно, что, отдавая себе отчет в высокой значимости безопасности для организации своей жизнедеятельности, они, тем не менее, не сохраняют соответствующее состояние в поле актуальных переживаний. В основе этого факта может лежать достаточная уверенность в текущем высоком уровне собственной безопасности. Данная особенность также свидетельствует о сохранении магистрантами на момент опроса стабильности эмоционального фона, позволяющего им реализовывать продуктивную деятельность в выбранном направлении жизнедеятельности.

Обращение к содержанию конативной составляющей представлений о безопасности выпускников позволило зафиксировать у них сниженный уровень их готовности к реализации деятельности, необходимой для обеспечения соответствующего параметра жизнедеятельности. Согласно полученным эмпирическим данным, большая часть обследованной подвыборки (60,0 %) оценивает свою готовность к самообеспечению безопасности на умеренном уровне. Высокую оценку своей готовности к подобной активности дали только 16,3 % состава подвыборки. Выявленное распределение может свидетельствовать о внутренней неуверенности выпускников в своей способности эффективно решать задачи самообеспечения безопасности жизнедеятельности.

Дополнительно проведенная уточняющая беседа позволила установить, что выставленные средние оценки своей готовности в рассматриваемой сфере поведенческой активности они обосновывают своими сомнениями в обладании подготовкой, позволяющей решать задачи, возникающие в сфере безопасности. Соответствующая активность относится ими к категории особой, предполагающей наличие достаточно серьезной подготовки. Тем самым, магистранты, по сути, «расписываются» в своей беспомощности в плане организации жизнедеятельности в соответствии с требованиями безопасности.

Ответы на заключительный вопрос анкеты позволили установить, какой ракурс практики самообеспечения безопасности жизнедеятельности рассматривается ими в качестве наиболее значимого и, соответственно, уязвимого с точки зрения тех возможностей, которыми они обладают на персональном уровне. В соответствии с полученными эмпирическими данными, наибольшую значимость в практике самообеспечения безопасности они приписывают действиям по сохранению безопасности жизнедеятельности.

Выбирая сохранение безопасности в качестве наиболее значимого для

самообеспечения безопасности жизнедеятельности аспекта активности, 63,8 % состава подвыборки, учитывая ответы на предыдущий вопрос анкеты, признают недостаточность у себя знаний, умений и навыков для того, чтобы достичь стабильности сложившегося на текущий момент уровня безопасности. Рассматривая результаты ответов, полученных от участников этой подвыборки в целом, признаем и то, они в большей степени ориентированы на минимизацию своих действий в сфере безопасности. На это указывает то, что первые два места по частотной представленности в ответах выпускников получили ответы «сохранение» (63,8 %) и «превенция» (18,7 %), т.е. формы сниженной, по большей мере, поведенческой активности в сфере безопасности.

Обобщая результаты изучения конативной составляющей представлений выпускников о безопасности жизнедеятельности, отметим, что она, в отличие от ранее рассмотренной составляющей, является внутренне сбалансированной. Признавая средний уровень своей готовности к самообеспечению безопасности жизнедеятельности, представители соответствующей подвыборки в большей мере ориентированы на реализацию действий по сохранению и превенции безопасности, чем по ее восстановлению и развитию.

Кроме того, это может указывать также на то, что их устраивает актуальное состояние безопасности жизнедеятельности, и они не желают вносить в него какие-либо значимые изменения. Тем самым обнаруживается достаточно развитая внутренняя инертность субъектной позиции магистрантов в отношении необходимости решения ими проблем безопасности жизнедеятельности.

Реализованный на подвыборке выпускников этап исследования субъектных представлений о безопасности жизнедеятельности позволил констатировать их достаточную согласованность при закреплении инертно-пассивной тенденции. Высоко оценивая параметр безопасности жизнедеятельности, они увязывают его, по большей мере, с открывающимися перед человеком перспективами развития и социальной защищенности, обеспечиваемыми органами власти в стране на основе создания благоприятных для проживания условий жизнедеятельности.

Распространяя значимость безопасности примерно в равной мере на повседневную жизнь и на профессиональную деятельность, они, тем не менее, задумываются о ней чаще всего при наступлении ситуаций, несущих какую-либо угрозу. В остальное время соответствующие переживания остаются ими не актуализированными. Латентный характер переживания значимости безопасности сочетается с субъектной неуверенностью в своей способности успешно решать связанные с ней задачи.

При этом они наибольшую значимость в практике самообеспечения безопасности приписывают действиям с минимальными энергозатратами – сохранению и превенции угроз безопасности. Обозначенные особенности субъектных представлений о безопасности у выпускников вуза могут свидетельствовать об их ограниченности, не позволяющей предпринимать активные действия в соответствующей сфере жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баева И.А., Гаязова Л.А. Теоретические основы построения модели социально-психологической оценки безопасности образовательной среды // Письма в

Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2014. № 10. С. 2265.

2. Благодарь Е.М. Формирование представлений о безопасном поведении человека как предмете психологической науки [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ. 2011. №. 4. С. 1. URL: <http://ppip.idnk.ru>

3. Краснянская Т.М. Безопасность человека: психологический аспект: учебное пособие по курсу «Безопасность жизнедеятельности». Ставрополь, 2005. 216 с.

4. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Fractal Approach to the Interpretation of Psychological Safety of the Person // European Journal of Psychological Studies. 2015. Vol. (6), Is. 2. P. 48-57. DOI: 10.13187/ejps.2015.6.48.

5. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Conceptualization of safety principle of educational practices // Журнал министерства народного просвещения. 2015. № 4 (6). С. 180-188. DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.180.

6. Kotova I.B., Huseynov R.J. Comparative characteristics of the phenomenological space of professional and human life projects // European Journal of Psychological Studies. 2016. № 1. С. 4-12.

7. Kotova I.B., Lozovaya G.V. The experience of organizing of the formation of the productive ideas about health and safety among the students of pedagogical college // European Journal of Psychological Studies. 2016. № 1. С. 13-21.

8. Kotova I.B., Nedbaeva S.V., Nedbaev D.N. Taste sensations and perceptions as significant components of human life // Applied and Fundamental Studies Proceedings of the 7th International Academic Conference. Publishing House «Science and Innovation Center». 2014. С. 31-41.

Шевченко К.А., Ерина И.А.

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского,

(г. Ялта)

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

Когда приближается момент окончания школы, девушки и юноши должны из множества профессий выбрать одну, наиболее подходящую для них. Задумываясь о своем будущем, они понимают, что правильный выбор профессии обеспечивает благополучие в их дальнейшей жизни. А перед молодежью, которая уже получила профессиональную подготовку, встают вопросы хорошего трудоустройства. И в дальнейшем, в течение всей жизни, возникают проблемы, которые надо решать: умение находить смысл в работе, самостоятельно строить свою профессиональную жизнь, принимать решения о выборе профессии, специальности и месте работы. Именно это является важнейшими критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности. Но, личность постоянно совершенствуется. На разных этапах ее развития одни и те же задачи профессионального определения решаются по-разному. Постоянное осмысление своей социально-профессиональной роли, корректировка своего места в мире профессий, отношение к своему профессиональному труду, самому себе и коллективу – важные аспекты человеческой жизни.

Может случиться так, что возникнет чувство отчуждения от профессии, человек начинает тяготиться ею и испытывать неудовлетворенность своим положением или же результатами работы. Чаще всего это приводит к вынужденной смене рабочего места. Профессиональное становление в принципе часто сопровождается непредвиденными обстоятельствами, что приводит к изменению направления профессиональной жизни человека. Оценивая свои способности, престиж профессии, а также социально-экономическую ситуацию молодёжь самоопределяется в способах получения профессионального образования, а также запасных вариантах приобщения к труду. Поэтому, для студентов актуален вопрос учебно-профессионального самоопределения – то есть, осознанный выбор вариантов профессиональной подготовки. Личный профессиональный план у каждого человека различается и зависит от его характера и склада ума. Главная его цель – будущее. Также, необходимо учитывать уровень притязаний на общественное признание, а именно, его реалистичность. Важной составляющей профессионального становления является информированность студента, причем информация должна быть достоверной. К тому же, способности студента необходимо рассматривать не только в учебе, но и в общественной активности. Если сознательно включаться в различные виды деятельности, то человек сможет менять свои увлечения, а значит и направления подготовки.[2] Для студентов это очень важно, так как предпрофессиональные увлечения – это путь к более успешному будущему. Студенты выбирают вид деятельности, который, по их мнению, соответствует их собственным возможностям. На верность профессионального самоопределения оказывают влияние самопознание и самооценка человека. Самооценка помогает наметить верную программу саморазвития, выбрать работу, которая будет нравиться. Но, чаще всего, объективно оценить себя студенты не в состоянии. Одни могут переоценивать себя, а другие наоборот – недооценивать. Неверный выбор профессии ведёт к разочарованию.

При выборе профессии, молодёжь ориентируются на свои нравственно-волевые, затем интеллектуальные и потом организаторские качества. Проблема заключается в том, что молодые люди практически не разбираются в психологических основах профессионального самоопределения. Им не хватает знаний по психологии, им трудно разобраться в своих интересах, чертах характера и способностях. А психологическое образование является важным условием формирования объективной самооценки личности. Существует ряд факторов, влияющих на выбор профессии: профессиональная пригодность и понятие престижности профессии. Опыт профконсультационной работы показывает что студенты, которые затягивают с выбором профессии, часто обращаются к психологу, чтобы определить к какому же виду деятельности они наиболее способны. Они ожидают получить советы на тему их профессиональной пригодности. [1] Также, замешательства у современных студентов возникает из-за отсутствия полного и точного представления о том, что такое профессиональная пригодность. Важным критерием профессионального выбора является престижность. Часто профессию выбирают не потому, что студента привлекает трудовой процесс. Ведь в большинстве своём молодые люди даже толком не знают и не имели возможности прочувствовать достоинства и недостатки выбранной профессии. Современный студент скорее выбирает определенный образ жизни, где профессия – это только способ построения своего счастья. Выбирая специальность юриста или экономиста, мало кто задумывается о скучной работе с нормативными актами или финансовыми отчётами. Но, многие знают, что чаще всего

именно эти профессии дают возможность человеку много зарабатывать и вести «престижный» образ жизни. Список аспектов, с помощью которых определяется наиболее престижная профессия, довольно разнообразный. В нём также упоминаются и условия работы, уровень зарплаты, возможность для творчества, уверенность в стабильности своего положения, свободный график, доступ к власти, перспективы работы за рубежом и многое другое. Главное, не потеряться в погоне за престижем, чтобы не оказаться среди невостребованных специалистов и огромной конкуренции.

Проблема выбора профессии является трудным испытанием для студентов. Многие, чуть ли не в первый раз в жизни, должны продумать своё будущее и совершить ответственный шаг. Ведь от правильного выбора профиля будет зависеть дальнейшая судьба. На преподавателях вузов также лежит нелёгкая задача. Им необходимо уделять больше внимания мероприятиям, активизирующим профессиональное самоопределение студентов. Личностно-профессиональное становление выпускников вузов требует перехода от эгалитарного, унифицированного подхода к признанию понимания индивидуализма как позитивного фактора формирования человеческого капитала общества, проявления личностного потенциала, нуждающегося в развитии в педагогическом процессе. Механизмом развития становится персонификация образовательного процесса, образовательных программ и технологий, реализующая учет спектра личностных характеристик учащихся, их потребностей и мотивации самоопределения в выбранной профессии. Совместное действие факторов персонификации и индивидуализации образования способствует профессиональному самоопределению выпускников. [3]

Студентам следует более серьёзно относиться к выбору профессии и заблаговременно обдумывать своё будущее. Необходимо учитывать следующие важные факторы: склонности, способности, мотивы профессиональной деятельности, состояние здоровья. Если не учесть их, то можно промахнуться и выбрать профессию неправильно. А это может привести к разочарованию, даже в период обучения. На самом деле, профессии, в которую студент мог бы войти без предварительной психологической работы над собой не существует. Студентам необходима целенаправленная мотивация на достижение необходимого уровня компетенций, освоение персонального менеджмента знаний, на планирование будущей карьеры, освоение приемов деятельности трудоустройства. Профконсультация – это катализатор большой и длительной самостоятельной работы, которую должен осуществлять студент. Выбор профессии нельзя рассматривать как единичное мероприятие. Он предусматривает большую познавательную работу, глубокое изучение себя, местами перестройку себя в соответствии с тем, что требует профессия. Важным условием достижения цели является активность, настойчивость и самостоятельность студентов. В результате практической реализации перечисленных условий можно надеяться на успешность личностно-профессионального становления выпускников.

В заключение необходимо отметить, что в жизни человека профессиональная деятельность занимает важное место. Уже с первых дней рождения ребенка родителям необходимо задумываться о его будущем, наблюдать за склонностями и интересами, стараясь предопределить его профессиональную судьбу. Для молодых людей, поступивших в профессиональное учебное заведение, проблема выбора профессии окончательно ещё не решена. Часть из них разочаруется в правильности своего выбора на первом же году обучения, другие – в начале самостоятельной

профессиональной деятельности, третьи – через несколько лет работы в профессии. Профессиональное самоопределение – сложный и ответственный шаг в жизни каждого человека, от которого во многом зависит его будущая судьба.

На базе Гуманитарно-педагогической Академии проходит ярмарка вакансий для студентов. Ялтинская Гуманитарно-педагогическая академия уже тринадцать лет подряд гостеприимно распахивает двери гостям ярмарки вакансий, которой ежегодно завершает цикл мероприятий по трудоустройству выпускников и студентов Академии. Семья партнеров-работодателей, с которыми Академия заключила договор о сотрудничестве, пополняется каждый год. В ярмарке вакансий принимают участие работодатели из различных сфер деятельности: это и руководители учебных заведений, и специалисты гостиничного бизнеса и финансовых учреждений, представители рекламной отрасли и многие другие. Студенты и выпускники имеют реальную возможность познакомиться с возможностями трудоустройства на современном рынке труда Республики Крым.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н. Профессиональное самоопределение студентов вуза // Психологический журнал. 2002
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения // Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Академия, 2007.
3. Кузнецов И.Ю. Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях. - М.: МГУ, 2000.

*Трушкина Д. В.
Балашовский институт (филиал)
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского
(г. Балашов)*

СОЦИАЛЬНЫЕ ЭКСПЕКТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Проблема успешной адаптации инвалидов в современном обществе выступает на данный момент достаточно остро. Несмотря на масштабные изменения в различных областях жизнедеятельности, лица, имеющие ограниченные возможности здоровья нуждаются не только в расширении возможностей потребления социальных ресурсов, но и в специальных программах / технологиях, ориентированных на лоббирование интересов, экспектаций и потребностей инвалидов.

Наиболее широко изменения в области адаптации инвалидов, на наш взгляд, осуществляются в образовательной сфере и, в частности, в сфере высшей школы. Вне всяких сомнений образовательный компонент, связанный с трансляцией знаний, умений и навыков представлен достаточно мощно и детально в рамках инклюзивного образования в вузе. Однако эффективность потребления знаний, безусловно, зависит также от ряда других социально – психологических факторов, которые облегчают

получение знаний и повышают удовлетворенность учебной и жизнью в целом у студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Данный вопрос является одним из аспектов проблемы, изучаемой нами в рамках научного проекта № 17-06-00338 «Взаимосвязь личностных экспектаций и готовности к партиципации лиц с ограниченными возможностями здоровья при построении жизненной перспективы», осуществляемого при финансовой поддержке федерального государственного бюджетного учреждения «Российский фонд фундаментальных исследований».

Безусловно, социально – психологические факторы, существенным образом повышающие самоэффективность студентов – инвалидов включают в себя: эмоционально включенное общение в среде сокурсников; понимание потребностей и интересов данной категории лиц; ощущение укорененности и социального равноправия в студенческой среде и в процессе взаимодействия с преподавательским составом. Иными словами, студенты – инвалиды ощутимо нуждаются в принятии другими их собственного статуса здоровья, но ориентированы на готовность своих сокурсников взаимодействовать вне условных рамок ограниченных возможностей.

В исследованиях Ярской – Смирновой Е.Р. и Романова П.В. можно проследить идею о том, что доступная среда (образовательная, профессиональная и др.) для лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, это в первую очередь, безакцентность их статуса здоровья, когда инвалидизация воспринимается как один из вариантов эффективной жизненной линии человека [3; 4].

Вероятно, подобные экспектации – не ощущать себя «нересурсным» в социуме основаны на том, что лица с ограниченными возможностями здоровья часто сталкиваются с патерналистической позицией окружающих людей. Причем нормативный акт патернализма и латентный невротический акт (за которым скрывается напряжение и непринятие физической инвалидности данной категории людей), весьма и весьма различны по своему травмирующему воздействию на инвалидов.

Нормативный акт патернализма предполагает щадящую поддержку, которая не лишает инвалида возможности ощущать себя самостоятельным в своих поведенческих реакциях, убеждениях, эмоциях. Нормативный патернализм возможен как паллиативная мера в определенных жизненных ситуациях и в среде лиц, не имеющих ограничений по здоровью. Именно поэтому, эмоционально включенная поддержка не является разрушительной для сознания инвалида, так как он ощущает себя в данном случае равноправным членом взаимодействия, и его статус здоровья не акцентируется как «нересурсное» состояние.

Немаловажным моментом, в данном случае, выступает сама значимая студенческая среда, так как в юношеский период архи важна стабилизация взаимоотношений в референтной группе и субъективно переживаемое ощущение эмоциональной и когнитивной близости.

В связи с этим, одним из знаковых социальных ожиданий у студентов – инвалидов выступает ожидание социального равноправия в процессе взаимодействий с окружающими людьми. Вероятно, данная социальная экспектация ориентирует студентов – инвалидов на максимальную включенность в группу и гармоничное принятие норм и требований в процессе учебной деятельности.

Невротический акт патернализма предполагает необоснованную гиперопеку здоровых лиц над инвалидами. Следует отметить, что подобный акт взаимодействия

именно в студенческой среде наиболее травмирует студентов, имеющих ограничения по здоровью.

Это объясняется тем, что включаясь в образовательный процесс студенты (любой категории) сталкиваются с проблемой оценивания по различным критериям: успеваемости, социальной включенности, интересам, статусу, социальной роли и др.). Студенты – инвалиды, имеющие особый статус ограниченных возможностей здоровья уже самим этим фактом представляют собой инаковость, которая естественно, выделяет их из общей массы студенческой молодежи.

Однако данная инаковость, при необоснованной гиперопеке и навязчивой поддержке может (при длительном и навязчивом использовании стратегии) способствовать формированию образа Я у студентов – инвалидов, как образ – дефекта и ущербности, вынужденной слабости и социальной бесполезности.

В связи с этим, следует отметить, что еще одним социальным ожиданием у студентов – инвалидов выступает, как правило, восприятие окружающими статуса здоровья реалистично, то есть осознавая наличие дефекта, однако, принимая его как одну из нормативных форм для реализации себя как самоэффективной личности и будущего профессионала.

Хотелось бы уточнить, что социальные экспектации студентов – инвалидов помимо различий, имеют естественные соприкосновения с социальными экспектациями студентов, не имеющих ограниченных возможностей здоровья. Данное обстоятельство связано с тем, что существуют объединяющие критерии – возрастной период, общая территория взаимодействия (вуз, студенческая среда), а так же единая потребность в эффективном самоопределении (социальном, личностном, профессиональном и жизненном).

Именно поэтому роль социальных экспектаций в формировании самоэффективной личности современной молодежи, безусловно, велика [1].

На наш взгляд, социальные ожидания выступают индикатором социальных потенций личности. Сам спектр социальных ожиданий высвечивает веховые цели молодых людей, определяет доминирующую сферу самоопределения и общий вектор жизненного маршрута. Социальные экспектации студентов – инвалидов, вне всяких сомнений центрированы на наличествующих ограничениях по статусу здоровья и попытками нивелировать возможные искусственно созданные трудности восприятия себя и инвалидности.

Вне всякого сомнения, социальные экспектации и личностные экспектации взаимосвязаны и определяют общую канву образа личности и имеющей ограничения по статусу здоровья и не относящиеся к данной категории лиц.

В связи с этим, потребность в разработке специальных психологических программ, ориентированных на успешность социально – психологических взаимодействий студентов, имеющих различных статус по здоровью в настоящее время достаточно высока. Отличительной чертой данных психологических технологий выступает не только наличие программы проживания обучающего курса, но и адаптированный для возраста и проблематики диагностический материал, который дает необходимые уточнения в работе психологу – тренеру [1].

Подобный опыт, на наш взгляд, реализованный в тренинговых программах весьма успешен. Эффективность данных программ основана на том, что учитывается в ходе тренинговых мероприятий базовые аспекты понимания потребности в построении успешных жизненных перспектив.

Кроме того, появляется возможность успешного разрешения проблемы адаптации студентов – инвалидов в новой образовательной среде и, что так же немало важно, формирование эффективных стратегий взаимодействия студентов с разным статусом здоровья, как равноправных и социально значимых личностей.

Таким образом, завершая краткий анализ проблемы социальных ожиданий студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья, можно с уверенностью сказать, что природа социальных ожиданий инвалидов центрирована на потребности быть равным и социально полезным членом референтного и, в целом, широкого социального сообщества.

Именно тогда, доступная образовательная среда для студентов – инвалидов будет восприниматься именно такой, если контекст взаимодействий в студенческой среде сместится в сторону укорененности, эмоциональной включенности, реалистичного, и гуманистичного понимания людей с физической инаковостью.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Карина, О.В. Роль социальных ожиданий в контексте самооффективности современной молодежи / О.В. Карина, М.А. Киселева, Н.Е. Шустова // Научный вестник МГИИТ. 20015. №4 (36). С.58-61.
2. Шустова, Н.Е. Тренинг успешности социально – психологических взаимодействий: учебно – методическое пособие для студентов психологических факультетов / Н.Е. Шустова, М.А. Киселева, О.В. Карина // Балашов: Изд – во «Николаев». 2007. – 92 с.
3. Ярская-Смирнова, Е.Р. Доступность высшего образования для инвалидов / Е.Р. Ярская – Смирнова, П.В. Романов // Университетское управление / 2005. № 1(34). С. 89-99.
4. Ярская-Смирнова, Е.Р. Проблема доступности высшего образования для инвалидов / Е.Р. Ярская – Смирнова, П.В. Романов // Социологическое исследование. 2005. № 10. С. 66-78.

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

*Лаврушин О. И.
Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации
(г. Москва)*

ЭВОЛЮЦИЯ ПОЗНАНИЯ КРЕДИТА В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Кредит относится к числу старейших экономических явлений. Его исторические корни следует искать на самых ранних стадиях развития общества, задолго до образования денежной формы стоимости. Первые попытки объяснить их сущность главным образом применительно к ростовщическому кредиту можно увидеть лишь у крупнейших представителей экономической мысли античного общества, которое не видело в кредите заметной пользы, формировало к нему и возникающему на его основе ссудному проценту негативное отношение. Делая акцент только на одну из сторон кредитных отношений, общество в тот период практически не ставило своей задачей познание более глубокой сути кредита как общественного явления. Можно сказать, что это была лишь предстория теории кредита.

Весьма скромное представление о кредите можно обнаружить и в эпоху феодализма. Лишь представления Фомы Аквинского, Н. Коперника, Ф. Бэкона и Г. Гроция идут несколько дальше, полагая, что деньги можно передавать дороже, чем они стоят, что взимание процента является компенсацией расходов по кредиту, устраняя тем самым барьеры к развитию кредита.

Скромные достижения в формировании теории кредита можно обнаружить и у меркантилистов.

К сожалению, положения предшественников классической школы не отличались достаточной цельностью. По существу, их соображения о кредите касались лишь отдельных его сторон и не претендуют на цельность анализа.

Важный шаг в дальнейшем познании кредита сделали физиократы и прежде всего Ф. Кенэ и А.Р.Ж. Тюрго, которые рассматривают кредит как один из способов употребления капиталов, пытаются увязать кредит с возвратностью, пределами кредитования, честностью и деловыми способностями заемщика.

В более полном виде теория кредита формируется классической школой. На основе построения абстрактных теоретических систем, анализа экономических факторов она внесла существенный вклад в развитие экономической теории кредита. Исследовав основополагающие вопросы теории кредита, сформулировав его базовые положения, выделив противоречия его функционирования, классики (А. Смит, Д. Рикардо, Дж. С. Милль, Ж.-Б. Сэй, К. Маркс), несомненно, определили для последующих поколений его исследователей те направления, по которым может развиваться научный анализ денежно-кредитных отношений.

Заметное место в развитии суждений о кредите имело экспансионистская теория кредита, представленная в трудах Дж. Ло, Г.Д. Маклеода, Й. Шумпетера и А. Гана. Будучи сторонниками широкой кредитной экспансии, данные авторы, к сожалению,

не определили достаточно четко ее пропорции, увязывали ее пределы либо с наличием межбанковской договоренности, либо с опытностью банкиров, умеющих правильно рассчитать возвратность предоставляемых средств, либо со спросом на кредит.

Российская экономическая наука о кредите на протяжении своей истории достаточно отчетливо проявляла тесную связь с мировой экономической мыслью. К сожалению, познание исторического наследия российских исследователей не было должным образом осуществлено. Произведения российских авторов – А. Шторха, Н.Х. Бунге, И.И. Кауфмана, Л. Федоровича, В.А. Косинского о кредите практически остались без должного внимания со стороны мирового научного сообщества. Между тем положения, сформулированные ими 100-200 лет назад, и сегодня звучат современно. В рассуждениях о кредите данных авторов содержатся важные замечания о взаимодействии кредита с валовым внутренним продуктом, упоминание о таких привычных для современной теории и практики понятиях, как «кредитная система», «эффективность использования кредита», «ссужаемая стоимость», о неумелом обращении с кредитом, пагубности его воздействия в случае поощрения им неразумной спекуляции.

К сожалению, эти и другие российские исследователи кредита крайне мало известны современному читателю. Думается, что это не пошло на пользу ни европейскому дискуссионному пространству, ни экономической науке в целом. Можно предположить, что отсутствие в мире идей и воззрений одной из ветвей научного анализа замедляет процесс познания, обедняет целостное отображение мира идей о кредите. Анализ показывает, что лучшие работы российских авторов по постановке проблем, предмету исследования, степени обобщения, технике исполнения не уступают западным аналогам. Не является исключением и исследование советского периода, в том числе таких авторов, как И.А. Трахтенберг, З.В. Атлас, Э.Я. Брегель, Г.А. Щварц. Среди новейших лет в теоретическом отношении нельзя не отметить анализ сформулированных законов движения кредита, более четкую методологию исследования его сущности, функций и роли в экономике. Практически это означало возникновение нового направления изучения кредита.

К сожалению, современная мировая теория ослабила исследование теории кредита, для нее характерно отождествление денег и кредита, отрицание его границ. Мировая теория кредита нуждается в более широких исследованиях. Можно вполне предположить, что отсутствие знания о масштабах кредитной экспансии на различных стадиях экономического цикла, влияния кредита на инфляцию и социальный прогресс, путях более интенсивного его использования в период рецессии тормозит общественное развитие. Проведенный анализ эволюции теории кредита показал, что для современного общества недостаточно изученными остаются такие базовые вопросы, как доверие в кредитных отношениях, причины их кризиса, исследование законов и эффективность его использования в экономике. Несмотря на познание в течение длительного исторического периода важнейших сторон природы кредита, он остается слабо изученным, не опознанным объектом.

Представляется, что Россия могла бы инициировать проведение в стране Международного кредитного конгресса, на площадках которого можно было бы обсудить фундаментальные вопросы как теории кредита, так и его использование в современной экономике, что стало бы весьма значимым стимулом развития исследования кредита.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иванов В.В., Канаев А.В., Соколов Б.И., Топровер И.В. Теории кредита. Монография. – СПб.: изд-во СПбГУ, 2007.
2. Лаврушин О.И. Эволюция теории кредита и его использование в современной экономике. Монография. – М.: Кнорус, 2016.
3. Мировая экономическая мысль. Сквозь призму веков. В 5 т. / Сопред. редкол. Г.Г. Фетисов, А.Г. Худокормов / Отв. ред. Г.Г. Фетисов - М.: Мысль, 2004.
4. Пещанская И.В. Краткосрочный кредит: теория и практика. – М.: Экзамен, 2003.
5. Histoire de la Banque / par A. Dauphin-Meunier, Paris, 1968.

*Межов И.С., Сычова И.Н.
Алтайский государственный технический университет,
(г. Барнаул)*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ: СОЗДАНИЕ СИСТЕМ «УНИВЕРСИТЕТ-ПРЕДПРИЯТИЕ»:

Инновационное развитие России требует создания кадрового потенциала, отвечающего современным вызовам на всех уровнях: национальной экономики, региональных экономик, отдельных отраслевых комплексов и предприятий. Постепенное преодоление процессов деградации промышленности в регионах ставят перед университетами задачу расширения подготовки инженерных кадров. На месте исчезнувших гигантов советской индустрии начинают возникать малые и средние промышленные предприятия, например, в г. Рубцовске: прекратил существование Тракторный завод гигант, Машиностроительный завод, но молодые предприниматели выпускники Алтайского государственного технического университета организовали новые предприятия по производству машин сельскохозяйственного назначения, ремонту тракторов и глубокой переработки древесины. Проблема восстановления промышленности решается, но возникает новая проблема- обеспечение профессиональными организаторами производства и инженерами. Сегодня квалифицированный персонал – это не просто фактор и ресурс, а системное пространство, в котором реализуются все структурные изменения экономики страны.

Кадровое обеспечение современных предприятий является основополагающей проблемой при формировании производственного потенциала. Успешность функционирования современных предприятий во многом определяет важнейший ресурс экономики – ресурс труда. И то, как предприятие формирует кадровый состав, как организует процедуры найма, адаптации и обучения своего персонала, обуславливает кадровую политику и политику занятости в организации. В этом контексте важную роль должна играть связь Университетов и предприятий. Практика показывает, что современные предприниматели и менеджеры не очень заинтересованы в предоставлении баз практики и к сотрудничеству с кафедрами университетов. Это противоречит общемировой практике подготовки инженерных кадров, как известно, многие американские и западные фирмы активно сотрудничают с университетами в привлечении нужных для них специалистов – выпускников.

В России в настоящее время заявлено о реализации стратегии модернизации и перевода экономики на инновационные рельсы [2]. Эти два процесса ни на концептуальном, ни на практическом уровнях нельзя рассматривать как альтернативные. Мы можем и должны осуществлять модернизацию (повышение производительности труда, снижение издержек, развитие корпоративной культуры и т.д.) и одновременно закладывать фундамент инновационной индустрии на корпоративном уровне. В России должны появиться компании, по уровню развития, не уступающие таким известным компаниям как «Сименс», «Самсунг», «Нokia» и др. Совершенно очевидно, что без частного бизнеса и крупных корпораций переход на инновационный путь развития не возможен [7].

Но, если посмотреть на наши негосударственные компании, то можно увидеть, что они не спешат подключиться к инновационному процессу. Более того, они склонны скорее к использованию экстенсивных методов развития, да и то преимущественно в традиционных ориентированных на экспорт отраслях. «Анализ инвестиционных проектов, подготовленных отечественным бизнесом для реализации в регионах России, показывает: в период до 2020 года почти половину средств предприниматели намерены вложить в наращивание мощностей по добыче и переработке нефти и газа (34%) и в металлургию (13%); более трети - в электроэнергетику (14%) и инфраструктуру (21%). При изолированности высокотехнологичных отраслей от всего остального хозяйства вполне возможно воспроизведение ситуации советского времени, когда научно-технический прогресс имел анклавный характер, а передовые разработки не тиражировались в массовом порядке» [8, с. 37].

Следовательно, необходимо рассматривать и другие подходы к решению проблем реализации инновационных стратегий. Одним из таких подходов может быть объединение в единые интегрированные комплексы науки, образования и производства. Расширение исследований в университетах позволяет преподавательскому составу реализацию творческих замыслов, получение новых научных знаний и профессиональных навыков, а также активнее привлекать к их выполнению студентов, что, во-первых, обеспечивает повышение качества подготовки специалистов, и, во-вторых, ускоряет процессы передачи научных результатов в практику, давая при этом существенные конкурентные преимущества национальному бизнесу [1].

Система «наука – производство» в нашей стране долгое время базировалась на взаимоотношениях специализированных и уникальных исследовательских институтов и государственных корпораций и была в очень короткий срок разрушена. Университетам же в эпоху перехода к рыночной экономике удалось сохранить значительную часть своего научно-образовательного потенциала. Осознав это, Правительство РФ сделало ставку на них и стало активнее привлекать вузовских ученых к решению не только образовательных, но и научно-производственных задач. Новые функции университетов особенно плодотворны для сферы науки, так как позволяют использовать потенциал молодых исследователей. Появились университеты с особым статусом, в том числе и национальные исследовательские университеты, характеризующиеся наличием развернутой программы исследований, тесно увязанной с учебным процессом и проблемами развития экономики.

Учитывая, что потенциал НИОКР в российских корпорациях практически утерян или вообще отсутствует, то привлечение исследовательских университетов к

решению научно-технических и инновационных проблем представляется естественным и конструктивным решением. И государство здесь не может оказаться в стороне. Правильное распределение функций, ресурсов и компетенций между университетом и предприятием при стимулировании этого процесса государством – вот ключ к реализации инновационной стратегий развития российской экономики. Предпринятые государством в последнее время конкретные шаги в этом направлении говорят о том, что необходимость активного вовлечения вузов в инновационный процесс является уже осознанным фактом [7,8]. Однако ситуация далека от той, когда государственные меры по стимулированию к переходу к инновациям будут систематическими. Например, меры, предусмотренные Правительством Российской Федерации [8], носят кампанейский характер – проекты представляются на конкурс в строго отведенные сроки хотя по своему характеру, такие проекты должны были бы рассматриваться государственной экспертной комиссией по мере их готовности, и на основе рассмотрения приниматься решение об их реализации или отклонении. В условиях, когда инновационная инфраструктура еще не развита, а инновационный уклад экономики не сложился, государственная поддержка этого процесса необходима и должна носить систематический характер.

Если же университет имеет инновационные разработки, оформленные в виде интеллектуальной собственности и обладающие высоким потенциалом коммерциализации, то возможен механизм взаимодействия между предприятием и вузом без участия государства, обеспечивая при этом экономические интересы обеих сторон. Сущность предлагаемого подхода состоит в следующем [3,4]:

1. Университет обладает интеллектуальной собственностью, которая может быть реализована в инновационное изделие с оценкой $C_{и}$.
2. Предприятие осуществляет финансирование НИОКР под изделие на сумму H .
3. Университет, после выполнения проектных работ, передает предприятию проект и концепт изделия, а предприятие доводит его до производства с затратами $З_{и}$.
4. Реализация изделия принесет чистый доход (валовую прибыль) в следующем виде:

$$\Pi_{и} = P_{з} + P_{н},$$

где $\Pi_{и}$ – суммарная прибыль, $P_{з}$ – среднерыночная, отраслевая прибыль, $P_{н}$ – рента, дополнительный доход от обладания уникальными качествами изделия (эффект интеграции).

Величины $C_{и}$ и H можно трактовать как взаимное авансирование контрагентов. Тогда общая сумма затрат на НИОКР $C_{НИОКР}$ составит величину

$$C_{НИОКР} = C_{и} + H + З_{и},$$

которые, собственно говоря, и генерируют ренту. Механизм распределения доходов можно построить следующим образом:

$$D_y = \frac{C_{\text{и}} P_{\text{н}}}{C_{\text{и}} + H + Z_{\text{и}}}; \quad D_{\text{п}} = \frac{(H + Z_{\text{и}}) P_{\text{н}}}{C_{\text{и}} + H + Z_{\text{и}}},$$

где D_y – доход университета, $D_{\text{п}}$ – доход предприятия.

Предлагаемый подход имеет реальную организационно-экономическую основу и может быть достаточно конструктивно реализован в реальной практике российской экономики при взаимодействии университета и предприятия в рамках инновационной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гринь А.М. Управление ресурсным обеспечением вуза на основе организационно-экономического механизма / А.М. Гринь, Н.В. Пустовой. – Новосибирск: Изд-во НГТУ- 2008. – 380 с.
2. Межов И.С. Организация и развитие корпоративных образований. Интеграция. Анализ взаимодействий. Организационное проектирование / И.С. Межов, С.Н. Бочаров. – Новосибирск: Изд-во НГТУ- 2010. – 419 с.
3. Межов С.И. Концепция производственно–инновационной программы компании // Проблемы теории и практики управления, номер 2, 2010, стр. 85-94.
4. Мироненков К.Н. Понятие инновационного цикла и его использование в управлении инновационной деятельностью организации // Сибирская финансовая школа, 2008, №6, с. 94-96.
5. Модернизация российской экономики: инновации, инструменты, управление : сб. научных статей / по общей ред. И.С. Межова, В.А. Титовой. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. -380 с.
6. Оболенский В.Н. Россия на пути к инновационному развитию // Мировая экономика и международные отношения, 2008, № 9, с. 31-39.
7. Постановления Правительства РФ от 9 апреля 2010 г. N 218-220 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal>
8. Федеральный закон Российской Федерации от 2 августа 2009 г. N 217-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты российской федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/12168685/>

АНАЛИЗ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Не секрет, что качество подготовки выпускников вузов нередко ассоциируется с их востребованностью на рынке труда. Отмеченное обстоятельство актуализирует потребность в мониторинге трудоустройства указанных лиц, подтверждающего конкурентоспособность образовательного учреждения. В контексте с отмеченным обстоятельством необходимо подчеркнуть [1-3], что, по мнению одних исследователей, **ТАКОВЫМ** является профильное (по полученной специальности) трудоустройство; по мнению других – успешное; по мнению третьих – удовлетворенное (организацией, содержанием и оплатой труда); по мнению четвертых – общее трудоустройство, зачастую формально подтверждающее статус занятости.

Представляется, что одним из индикаторов конкурентоспособности ВУЗов на рынке образовательных услуг может служить степень соответствия уровня подготовки выпускников требованиям профильных рабочих мест, то есть показатель, который правомерно позиционировать как уровень конкурентоспособного трудоустройства. В условиях широкомасштабного внедрения компетентностного подхода во все сферы экономики индикатором качества образовательных услуг выступает специфический показатель – уровень компетентностной конкурентоспособности выпускников.

Основные параметрические характеристики представляемой методики аккумулирует ее визитная карточка (таблица 1).

Таблица 1

Визитная карточка методики оценки потенциального уровня конкурентоспособного трудоустройства выпускников вузов.

Основные параметрические характеристики	Описание характеристик
Вид методики	Универсальная, поскольку может быть использована для анализа уровня конкурентоспособного трудоустройства выпускников любой основной образовательной программы (ООП) любого высшего учебного заведения
Условия применения методики	Реализация в сфере высшего образования компетентностного подхода, сопряженного с безусловным выполнением требований федеральных государственных образовательных стандартов
Теоретическая основа	Позиционирование конкурентоспособного трудоустройства выпускников как трудоустройства, обеспеченного приемлемым уровнем соответствия сформированных адресных компетенций требованиям профильных рабочих мест

Информационная база	Материалы опросной статистики выпускников вузов (анкетирования и тестирования)
Тип методики	Количественного типа, нацеленная на диагностику уровня конкурентоспособного трудоустройства (V_{KT}) выпускников
Прикладной аспект	Индикативный мониторинг трудоустройства выпускников (как одного из ключевых параметров качества образовательных услуг и, соответственно, конкурентоспособности вузов)

Алгоритм диагностики потенциального уровня конкурентоспособного трудоустройства выпускников вуза предполагает последовательное выполнение следующих этапов:

1. Выявление профильных работодателей, заинтересованных в найме выпускников анализируемой образовательной программы.
2. Формирование перечня потенциальных рабочих мест.
3. Обоснование профессионально-квалификационных характеристик, предъявляемых к наемным работникам и формирующих их компетентностную конкурентоспособность.
4. Группировка потенциальных рабочих мест по однородности профессионально-квалификационных характеристик наемной рабочей силы в укрупненные рабочие зоны (УРЗ).
5. Обоснование по каждой УРЗ перечня адресных компетенций, предусмотренных ФГОС ВО, для удобства обозначенных буквенной символикой с цифровым индексом (AK_i), и их относительной значимости (d_i^{AK}). Представляется, что суммарная значимость адресных компетенций должна быть равна единице. Для реализации данного этапа целесообразно использовать типовой формат (таблица 2).

Таблица 2

Типовой формат идентификатора адресных компетенций по анализируемой УРЗ (условный пример)

Анализируемая компетенция		Относительная значимость (доли ед.)
условное обозначение	содержание	
AK1	...	d_1^{AK}
AK2	...	d_2^{AK}
...
AKn	...	d_n^{AK}
Итого:	—	1,00

6. Разработка по каждой УРЗ Карты экспертных оценок уровня сформированности адресных компетенций (таблица 3).

7. Разработка Анкеты выпускника вуза, аккумулирующей адресные компетенции УРЗ и предназначенной для самооценки уровня их сформированности (таблица 3).

8. Исчисление по результатам самооценки интегральных (средневзвешенных по значимости) уровней сформированности компетенций по профильным УРЗ: Y_{ij}^{CK} - уровень сформированности компетенций по «i-й» УРЗ «j-го» выпускника.

9. Обоснование рекомендаций по трудоустройству выпускников (по оптимальной для каждого укрупненной рабочей зоне).

10. Разработка совместно с представителями УРЗ тестовых заданий, предназначенных для профессиональной оценки уровня сформированности адресных компетенций.

11. Профессиональная диагностика интегральных уровней сформированности компетенций по «оптимальным» УРЗ (как средневзвешенных по относительной важности частных уровней). Представляется, что частные и интегральный уровни сформированности компетенций гипотетически могут находиться в диапазоне от 0,20 до 1,00 с выделением следующих градаций:

- высокий уровень (от 0,95 до 1,00);
- уровень выше среднего (от 0,80 до 0,94);
- средний уровень (от 0,70 до 0,79);
- уровень ниже среднего (от 0,60 до 0,69);
- низкий уровень (менее 0,60).

12. Выявление (по результатам опроса профильных работодателей) предельно допустимых уровней сформированности компетенций по всем УРЗ, обосновывающих компетентностную конкурентоспособность выпускников. Необходимо подчеркнуть, что «предельные уровни» могут существенно отличаться по УРЗ, составляя для одних, допустим 0,90, а для других, к примеру, 0,70.

13. Обоснование количества конкурентоспособных выпускников вуза в разрезе основных образовательных программ (с уровнем сформированности адресных компетенций не ниже допустимого).

14. Диагностика потенциального уровня конкурентоспособного трудоустройства выпускников (Y^{KT}):

$$Y^{KT} = \frac{B^K}{B} \times 100,$$

где B^K и B , соответственно, количество конкурентоспособных и всех выпускников анализируемой ООП.

Таблица 3

Карта экспертных оценок сформированности адресных компетенций (условный пример)

Уровень	Балльная оценка	Уровневая оценка	Содержательная (описательная) характеристика
Низкий (начальный)	от 1,00 до 2,00	от 0,20 до 0,40	Компетенция развита слабо. Вы обладаете некоторыми начальными знаниями, навыками и умениями в профессиональной сфере реализации

			данной компетенции
Средний	от 2,05 до 3,50	от 0,41 до 0,70	Знания, навыки и умения сформированы на уровне, позволяющем решать простые типовые задачи в профессиональной сфере реализации данной компетенции
Высокий	от 3,55 до 4,50	от 0,71 до 0,90	Знания, навыки и умения сформированы на уровне, позволяющем решать типовые задачи различного уровня сложности в профессиональной сфере реализации данной компетенции
Эталонный	от 4,55 до 5,00	от 0,91 до 1,00	Знания, навыки и умения сформированы на уровне, позволяющем решать нетиповые (творческие) и типовые задачи различного уровня сложности в профессиональной сфере реализации данной компетенции

Представляется, что типовой характер представленной методики диагностики потенциального уровня конкурентоспособного трудоустройства выпускников обосновывает правомерность ее тиражирования в профильных изданиях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гуртов В.А. Эффективность деятельности вузов с позиций трудоустройства выпускников / В.А. Гуртов, Е.А. Питухин, М.Ю. Насадкин // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 19–27.
2. Жданкин Н. Трудоустройство выпускников: вариант решения проблемы / Н. Жданкин // Человек и труд. 2012. № 12. С.26–27.
3. Халиков А.Л. Анализ рынка выпускников вузов: сильные стороны и возможности / А.Л. Халиков // Вопросы экономики и права. 2014. № 8. С. 168–171.

Починкин А.В.

*Московская государственная академия физической культуры,
(Московская область, пос. Малаховка)*

ИССЛЕДОВАНИЕ НАМЕРЕНИЙ И РЕАЛЬНОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА МЕНЕДЖЕРОВ ВЫПУСКНИКОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

Значение физической культуры и спорта становится все более заметным социальным и политическим явлением в современной России. Несмотря на обвинения руководителей спорта страны в создании и поддержке допинговой системы, а также санкции международных спортивных организаций в отношении российских

отдельных спортивных структур и спортсменов, нельзя отрицать тот факт, что Россия в последние несколько лет превратилась в центр мирового спорта [6].

В недавнем прошлом в стране на высоком организационном уровне были проведены крупнейшие международные соревнования: XIV Чемпионат мира по лёгкой атлетике в Москве (2013 год), XXVII Всемирная летняя Универсиада в Казани (2013 год), XXII зимние Олимпийские игры в Сочи (2014 год), чемпионат мира по водным видам спорта (Казань, 2015), чемпионат мира по хоккею (2016 год). В ближайшее время в стране состоятся даже более значимые спортивные соревнования: Кубок конфедераций по футболу (2017), Чемпионат мира по футболу ФИФА (2018 год), зимняя Универсиада (2019 год).

В стране наблюдается положительная тенденция увеличения числа спортивных сооружений, увеличивается число приверженцев здорового и активного образа жизни [1]. А это, в свою очередь, приводит к спросу на спортивно-оздоровительные услуги и спортивные товары. Возрастает значение не только квалифицированного спортивного менеджмента, но и объективно увеличивается спрос на спортивных менеджеров [7]. Эту тенденцию уловили многие ведущие вузы страны, которые приглашают студентов освоить магистерские программы по спортивному менеджменту. Среди этих вузов есть гранды отечественного высшего образования: Московский государственный институт международных отношений (МГИМО), Государственный университет управления (ГУУ), Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ), Московская финансово-промышленная академия (МФПА) и др. Последние два высших учебных заведения произвели первый набор студентов на непрофильную специализацию «Управление спортом» и «Спортивный менеджмент» еще в 1998 году [5].

Помимо программы высшего профессионального образования по направлению «Менеджмент» (профиль «Управление спортом») многие непрофильные вузы предлагают программы магистерской подготовки «Менеджмент в спорте», профессиональной переподготовки, повышения квалификации спортивных менеджеров по профилям «Правовые аспекты спортивной деятельности», «Управление спортивным клубом», «Маркетинговая стратегия спортивных организаций», «Финансирование деятельности спортивной организации» и др.

В подготовке спортивных менеджеров Россия не является первооткрывателем. Учебные заведения, готовящие спортивных менеджеров, существуют практически во всех странах Европы, а программы их обучения сформировались намного раньше, чем в нашей стране [3]. Это и понятно: ведь менеджмент непосредственно связан с рыночной экономикой. В России эта область высшего образования началась складываться с середины XX века, делая основной акцент на организацию массовой спортивной работы с населением [2].

По данным отчета Министерства спорта РФ (форма 1-ФК) в 2016 году в сфере физической культуры и спорта трудилось более 300 тысяч человек. При этом молодых специалистов принятых на работу на различные должности в спортивные организации отрасли в том же году было немногим более 2 тысяч человек. При этом в России ежегодно почти 5000 студентов получают высшее физкультурное образование. Поскольку значительная часть выпускников после окончания вуза по разным причинам не работает по профилю подготовки, то можно констатировать проблему трудоустройства бакалавров, имеющих диплом спортивной направленности. В

определенной степени это касается и выпускников, получивших диплом менеджера в физкультурном вузе.

Для того, чтобы вникнуть в суть проблемы было проведено исследование намерений студентов выпускного курса, осваивающих экономическое направление подготовки, и проведено сопоставление этих намерений с реальным трудоустройством выпускников через год после окончания вуза. В процессе проведенного исследования были сформулированы соответствующие задачи и предпринята попытка изучить насколько намерения студентов, овладевающих профессией спортивного менеджера, соответствуют реалиям рынка рабочей силы.

Организация исследования. Весной 2016 года, накануне окончания вуза, основываясь на принесенных 17 студентами заявках с будущих мест работы, был проведен анализ предполагаемого трудоустройства выпускников. Для уточнения отдельных позиций было проведено анкетирование студентов выпускного курса об их намерениях в отношении трудоустройства после выпуска. Согласно прогнозу, составленному на основе заявок, в сфере физической культуры и спорта планировали трудоустроиться 81,5%, половина из которых (примерно 40% от выпуска) хотели работать по профилю диплома в сфере физической культуры и спорта в коммерческих организациях. В основном на должностях менеджеров фитнес клуба. Среди тех выпускников, которые не собирались работать по приобретаемой профессии, были названы следующие сферы приложения их трудовых усилий: торговля, информационные технологии, шоу-бизнес, военное дело, охрана.

Причинами, по которым выпускники не планировали работать в отрасли менеджером, были названы следующие: низкая зарплата (92% ответов), низкая престижность профессии (15%), плохие перспективы роста (12%), а также такая причина как «тяжелый труд, который никто не ценит» (2 %).

В 2017 году практически через год после выпуска мы смогли найти и опросить бывших студентов. Главная задача анкетирования состояла в том, чтобы выяснить где они работают и сопоставить их намерения годовой давности с реальным трудоустройством. Было установлено, что спустя год после окончания Академии в отрасли физическая культура и спорт из 17 выпускников работало только 5 человек и двое имели близкое отношение к работе в отрасли. В целом эти выпускники составили чуть более 40% от общего количества.

Наибольший процент выпускников нашли применение своих сил в торговле, менеджменте вне сферы физической культуры и спорта или в областях, не связанных с полученной профессией. Немного более 10% (2 человека) продолжили свое образование в магистратуре или в другом вузе. Из тех 7 человек, которые стали работать по профилю диплома – это работники спортивных сооружений, менеджер фитнес клуба, работник государственного органа управления.

Установлено, что результаты исследования значительно расходятся с данными, которые планировали студенты последнего курса в отношении своего трудоустройства. Тогда предполагалось, что в сфере физической культуры и спорта будут трудоустроены 81,5% выпускников. Реальные показатели трудоустройства оказались иными. Полученные результаты позволяют констатировать, что значительная часть выпускников физкультурных учебных заведений, получивших диплом менеджера, после окончания вуза не работает по профилю.

Считаем, что отчасти такая ситуация обусловлена тем, что современная система подготовки менеджеров для сферы физическая культура и спорт мало

учитывает то обстоятельство, что отрасли требуются специалисты, которые должны знать специфику спортивного менеджмента в различных сегментах отрасли: профессиональный спорт; спорт высших достижений, массовый спорт, государственные, общественные структуры управления; коммерческие организации и т.п. [4].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бочкарева, С.И. Физическая культура в формировании мировоззрения современной молодежи /С.И. Бочкарева, Т.В. Буянова, Т.П. Высоцкая //Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: сб. тр. науч.-практич. конф. - Чебоксары: ООО «ЦНС «Интерактив Плюс», 2016. - С. 176-178.
2. Громыко, В.В. Московская государственная академия физической культуры - прошлое, настоящее, взгляд в будущее / В.В. Громыко // Теория и практика физической культуры. - 1996. - № 4. - С. 2 - 6.
3. Михайлова Е.Я. Подготовка спортивных менеджеров в условиях рынка: состояние и перспективы // Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта, 2016, №3. - 169-173.
4. Починкин А.В. Изучение менеджмента и экономики профессионального спорта в системе высшего физкультурного образования // Вестник учебных заведений физической культуры. - 2006. - № 1. - С. 13 - 17.
5. Починкин, А.В. Инновационные педагогические технологии менеджмент-образования в Московской государственной академии физической культуры // А.В. Починкин, В.И. Жолдак, Д.А. Бородулин. - Теория и практика физической культуры, - 2007, - №2. - С. 32-36.
6. Починкин, А.В. Менеджмент в сфере физической культуры и спорта. - М.: Спорт, 2017. - 384 с.
7. Сейранов, С.Г. Кого и как готовим: размышления о состоянии системы подготовки физкультурных кадров / С.Г. Сейранов // Теория и практика физической культуры. - 2012. - №2. - С.96-99.

*Сергеева М.Г.
Российский университет дружбы народов,
Институт иностранных языков
(г. Москва)*

МЕНЕДЖМЕНТ-СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Менеджмент – «совокупность искусства и науки, задача которых, во-первых, стимулировать людей и направлять, чтобы они действовали в рамках порученного им дела так же, как они поступали бы по собственной инициативе при условии понимания ими всех взаимосвязей, причин и последствий каждой конкретной ситуации; и, во-вторых, объединить деятельность всех людей внутри организации» [3].

В этом случае вызывает определенный интерес позиция Д. Макгрегора при фиксации им разницы в подходах к мотивации сотрудников в соответствии с «теорией

Х» и «теорией У». «Теория Х» основана на внешнем контроле, а «теория У» всецело полагается на самостоятельность работников и их самоконтроль. «Вся разница в том, что в первом случае с работниками обращаются как с детьми, а во втором – как с взрослыми» Соответственно, первый случай определяем как управление, второй – как менеджмент [5].

Педагогический менеджмент предполагает организацию образовательной деятельности таким образом, чтобы обучающийся сам был активным участником собственного образовательного процесса, осознанно принимал и нес ответственность за выбранные цели, методы, результаты, т.е. являлся менеджером собственного профессионального становления. Следовательно, менеджмент сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде вуза, предусматривает соблюдение соответствия целей образовательной деятельности, содержания организационных условий, преимуществ ресурсного обеспечения, механизмов взаимодействия с внешними и внутренними факторами, методов центрированных на студенте и его субъектной позиции (активная образовательная деятельность студентов), применение форм, средств, технологий, методов контроля и оценки (мониторинг). Кроме того менеджмент сопровождения профессионально-образовательной траектории должен быть основан на следующих принципах:

- организации образовательного процесса ориентирована на предоставление высококачественного образования в условиях социокультурной образовательной среды;

- непрерывного совершенствования повышения качества ресурсного обеспечения и других видов обеспеченности образовательного процесса;

- ориентации на личностные качества и запросы, индивидуальные особенности студентов и способности к профессионально-личностному росту;

- обеспечения включенности и взаимодействия всех участников, как субъектов образовательного процесса в реализации профессионально-образовательной траектории студентов [4].

Ключевым для всякого образовательного учреждения является образовательный процесс, в центре которого выстраивается взаимодействие педагогов и обучающихся, как взаимодействие субъектов этого процесса. Остальные процессы жизнедеятельности призваны создавать необходимые условия для образовательного процесса, который порождает основные результаты. Накопленный в образовательной практике опыт организации образовательной деятельности обучающихся в вузе связан с реализацией традиционной модели обучения, которая в должной степени не обеспечивает в современных условиях решения задачи личностно-ориентированного и личностно-деятельностного развития студентов. Данное обстоятельство явилось причиной перехода к личностно-деятельностному подходу, который рассматривается, как субъектно-ориентированная организация и сопровождение преподавателем образовательного процесса, оказывающие влияние на формирование и профессионально-личностное развитие студентов [6].

В этих условиях сопровождающая позиция педагога по отношению к обучающемуся при постановке и достижения образовательных целей обусловлена личностно-деятельностным подходом к образованию, следовательно, меняется позиция педагога. Он выступает субъектом сопровождения, направляет его образовательную деятельность, способствует успешной реализации заложенных в нем

потенциалов, создает условия для становления субъектной позиции обучаемого и осмысления студентом перспективы профессионально-личностного роста. Изменение подходов к образовательному процессу, в основе которого лежит личностно-деятельностный подход к обучению требует построения и реализации модели, раскрывающей сущность исследуемого объекта в качестве которого в представлена профессиональная подготовка студентов в социокультурной среде вуза и отвечающая предъявляемым требованиям к современной организации и обеспечению образовательной деятельности.

Известно, что в педагогической науке и практике, как метод научного исследования достаточно часто используется моделирование, которое считается одним из наиболее эффективных интегрированных методов исследования, способных объединить его теоретическую и эмпирическую части и оперирует главным понятием «модель» [2] как идеальным теоретическим представлением об объекте (инструмент его анализа).

Главным в процессе моделирования, как методе педагогического исследования [1], является способность модели к систематизации уже существующего в реальной практике опыта; к прогнозированию качества процесса и результата педагогической деятельности; к выявлению нереализованных или потенциальных возможностей объекта моделирования (Р.Н. Азарова, В.И. Загвязинский).

При построении модели менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной среде вуза мы исходили из общепринятого в педагогической и философской науке представления о модели как системе, включающей взаимосвязанные и взаимодействующие между собой функциональные составляющие, направленные на достижение на цели. Также учитывалось, что для организации данного процесса необходимо определить внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на данный процесс, цели, формы, методы и технология реализации.

Модель менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде вуза включает в себя следующие блоки: ценностно-целевой, организационно-управленческий, ресурсно-сопроводительный, содержательно-процессуальный, которые содержат в себе подструктурные элементы, между собой взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют единый цикл управления сопровождением поэтапного профессионального становления студентов в вузе. Все эти элементы в дальнейшем будут положены в основу технологии поэтапного сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в вузе и оценку её эффективности.

Концептуальные основы, разработанной модели представлены методологическими и теоретическим положениями; совокупностью принципов, лежащих в основе менеджмента и процесса педагогического сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в вузе, совокупностью обобщенных условий, отражающих цели, содержание, технологию. Цель модели создание эффективных организационных условий и ресурсного обеспечения для сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов, постоянного улучшения качества предоставления образовательных услуг, удовлетворения потребностей потребителей образовательных услуг, эффективности и результативности управленческой и сопроводительной деятельности преподавателя. Безусловно, модель менеджмента сопровождения профессионально-образовательной

траектории студентов в вузе по направленности процесса познания объекта – организационно-управленческая, деятельностная, так как обеспечивает организационные и сопроводительные педагогические условия профессиональной подготовки студентов в вузе на основе функциональной обусловленности. В связи с этим определены следующие функции модели: организационная, деятельностная, координирующая (управленческая).

Организационная: создание максимально благоприятных условий с целью творческой и профессиональной самореализации каждого студента; системный подход к организации и сопровождению образовательного процесса, исследовательской, профессионально-практической, образовательной деятельности, ресурсному обеспечению; ориентация на качество овладения профессией, на профессионально-личностное становление студентов, стабильное повышение качественного уровня удовлетворенности образовательных услуг; принятие организационных решений, основанных на достоверной и полной информации с учетом анализа эффективности реализуемой технологии поэтапного сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в вузе.

Деятельностная: педагогическое сопровождение субъектно-субъектных отношений между преподавателем и студентами, признания субъекта сопровождения и взаимодействия с ним в процессе обучения в вузе; мотивационная поддержка субъектов образовательного процесса; педагогический мониторинг с целью анализа и прогнозирования результатов реализации профессионально-образовательной траектории студентов в вузе; деятельность по его поддержанию; профессиональная и этическая ответственность всех субъектов образовательного процесса за качество предоставления и потребления образовательных услуг.

Координирующая (управленческая): управление ресурсным обеспечением, которое позволяет функционировать образовательному процессу бесперебойно и максимально эффективно; нахождение оптимальных управленческих решений по средствам анализа результатов реализации поэтапного сопровождения профессионально-образовательной траектории.

Таким образом, авторская модель менеджмента сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде вуза, способствует описанию и расширению знаний об исследуемом процессе, раскрывает целостное взаимодействие следующих блоков [7]:

Ценностно-целевой блок.

Данный блок определяет нормативно-правовую базу (совокупность законодательных и нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность вуза и профессионального образования), требования ФГОС ВПО, требования работодателей к уровню компетентности выпускника по заявленным требованиям направления подготовки; установление партнерских отношений с иными образовательными и социальными учреждениями, учреждениями культуры, общественными организациями, административными органами, предприятиями и организациями в целях оптимизации процесса профессионального становления студентов.

Организационно-управленческий блок.

Включает в себя проектирование (моделирование, планирование и прогнозирование результатов профессионально-образовательной траектории студентов) и содержит следующие организационно-управленческие компоненты:

Организацию образовательного процесса;
Организацию профессионально-практической деятельности;
Организацию исследовательской деятельности.

Характеризуется направленностью вузовской профессиональной образовательной программы на использование потенциала всех учебных дисциплин и видов учебной практики, научно-исследовательской работы на профессионально-личностное становление студентов, обусловленных его индивидуальными профессиональными потребностями; организация педагогического процесса на принципах приоритета учебной и профессионально-практической подготовки, что предопределяет возможность реализации профессионально-образовательной траектории.

Ресурсно-сопроводительный блок.

Определяет условия, средства обеспечения сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов, оказывающие влияние на её ход: социокультурная среда вуза, как пространство совместной жизнедеятельности субъектов образовательного процесса, обеспечивающее раскрытие индивидуальных ресурсов личности; учебно-методическое обеспечение, материально-техническое обеспечение, информационно-библиотечное обеспечение, научно-педагогическое обеспечение, обеспечение инфраструктурой и производственной средой.

Содержательно-процессуальный блок.

Включает в себя: профессионально-образовательную траекторию студентов в социокультурной образовательной среде вуза, заключенную в образовательный процесс, как основной процесс системы высшего образования, особая концептуально обоснованная, целенаправленная, непрерывная образовательная деятельность преподавателя, осуществляемая по созданию условий и обеспечению образовательного пространства, как специфической нише по формированию профессиональных знаний, умений и навыков, направленных на профессионально-личностное становление студентов;

мониторинг, как систематизированный анализ постоянного наблюдения за выполнением требований по достижению запланированных результатов образовательной деятельности, система постоянных измерений оценки и определения тенденций изменения, отражающая уровень профессионально-личностного становления, объективный и непрерывный контроль усвоения знаний студентов, осуществляемый по итогам текущего контроля знаний, промежуточной аттестации студентов, учебной, профессионально-практической и научно-исследовательской деятельности.

Менеджмент сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде вуза, как модель, предусматривает соблюдение соответствия целей образовательной деятельности, содержания организационно-управленческих условий, ресурсное обеспечение, включает в себя профессионально-образовательную траекторию студентов, заключенную в образовательный процесс, как непрерывную учебную деятельность целенаправленную на профессионально-личностное становление студентов, а также деятельность преподавателя, осуществляемая по созданию условий и обеспечению образовательного пространства, как специфической нише для формирования устойчивых мотивов и готовности к профессиональному развитию.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Залкина Н.П., Сергеева М.Г. Построение профессиональной карьеры в контексте компетентного подхода: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2013. – 246 с.
2. Сергеев А.А., Сергеева М.Г. Модель специалиста в условиях непрерывного профессионального образования: Монография. – Тверь: ВА ВКО, 2008. – 204 с.
3. Сергеева М.Г. Дидактический принцип развития непрерывного экономического образования: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2012. – 422 с.
4. Сергеева М.Г. Подготовка специалистов экономического профиля посредством разработки модели профессиональной компетентности на пути экономического возрождения России// Экономическое возрождение России. 2008. № 1. С. 50- 55.
5. Сергеева М.Г. Подготовка специалистов экономического профиля посредством разработки модели профессиональной компетентности на пути экономического возрождения России// Экономическое возрождение России. 2008. № 2. С. 63- 68.
6. Сергеева М.Г. Маркетинговая служба как инструмент рынка труда и рынка образовательных услуг // Alma mater. 2011. № 11. С. 60- 67.
7. Цытулина Н.В. Сопровождение профессионально-образовательной траектории обучающихся в условиях социокультурной образовательной среды: Монография. – М.: НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 139 с.

Уткин Л.В., Соколова В.А.

*Санкт-Петербургский лесотехнический университет имени С.М. Кирова
(г. Санкт-Петербург)*

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Определение наиболее эффективных форм интеграции, способных преодолеть усиливающийся разрыв между содержанием образования, образовательными технологиями, всей структурой и инфраструктурой образовательной и научной сферы, уровнем кадрового потенциала системы образования и потребностями экономики лесного сектора является наиболее актуальной задачей, правильное решение которой может стать толчком для развития всей экономики страны.

В данной статье рассмотрен проект создания на базе Санкт-Петербургского государственного лесотехнического университета Лесного научно-образовательного инновационного комплекса, представляющего собой сеть научно-образовательных центров тематической направленности, охватывающих практически все основные направления лесного комплекса, объединенных в рамках некоммерческого партнерства.

Повышение качества образования является постоянной задачей, стоящей перед системой профессионального образования. В области лесного образования представляется важным учесть те огромные изменения, которые произошли в

лесопромышленном комплексе (ЛПК) в последние годы. Эти изменения требуют развития всей системы образования.

Основным направлением развития системы образования на всех уровнях для обеспечения ЛПК высококвалифицированными кадрами в настоящее время является горизонтальная и вертикальная интеграция вузов, научно-исследовательских и проектных институтов, колледжей и других организаций профессионального образования. Необходимость интеграции обусловлена рядом причин. Горизонтальная интеграция (интеграция вузов и НИИ) обеспечит полное использование имеющегося потенциала существующих образовательных и научных учреждений, а вертикальная интеграция (интеграция вузов, колледжей, техникумов, училищ) обеспечивает реализацию концепции непрерывного образования. Интеграция позволит решить также целый ряд социальных задач, включая вовлечение значительных групп населения в высокотехнологичное производство, предотвращение оттока научно-технических кадров в другие страны, сохранение и развитие системы подготовки квалифицированных научно-технических кадров, расширение возможностей профессиональной самореализации молодежи в социально-экономической сфере, в науке и образовании.

Принципами интеграции должны быть территориальная и отраслевая близость. Интеграция также подразумевает концентрацию усилий не только на наиболее перспективных, но и наиболее проработанных научных направлениях. Задача обеспечения эффективной научно-исследовательской деятельности для развития и создания новых технологических решений не может быть решена независимо от других задач. Основными условиями ее решения являются развитие системы образования, реальная интеграция науки и образования, а также интеграционная направленность всей образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности.

Для создания системы научно-исследовательской и инновационной деятельности мирового уровня, ориентированной на потребности лесной отрасли и государства в полной мере, необходимо создание структур, обеспечивающих полный инновационный цикл. К таким структурам следует отнести центр трансферта технологий, обеспечивающий передачу научно-технологической информации от ее обладателей к ее потребителям. Основой успешного функционирования центра трансферта технологий и решения, возложенных на него задач, с одной стороны является создание эффективной системы маркетинга инноваций, учета изменяющейся лесной отрасли, спроса потребителей и рынка.

Наиболее эффективным развитием и объединением инновационных структур является создание научно-образовательных инновационных комплексов (НОИК) при некоторых лесных вузах.

В СПбГЛТУ была разработана целевая программа создания НОИК. Главными его целями являются:

- создание и развитие научно-образовательного инновационного комплекса, ориентированного на экономическое развитие Северо-Западного региона и России в целом;
- реализация приоритетных направлений научных исследований на совершенно новом качественном уровне;
- создание полного цикла инновационной деятельности Университета: образование-фундаментальные научные исследования–прикладные

научные исследования передача результатов исследований потребителям–внедрение результатов исследований.

Задачи, которые должен решать НОИК:

- поддержка конкурентоспособности лесного сектора экономики через производство глобально значимых знаний и технологий, а также связанных секторов экономики;

- проведение фундаментальных и прикладных исследований по направлениям, входящим в перечень приоритетных направлений развития науки и техники, критических технологий, а также учитывающих специфику развития лесного сектора экономики;

- модернизация системы образования на основе интеграции образования, науки, инновационной деятельности, изменения содержания образования, приоритета фундаментальной науки, перспективных инновационных и информационных технологий, разработки образовательных программ и технологий нового поколения.

В настоящее время СПбГЛТУ реализует образовательные программы по всем направлениям и специальностям подготовки дипломированных специалистов лесного профиля, а также проводит переподготовку и повышение квалификации специалистов лесной отрасли.

СПбГЛТУ является лидером в разработке новых научных направлений во всех отраслях лесного комплекса и проводит постоянный мониторинг достижений в смежных отраслях знаний, плановое и комплексное повышение квалификации сотрудников, с целью опережающей разработки передовых технологий. Апробированные результаты исследований широко внедряются в учебный процесс для постоянного совершенствования качества образования выпускников СПбГЛТУ.

Основной задачей СПбГЛТУ является обеспечение высокого профессионального уровня, формирование гражданских и нравственных качеств личности в условиях глобального образовательного, научного и информационного поля и динамично меняющихся потребностей рынка труда.

Лесотехнический университет обладает рядом уникальных исторически сложившихся возможностей и преимуществ:

1. Уникальность имущественного и территориального комплексов.
2. Максимальный охват направлений и специальностей лесной отрасли.
3. Концентрация ученых различного профиля в рамках лесной отрасли.
4. Связь фундаментальных и прикладных научных исследований.
5. Значительный опыт экспертно-консалтинговой деятельности.

Использование вышеприведенных преимуществ позволяет реализовать задачу создания инновационной системы лесотехнического университета.

Стратегия создания Лесного НОИК на базе СПбГЛТУ: Лесной НОИК представляет собой сеть научно-образовательных центров (НОЦ) тематической направленности, охватывающих практически все основные направления лесного комплекса, объединенных в рамках некоммерческого партнерства. Такие НОЦы – это наиболее эффективная на сегодняшний день форма интеграции ученых, преподавателей, специалистов и инженеров для обеспечения развития и реализации наиболее перспективного научного направления.

Каждый НОЦ организуется вокруг одноименного научно-исследовательского института (НИИ), координирующего научную и инновационную деятельность НОЦа. Со стороны Университета в рамках НОЦа с НИИ взаимодействуют соответствующие кафедры и другие структуры СПбГЛТУ, деятельность которых совпадает с тематическим направлением НОЦа. Горизонтальная и вертикальная интеграция отраслевых НИИ, НИИ РАН, профильных организаций среднего профессионального образования, предприятий лесного сектора экономики различных форм собственности реализуется через соответствующий по тематике НОЦ в рамках программы некоммерческого партнерства.

Приведенная структура является гибкой, расширяемой, ориентированной на конкретные тематические направления развития лесного сектора экономики и позволяет наиболее эффективно реализовать задачи интеграции науки, образования и ЛПК.

Реализация предложенного механизма создания Лесного НОИК позволит получить следующие результаты:

- создание полной базовой цепочки, обеспечивающей высокотехнологичное производство в области лесного комплекса, включающей фундаментальные исследования, инновационную деятельность, технико-внедренческие зоны, производство и подготовку кадров на самой современной основе и максимально возможная реализация цикла инновационной деятельности: образование - фундаментальные научные исследования – прикладные научные исследования – передача результатов исследований потребителям;

- эффективное использование имущественного и территориального комплексов СПбГЛТУ;

- ориентация образовательной, научной, научно-технической и инновационной деятельности СПбГЛТУ на рынок и потребности лесного сектора;

- оперативную разработку и внедрение в образовательный процесс принципиально новых и более эффективных образовательных методик и технологий на основе интеграции образования, науки и инновационной деятельности;

- оперативное доведение результатов фундаментальных и прикладных научных исследований до уровня технологий, образцов, устройств и иной продукции, удовлетворяющей существующие (в том числе, экспортные) запросы и потребности;

- новейшие технологии, технические средства и информационные ресурсы, существенно повышающие экологическую и экономическую эффективность лесной отрасли и смежных отраслей экономики;

- выпускники, имеющие высокие профессиональные компетенции, обладающие знаниями передового мирового опыта в отраслевой технике и технологии, умеющие получать знания, которых еще нет, проводить направленный информационный поиск, контроль и анализ деятельности вверенных им процессов и создавать перспективные образцы техники и технологий опережающие средний мировой уровень;

- новейшие методики, новые дисциплины, учебники и учебно-методические пособия, в том числе электронные, базы данных, программное обеспечение и иные информационные ресурсы, способствующие повышению эффективности работы СПбГЛТУ и, как следствие, конкурентоспособности ее продукции – выпускников; научно-технической продукции и пр.

Результатами реализации программы создания НОИК, влияющего на инновационное развитие СПбГЛТУ, отрасли, региона, системы высшего профессионального образования, являются:

- экономическое развитие лесного сектора экономики Северо-Западного региона и России в целом, а также развитие смежных секторов;
- повышение эффективности использования материально-технического и кадрового потенциала СПбГЛТУ;
- обеспечение возрастающих требований лесного сектора к высококвалифицированным кадрам;
- обеспечение конкурентоспособного уровня доходов профессорско-преподавательского, учебно-вспомогательного, управленческого и административно-хозяйственного персонала университета;
- полная вовлеченность сотрудников в образовательный и научно-исследовательский процесс университета, увеличение доли преподавателей, занимающихся научной деятельностью;
- решение вопросов жилищного строительства;
- расширение сферы образовательных услуг, ориентированных на региональные, российский и мировой образовательные рынки.

Решение социальных задач при создании Лесного НОИК осуществляется одновременно с нескольких сторон:

1. Реализация научных исследований и инновационных проектов, которые направлены не только на получение экономического эффекта, но и решение наиболее актуальных задач в социальной сфере;

2. Максимально возможная вовлеченность сотрудников в образовательный, научно-исследовательский и инновационный процессы университета, увеличение доли преподавателей, занимающихся научной деятельностью. Это влечет за собой повышение эффективности использования кадрового потенциала лесотехнического университета и, как результат, обеспечение конкурентоспособного уровня доходов профессорско-преподавательского, учебно-вспомогательного, управленческого и административно-хозяйственного персонала университета;

3. Расширение сферы образовательных услуг, ориентированных на региональные, российский и мировой образовательные рынки, повышение качества образовательного процесса. Это влечет за собой удовлетворение и обеспечение возрастающих требований лесного сектора к высококвалифицированным кадрам, и вовлечение значительных групп населения в высокотехнологичное производство;

4. С другой стороны повышение доли высокотехнологичного производства в лесном секторе является причиной:

- повышения спроса на квалифицированные научно-технические кадры,
- оптимизацию их возрастной структуры,
- повышение уровня доходов работников научно-технической сферы,
- сохранение рабочих мест в этой сфере,
- предотвращение оттока научно-технических кадров в другие страны,
- сохранение и развитие системы подготовки квалифицированных научно-технических кадров,

- расширение возможностей профессиональной самореализации молодежи в социально-экономической сфере, в науке и образовании.

Все перечисленные выше социальные задачи тесно связаны между собой и могут быть решены на базе создания Лесного НОИК.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Соколова В.А., Уткин Л.В. Лесной научно-образовательный инновационный комплекс как инструмент интеграции образования, науки и лесопромышленного комплекса. //Сборник трудов IX Санкт-Петербургского конгресса «Профессиональное образование, науки и инновации в 21 веке». 2015. С268-272.

*Юрьева Л.В., Сухих В.С.,
Уральский федеральный университет,
(г. Екатеринбург)*

ОСОБЕННОСТИ ФИНАНСИРОВАНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Появление крупных научных и образовательных центров в каждом федеральном округе, которые активно сотрудничают с организациями различных секторов экономики в каждом регионе, позволяет дать дополнительный рост для децентрализации науки, образования и производства в России. Интеграция этих областей деятельности влияет на образовательный процесс, формируя спрос как на уникальных специалистов, так и на уровень их квалификации, а также достигается не менее важная цель – возможность практического применения результатов интеллектуальной деятельности. Это возможно благодаря организации среды, способствующей активному симбиозу научных исследований и предпринимательства: создание технопарков, организация малых инновационных предприятий и многое другое. Федеральные университеты имеют ряд признаков, которые являются отличительными и позволяют их позиционировать отдельно:

1. Активное участие в программах и проектах местного, регионального, федерального и международного уровней с целью привлечения диверсификационного финансирования в консолидированный бюджет университета;

2. Развитие широкого спектра фундаментальных и прикладных научных исследований с акцентированием на взаимосвязь с будущим потребителем результатов интеллектуальной деятельности;

3. Разработка инновационных образовательных программ основного высшего образования, собственных образовательных стандартов, программ дополнительного профессионального образования, создание уникальных программ по переподготовке и (или) повышению квалификации кадров на основе современных образовательных технологий, развитие качественного дистанционного образования.

Таким образом, федеральный университет – это инновационный научно-образовательный комплекс, который является одним из основополагающих элементов для социально-экономического развития территорий.

На основании информационно-аналитических материалов, сформированных в 2015 году Главным информационно-вычислительным центром федерального агентства по образованию РФ по результатам проведения мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования за 2014 год осуществлен сравнительный анализ показателей финансово-экономической деятельности федеральных университетов. Результаты данного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Показатели финансово-экономической деятельности федеральных университетов за 2014 отчетный год

Наименование вуза	Доходы вуза из всех источников, млн.руб.	в том числе:		
		доля доходов вуза из внебюджетных источников, %	доля доходов вуза из федерального бюджета, %	доля доходов вуза из бюджета субъекта РФ и местного бюджета, %
Балтийский федеральный университет имени И.Канта	2619	19,86	80,11	0,03
Дальневосточный федеральный университет	11 122	25,15	74,85	0,00
Казанский (Приволжский) федеральный университет	7343	30,18	67,89	1,93
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В.Ломоносова	3748	18,76	81,24	0,00
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К.Аммосова	5574	12,61	87,39	0,00
Северо-Кавказский федеральный университет	2821	19,48	80,52	0,00
Сибирский федеральный университет	6936	18,91	73,62	7,47

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина	8640	34,88	65,05	0,07
Южный федеральный университет	5921	29,46	70,54	0,00
ИТОГО	54724	23,25*	75,69*	1,061

При анализе было установлено, что наибольшие доходы из всех видов источников финансирования у Дальневосточного федерального университета в размере 11122 млн. руб., а наименьшие – у Балтийского федерального университета в размере 2619 млн. руб. На рисунке 1.2 показаны доходы федеральных университетов, номер столбца соответствуют порядковому номеру федерального университета в соответствии с таблицей 1.1. Таким образом, доходы Дальневосточного федерального университета в 4,25 раз превышают доходы Балтийского федерального университета.

Одним из показателей успешной деятельности федерального университета является увеличение доли доходов из внебюджетных источников финансирования. Далее была рассмотрена структура доходов федеральных университетов в разрезе средств, полученных из внебюджетных источников финансирования и из различных видов бюджетов. Данная структура показана на рисунке 1, номер столбца соответствуют порядковому номеру федерального университета в соответствии с таблицей 1.

При анализе было установлено, что лучший показатель по доле доходов из внебюджетных источников финансирования продемонстрировал Уральский федеральный университет – 34,88%. Наименьшая доля доходов из внебюджетных источников финансирования у Северо-Восточного федерального университета – 12,61%.

Стоит отметить, что у Дальневосточного федерального университета, как лидера по общим доходам, доля доходов из внебюджетных источников составила 25,15%, у Казанского федерального университета – 30,18%. Среднее значение доли доходов из внебюджетных источников финансирования составляет 23,25%.

На данном этапе своего развития федеральным университетам требуется более активное развитие внебюджетных источников финансирования, так как реализация второго этапа Программы развития осуществляется за счет средств, приносящей доход деятельности.

В силу поставленных целей и задач перед федеральными университетами, а также крупного финансирования как в рамках программ развития, так и других специальных программ, разработанных Правительством РФ, данным образовательным учреждениям необходимо создание и организация эффективных систем внутреннего контроля. Также не менее важным механизмом контроля станет система внутреннего аудита, которая может проводить как разноплановые контрольные мероприятия, так и

¹ - среднее арифметическое значение

быть независимым элементом по оценке надежности и эффективности системы внутреннего контроля.

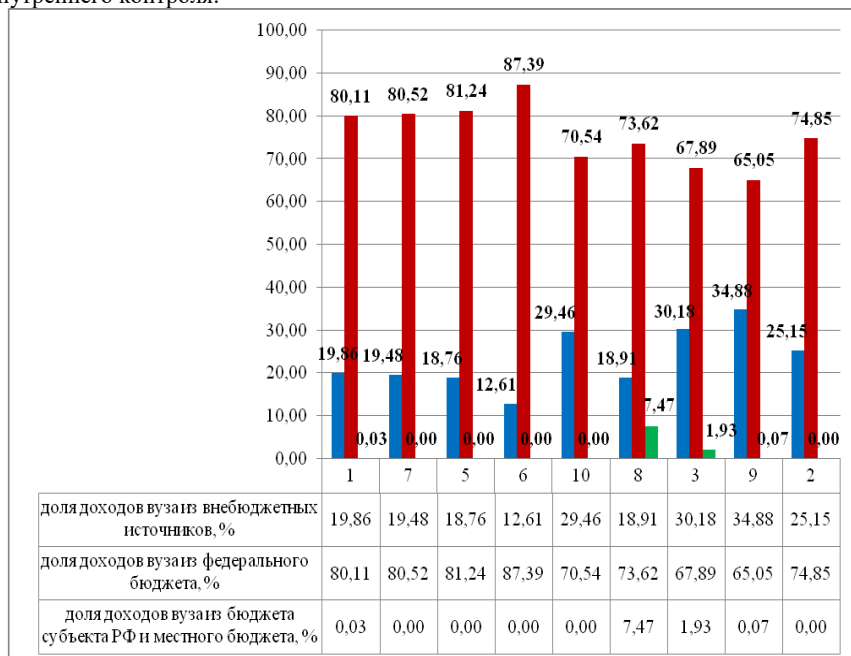


Рисунок 2 - Структура доходов федеральных университетов
(составлено автором)

Система внутреннего аудита позволит снизить риски при реализации различных программ и проводить своевременный мониторинг целевых показателей, повысить эффективность бизнес-процессов, обеспечить руководство федерального университета своевременной и полной информацией, необходимой для принятия управленческих решений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Федеральный закон от 30.12.2006 № 275-ФЗ «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций».
2. Федеральный закон «Об автономных учреждениях» от 03.11.2006 № 174-ФЗ.
3. Смольникова Е.В. О роли федеральных университетов в развитии федеральных округов (опыт Казанского федерального университета)// Казанский экономический вестник. - 2014. - № 1(9). - С. 98-103.
4. Верховец С.В., Кирко В.И., Кеуш А.В. Роль федеральных университетов в формировании региональной инновационной инфраструктуры (на примере

*Беспалова В.В.
Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет
имени С.М.Кирова
(г. Санкт-Петербург)*

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Экономическое развитие общества и модернизация экономики, современные цифровые технологии и телекоммуникационные системы требуют радикальных изменений в образовании. Необходима подготовка кадров с новыми компетенциями, а также формирование новых инновационных идей и технологий [2].

Долгое время система образования была нацелена на выпуск специалистов, получающих больше теоретическое образование, чем практическое. Этим отличается наша система образования от системы образования некоторых европейских стран, таких как, например, Финляндия. С самого начала обучения там вводится большое количество практических занятий, довольно широко используются модели бизнес-инкубаторов. Образовательный процесс основан на проблемно-ориентированном обучении, основанном на дискуссиях, работе в группах, самостоятельном поиске информации.

Предоставление возможности объединения теории и практических навыков может явиться перспективным решением проблем, сложившихся в системе образования в наши дни. Это может быть достигнуто внедрением новых методов обучения: метода портфолио, метода проблемного изложения, метода проектов и проблемно-поисковых методов [1].

Несмотря на изменение ценностей и предпочтений в обществе, образовательная система должна предлагать новый тип взаимоотношений. В настоящее время увеличивается доля учащихся, не видящих особой ценности в образовании, не имеющих интереса к его содержанию. Образование, конкурируя с медиа, вынуждено бороться за привлечение к вниманию за счет новых завлекательных и интерактивных программ, возможно даже за счет геймификации образования.

Поэтому, на данный момент, наиболее эффективными видами проведения практических занятий могут являться такие занятия инновационного типа, как игровые среды, квесты, виртуальные лаборатории, распределенные работы в соцсетях и виртуальных (игровых) средах, кейс-стадии, тренинги и мастер-классы. Игровые формы позволяют организовать командную активность, стимулировать творчество и преодолевать шаблоны мышления. Игра может стать способом «упаковать» бизнес или научные исследования. Она является одной из форм краудсорсинга, позволяющего генерировать новые идеи. Организаторы игры при этом получают ценные решения той или иной проблемы в обмен на удовольствие от игры.

Другим видом инновационного метода обучения могут являться стартап-акселераторы с образовательным компонентом. Целью акселераторов является отбор стартап-проектов от идеи до запуска по решению определенных бизнес-задач. Принципиальной работой акселераторов является работа с командами, направленная на достижение цели в виде экономического успеха проекта.

Одним из известных методов в образовательном процессе являются кейс-стадии. Задача этого метода состоит в демонстрации эффективности способов и методов решения бизнес-задач на примере конкретных фирм.

Новые подходы должны быть и в научной деятельности российских вузов. Участие в научных исследованиях и разработках должно стать частью работы преподавателей и студентов. На базе кафедр Вузов необходимо создавать исследовательские лаборатории. Это поможет студентам быть ближе к практической деятельности после окончания учебного заведения.

Необходимо большее число часов отдавать под практические занятия студентов на производстве. Нужно предоставлять студентам возможность написания своих выпускных квалификационных работ (ВКР) на базе конкретных предприятий.

Применение новых инновационных методов в образовании должно привести к повышению самого качества образования. Именно внедрением такого подхода к образовательной среде можно будет достичь большего взаимодействия между обучающимися и самими предприятиями, бизнес-средой, которые заинтересованы в специалистах нового поколения, владеющих новыми практическими навыками.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беспалова В.В., Полянская О.А., Кадырова О.А. Проблемы современного образования и инновационные методы их решения. Образование и наука: современные тренды. Коллективная монография. Серия «Научно-методическая библиотека», Чебоксары, 2016. С. 74-78

2. Полянская О.А. Проблемы развития малого бизнеса в России. В сборнике: Государственное управление и экономика: современное состояние и перспективы развития материалы международной научно-практической конференции. 2016. С. 251-253.

*Величко Н.Ю.,
Международный инновационный университет,
(г. Сочи)*

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Главная цель современного отечественного образования обеспечивает его глубокую модернизацию на всех уровнях организации путем создания механизмов устойчивого развития системы образования. Сложившаяся система несомненно нацелена на обеспечение потребностей как граждан, так и общества, и государства в целом в направлениях увеличения эффективности формирования правовой, материальной, профессиональной, духовной культуры. В то же время стало совершенно ясно, что действующая система профессионального образования не соответствует требованиям работодателей о качестве профессионалов и их профессионализме.

Разработка единого механизма обеспечения системного развития образования в России до сих пор не завершена. На наш взгляд, уже сформированные поэтапные подходы, зачастую противоречивы и не соответствуют современному социально-экономическому состоянию общества. Заимствованная за рубежом система образования не удовлетворяет потребности российской экономики. Логика

построения трехступенчатой системы образования несомненно четко и эффективно ложилась в структуру образовательного пространства, позволяя без каких-либо особых сложностей поступить в вуз тем, кто на момент поступления уже имел соответствующий выбранной специальности опыт работы или уже получил диплом среднего профессионального образования по профилю.

Современный выпускник, окончивший учебное заведение высшего образования, зачастую совершенно не соответствует требованиям потенциального работодателя. В большинстве своем абитуриенты современных вузов – это выпускники школ, движимые не желанием получить высшее образование в интересном им направлении, а настоятельной потребностью родителей, чтобы у ребенка был диплом о высшем образовании, причём по профессии, зачастую совершенно непонятной и неинтересной самому ребенку. Уже неоднократно отмечалось, что сами программы, подготовленные и рекомендованные вузам министерством образования, рассчитаны на грамотных, ответственных студентов, отдающих себе отчёт в том, – зачем они получают высшее образование, что ожидают от выбранной профессии и чего хотят достичь в дальнейшем в жизни.

При том, практика показывает, что современный студент к этому не готов. Он не понимает зачем он пришел в вуз, какова будет в последствии его роль в экономике страны, где и как он будет реализовывать свои теоретические и практические знания, полученные в ходе обучения. Конечно, есть и другая категория студентов, в основном, это молодые люди, которые поступили в вуз, чтобы получить недостающие знания в рамках своей уже выбранной профессии, по которой они работают, но эта категория не настолько многочисленная, насколько в ней есть потребность у современного работодателя. Именно поэтому современный прогрессивный работодатель, просмотрев диплом о высшем образовании, проводит дополнительное собеседование, психологические тесты и даже тесты на умение быстро принимать решения в неординарных ситуациях, и конечно же проверяет на практике способности и навыки новоиспеченного специалиста.

Сегодня экономическое образование пользуется большой популярностью у молодых людей. Огромное количество выпускников школ стремится стать студентами вузов, обучаться на экономических специальностях. Однако, как отмечают авторы проведенных в данном направлении исследований, более половины студентов первого курса, обучающихся по экономическим направлениям, не улавливают сути выбранной профессии, и, как уже было отмечено выше, среди побудительных мотивов в большинстве случаев оказывается все та же цель – получить диплом о высшем экономическом образовании. При этом вчерашние школьники демонстрируют отсутствие элементарных экономических знаний.

Несомненно, в настоящее время очень часто ставится вопрос о качестве высшего образования. Можно сколько угодно контролировать, так называемые, «знания», с помощью тестов, можно пытаться достичь идеальных показателей на экзаменах, заставив вы зубрить наизусть теоретические определения и т.п., но, если студент не понимает сути явления, не имеет практических навыков работы по выбранному профилю, можно со всей ответственностью сказать, что специалистом его назвать нельзя. Ни сам вуз, ни преподаватели в этом случае конечно не виноваты. Вся система высшего образования разрушена, без обоснования её дальнейшего применения. Невозможно дать специальные навыки в процессе вузовского компонента студентам, пришедшим со школьной скамьи, которые не то что не

понимают сути многомерных экономических систем, но и с трудом осваивают базовые основы экономики. Но даже те из них, кто старательно и осознанно осваивает выбранную профессию, придя на предприятие, вряд ли сразу получают в собственное распоряжение управление экономикой всего предприятия, если он во время обучения не получил практических навыков.

Безусловно, образовательными программами предусмотрены производственные практики. Но их доля в образовательном процессе настолько мала, что при отсутствии у студентов базового образования или опыта работы не менее трёх лет, освоить профессию – практические методы и технологии – им не удастся. Здесь выделяется еще одна немаловажная деталь - большая часть преподавателей очень далека от реальной практики. Несомненно, качество подготовки современного экономиста должно базироваться на использовании прогрессивных образовательных технологий, таких как деловые игры, обязательно использование мультимедийных средств обучения. Всем преподавателям, необходимо овладеть такими формами обучения, которые нацелены на усвоение студентами практических профессиональных навыков. Конечно, было бы весьма кстати, если бы бухгалтер вел главный бухгалтер крупного предприятия, а налоги – минимум главный налоговый советник государственной налоговой службы, но такое встречается не так часто. Ведь у специалиста практически нет времени на педагогическую деятельность, а стоимость часа такого специалиста на рабочем месте гораздо выше, чем стоимость часа работы преподавателя.

Таким образом, хочется отметить, что наступил следующий этап реформирования отечественной системы образования, её переход к качественно новому подходу к профессиональной подготовке квалифицированных специалистов, способных грамотно и эффективно работать в современных рыночных экономических условиях на предприятиях различных форм собственности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анфимова А.Ю. Актуальные проблемы современного профессионального образования // Всероссийская научная конференция с международным участием «Модернизация системы отечественного образования». URL: <http://econf.rae.ru/article/4858> (дата обращения: 05.09.2017).
2. Величко Н.Ю. Удовлетворенность потребителей образовательных услуг как источник конкурентного преимущества университета // Гуманизация образования. 2015. - № 4. - С.69-74
3. Величко Н.Ю. Исследование удовлетворенности и лояльности потребителей образовательных услуг в современных условиях // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2016. № 3. С.18-24
4. Ясеницкий И. А., Курина В. А. Современное экономическое образование: проблемы, пути решения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 1521–1525. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85305.htm>

*Зайцева И.В.
Ставропольский филиал
Московского педагогического государственного университета
(г.Ставрополь)*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ СРЕДСТВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗА

Для подготовки современных высококвалифицированных специалистов необходим синтез новых образовательных и новых информационных технологий. Широкое внедрение в учебный процесс вузов современных компьютерных технологий позволяет расширить арсенал методологических приемов, что повышает эффективность педагогического труда, стимулирует познавательную деятельность студентов, особенно при самостоятельной работе. Появляется возможность создания зрелищных компьютерных средств обучения с элементами графики, звука, видео, мультимедиа, гипертекста. Одним из таких средств обучения является электронное обучающее средство (ЭОС), предназначенное для представления новой информации при индивидуальном обучении, а также для тестирования знаний и умений обучаемого [1].

Первой ступенью в классификации электронных учебных пособий можно считать набор материалов, связанных между собой перекрёстными гиперссылками. Обычно, для подобных целей используют язык HTML. Достоинством данного способа реализации является его простота. Составление гипертекстовых документов не требует специальных знаний и не занимает много времени. Кроме того, готовый учебник может использоваться как локально, так и глобально (при условии перенесения его на какой-либо веб-сервер).

Главным недостатком подобного подхода можно считать невозможность контроля усвоения знаний. Использование «чистого» HTML не позволяет ввести систему контроля, и даже дополнение языка сторонними средствами (к примеру, JavaScript) не позволяет в полной мере решить эту задачу [2].

Следующий по сложности способ не отличается от предыдущего формой представления материала – это всё тот же HTML. Однако в данном случае учебник дополняется специально написанной программой-оболочкой. Подобный подход существенно расширяет возможности по контролю усвоения знаний, так как в этом случае функции контроля может выполнять оболочка электронного пособия.

Достоинства такого способа реализации очевидны. Создание программы-оболочки сразу же позволит ввести сколь угодно сложную систему контроля знаний, что является несомненным преимуществом для преподавателя. Кроме того, единожды написанная оболочка может использоваться при создании нескольких учебников – достаточно немного изменить исходный код программы [3].

Тем не менее, этот способ имеет свои недостатки. Первый, и очевидный – создание программы-оболочки ограничивает область работы программы локальной сетью или компьютером. Кроме того, написание оболочки, способной на нечто большее, чем отображение текста, является достаточно сложной, и, зачастую, нетривиальной задачей. Авторы не сталкивались с учебниками, полностью реализованными по данной схеме, и, по их мнению, именно из-за указанных сложностей [4].

Таким образом, «оболочечный» способ можно считать идеальным для нужд университета, так как он обладает единственным недостатком – локальностью применения. Устранение этого недостатка возможно, но приводит нас к совершенно другому классу учебных пособий, а именно – системе дистанционного обучения.

Действительно, устранить локальность «оболочечного» способа можно. Для этого необходимо представить учебник в форме, пригодной для удалённого исполнения. На данный момент для этой цели подходит язык РНР. При этом готовое пособие помещается на веб-сервере, и, после успешно проведённой аутентификации, запускает ту или иную оснастку – контролирующую для преподавателя и обучающую для студента. При этом схема построения учебника будет отличаться от простейшей лишь введением аутентификации пользователя на одном, или нескольких этапах работы [5].

Достоинства такого способа: полная интерактивность материала, возможность контроля знаний обучаемого, ведение журнала результатов и пр. Кроме того, сложность создания пособия упирается в разработку первого пригодного варианта, так как впоследствии можно будет использовать исходные шаблоны для наполнения их новой информацией [6]. Несмотря на все преимущества подхода, авторам не встречалось подобных систем. Связано это, вероятно, в первую очередь с тем, создание такого пособия сложнее, чем написание оболочки, и требует весьма обширных знаний и способностей [7].

Использование электронного обучающего средства в учебном процессе целесообразно при пяти основных условиях [8].

Во-первых, ЭОС используется для представления учебного материала большого объема, охватывающего в целом теоретическую и технологическую части какого-либо курса (дисциплины). Содержание ЭОС соответствует не менее 30 часам контактного времени.

Во-вторых, ЭОС разрабатывается в расчете на относительно широкий круг студентов. Следовательно, отражаемый в нем материал не должен обладать узкоспециальным характером. Соответствующие дисциплины, как правило, изучаются на первых трех курсах ВУЗа (т.е. до начала деления студентов по специализациям).

В-третьих, ЭОС целесообразно создавать, если имеется дефицит источников учебного материала, или когда материал рассредоточен по множеству слабо согласующихся друг с другом учебно-методических пособий, и есть необходимость его отражения в интегральном средстве, играющем системообразующую роль и обеспечивающем формирование целостного представления о предмете.

В-четвертых, ЭОС используются для покрытия относительно устойчивых курсов. Под устойчивостью понимается неизменность структуры и содержания курса на протяжении определенного времени, по истечении которого требуется их корректировка. Постоянство структуры и содержания означает, что они сохраняют свою актуальность. Потребность в корректировке вызывается их устареванием и влечет за собой необходимость обновления ЭОС (выпуска его новой версии). Минимальный период устойчивости курса, отражаемого в ЭОС, составляет 3 года. Очевидно, что этот период соответствует времени жизни текущей версии ЭОС как целостного продукта.

В-пятых, принимая решение о внедрении в учебный процесс ЭОС, следует учитывать, что наибольший эффект от его использования имеет место, когда основная часть теоретической и технологической подготовки осуществляется обучаемыми

самостоятельно с помощью ЭОС, а возникающие затруднения и вопросы разрешаются на дополнительных семинарах и индивидуальных консультациях с преподавателями. Если организаторы учебного процесса ставят перед собой цель реализации подобной методики, выбор ЭОС является обоснованным.

Среди выделенных условий первое и третье вытекают из интегрального характера ЭОС. Второе и четвертое продиктованы экономической целесообразностью его создания. Разработка ЭОС - трудоемкий и дорогостоящий процесс, поэтому эффект от распространения и применения ЭОС, рассчитанного на узкий круг потребителей или имеющего короткое время жизни, может не оправдать затрат на его построение. Пятое условие отражает педагогическую целесообразность использования ЭОС [9].

Долговременный положительный эффект в обучении с использованием ЭОС достигается наличием следующего [10]:

- программно - методическое обеспечение, ориентированное на поддержку процесса преподавания определенного учебного предмета или курса, которое должно включать: программные средства поддержки процесса преподавания; инструментальные программные средства, обеспечивающие возможность автоматизации процесса контроля результатов учебной деятельности, разработки, а также управления обучением;

- объектно-ориентированные программные системы, в основе которых лежит определенная модель объектного «мира пользователя» (например, система подготовки текстов, база данных, электронные таблицы, различные графические и музыкальные редакторы);

- средства обучения, применение которых обеспечивает предметность деятельности, ее практическую направленность (например, различные электронные конструкторы; устройства, обеспечивающие получение информации об изменяющемся или регулируемом физическом параметре или процессе; модели для демонстрации принципов работы ЭВМ, ее частей, устройств);

- системы искусственного интеллекта, используемые в учебных целях (например, учебные базы данных, экспертные обучающие системы, учебные базы знаний);

- предметно-ориентированные среды обучающего и развивающего назначения, возможными вариантами реализации которых могут быть: программная – на базе технологии мультимедиа, на основе использования системы «Виртуальная реальность»; в современной педагогической практике отечественного образования их создание осуществляется в основном на базе программной реализации, а зарубежные разработки основываются главным образом на технологии мультимедиа.

Эффективное использование различных типов предъявления информации с учетом психологических особенностей ее переработки позволяет значительно повысить эффективность учебного процесса. Для улучшения результативности необходимо [11]: предоставить студентам возможность самим выбирать темп смены изображения; сгруппировать логически связанные данные и отделить от других категорий данных; разделять функциональные зоны на дисплее с помощью пробелов и других средств; объекты, которые привлекают внимание, размещать в разных третях изображения, а не группировать в центре; начальную точку восприятия размещать в левом верхнем углу экрана, а списки для быстрого просмотра подогнать к левому полю и выровнять вертикально; использовать цвет для выделения заголовков, новых

данных, на которые следует немедленно обратить внимание; размещать важные сообщения в центре поля, отделять их от остальной информации свободным пространством, применять яркий цвет; использовать не больше 90% площади экрана; подсказки специально выделять с помощью цвета; выделять критическую информацию, необычные данные, элементы, требующие изменения, сообщения высокого приоритета, ошибки ввода, предупреждения о последствиях команды и т.п.; цвет согласовывать с обычным изображением; обеспечить упорядоченную организацию данных; идентичные данные представлять унифицировано, а разноплановые – по-разному; использовать рамки, оси, поля для достижения единства изображения в целом; распределять оптическую тяжесть равномерно по обеим сторонам изображения; логические группы информации продуманно размещать в пространстве, заголовки хорошо центрировать [12].

Исходя из особенностей подготовки студентов ВУЗа, целесообразно будет использование в учебном процессе комплексного ЭОС, совмещающего в себе свойства таких типов как электронный учебник, компьютерный справочник, компьютерный лабораторный практикум, компьютерный тренажер, компьютерную систему контроля знаний и компьютерную обучающую систему [13]. Важнейшее условие создания эффективной ЭОС - обеспечение необходимого уровня обратной связи с обучаемым, именно наличие обратной связи с возможностью ее анализа отличает систему обучения от электронной презентации или информационно-справочной системы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ворохобина Я.В., Зайцева И.В., Попова М.В. Использование интерактивных технологий при изучении математических дисциплин // Информатика и образование. 2012. № 10. С. 28-29.
2. Попова М.В., Зайцева И.В. Влияние информационных и коммуникационных технологий на качество подготовки специалистов. Инновационная экономика и промышленная политика региона (ЭКОПРОМ-2011): Материалы IX научно-практической конференции с зарубежным участием. – Санкт-Петербург, Издательство Политехнического университета, 2011, т. 2. - 496 с. (С. 271-279).
3. Зайцева И.В., Курочкина А.И., Таранушенко Ю.В. Развитие моделирования с ориентацией на новые информационные технологии. В сборнике: Модели управления производством и совершенствование информационных технологий, 2010. С. 146-147.
4. Зайцева И.В., Попова М.В. Моделирование рынков образовательных услуг и труда как взаимосвязанных инновационных подсистем современной экономики // Управление инновациями: теория, методология, практика. 2012. № 1. С. 48-53.
5. Орлинская О.Г., Щеголев А.А., Костюков К.И. Развитие информационно-коммуникативных технологий, как фактор конструктивного управления социально-экономическими процессами // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2015. № 7. С. 221-226.
6. Свечинская Т.А., Нечаева С.В. Гуманитарные технологии в развитии общекультурных компетенций при подготовке менеджеров. В сборнике: «Учетно-финансовая наука - реальному сектору экономики Ставропольского края». Материалы и доклады научно-практической конференции. ФБГОУ ВПО Ставропольский государственный аграрный университет. 2014. С. 157-162.

7. Зайцева И.В., Белкина А.Ю., Старухин А.Ю. Устойчивость экономического развития бизнес-циклов макросистем // В сборнике материалов 2-й Международной научно-практической конференции «Моделирование производственных процессов и развитие информационных систем». Ставропольский государственный аграрный университет, Россия. 2011. С. 135-137.
8. Зайцева И.В., Попова М.В. Современные возможности интерактивных технологий обучения // В сборнике: Теоретические и прикладные проблемы современной педагогики. 2012. С. 50-55.
9. Зайцева И.В., Попова М.В. Влияние информационных и коммуникационных технологий на качество подготовки специалистов // В сборнике: Инновационная экономика и промышленная политика региона Международная научно-практическая конференция. Редактор: А.В. Бабкин. 2011. С. 271-279.
10. Лабуренко Е.С., Зайцева И.В., Шаповал А.С. Компьютеризация информационных процессов в бухгалтерском учете // В сборнике: Моделирование производственных процессов и развитие информационных систем. 2012. С. 86-87.
11. Зайцева И.В. Методы исследования состояний информационной системы // Алгоритмы, методы и системы обработки данных. 2011. № 17. С. 7.
12. Кривошеева В.М., Чабаненко А.И., Зайцева И.В. Актуальные проблемы информатизации современного делопроизводства и документооборота // В сборнике: Стратегия устойчивого развития: актуальные вопросы и тенденции 2013. С. 46-49.
13. Zaytseva I.V., Popova M.V., Bogdanova S.V., Ermakova A.N. Economic and mathematical methods of labor potential management of the region // Вестник АПК Ставрополя. 2016. № 1(21)/1. С. 149-153.

Марков В.А., Лобанов В.Б.

*Санкт-Петербургский лесотехнический университет имени С.М. Кирова
(г. Санкт-Петербург)*

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Наиболее характерной и общепризнанной особенностью современности на рубеже тысячелетий следует признать кризис образования, который приобрел общемировые масштабы и связан с изменением его социальной роли. XX век был отмечен огромными достижениями в сфере образования, которые легли в основу как колоссальных социальных преобразований, так и научно-технического прогресса, характерных для этого века. Однако бурное расширение сферы образования и изменение ее статуса сопровождалось обострением проблем, которые позволили некоторым исследователям сделать и обосновать вывод о мировом кризисе образования. Проблемы образования оказались в центре общественного внимания.

Мировой кризис системы образования наложил свой отпечаток и на российское общество. В последнее десятилетие XX века кризисное состояние российского образования стало наиболее ощутимым. Именно тогда руководством страны была осознана опасность отставания отечественной школы от мирового уровня и необходимость серьезных перемен в области образования. Усугубили ситуацию социальные трансформации начала 90-х гг. прошлого столетия.

В постсоветский период в сфере образования происходят существенные перемены. Наиболее заметные из них – переход к вариативной системе образования, диверсификация образовательных учреждений, появление рынка учебной литературы, легитимизация рынка образовательных услуг, информатизация системы образования, рост числа высших учебных заведений (прежде всего за счет формирования сети негосударственных образовательных учреждений), сокращение объемов бюджетного финансирования государственных учебных заведений при одновременном расширении масштабов теневой экономики в сфере образования [1].

Основной проблемой высшего образования, по нашему мнению, является переход на тестовую систему аттестации. Она губительна, т.к. студенты перестают готовиться к экзаменам, которые проводятся в виде тестов, полагаясь на авось и удачу. Это ведет к серьезным пробелам в знаниях выпускников. Эта тенденция просматривается и в средней школе, что вызывает также пробелы и в фундаментальных знаниях учащихся. Тесты могут использоваться как промежуточный контроль знаний, после какого-либо раздела дисциплины, итоговая же аттестация предпочтительна в виде классического экзамена по билетом или зачета в виде устной беседы с преподавателем.

Еще одной, но не менее важной проблемой, стал переход на 2-х уровневую систему высшего образования, бакалавр-магистр. Как правило, в магистратуру берут 10% из всего выпуска, а остальные студенты вынуждены после 4-го курса идти работать (чаще всего не по специальности, т.к. слово «бакалавр» до сих пор не понятно многим работодателям) или поступать в платную магистратуру.

Отдельной проблемой высшего образования является ЕГЭ. Данная мера итоговой аттестации знаний влечет к тому, что многие студенты поступают не в те вузы, профиль которых им ближе. Это связано с боязнью сдавать в виде ЕГЭ такие дисциплины как физика или математика, чаще выбираются гуманитарные дисциплины. Из-за этого наша страна теряет бедующих хороших инженеров, и приобретает сомнительных экономистов и юристов. Ведя занятия на начальных курсах, преподаватели сталкиваются с огромными пробелами в знаниях дисциплин средней школы, и многие элементарные вещи приходится объяснять студентам, имеющим максимальные балы по ЕГЭ. Стоит задуматься, каким образом были получены такие баллы по русскому языку и математике студентом, который не знает грамматики и что такое синус угла?

Внедрение современных учебных планов отводит 50% общего времени на изучаемую дисциплину самостоятельной работе. Это снижает аудиторную нагрузку преподавателей и должно способствовать лучшей усвояемости предмета, хотя на практике, большинство студентов работают, и большую часть свободного времени проводят не за учебниками (как того требуют ФГОСы 3-го и 4-го поколения), а скажут в Макдональдсе за прилавком выкрикивая «свободная касса». Впоследствии этого многие свежеспеченные инженеры-бакалавры так и остаются работать в сфере обслуживания, вместо того чтобы идти работать на предприятия и заводы.

Отдельным вопросом высшего образования является недостаточное финансирование системы высшего образования. По оценке некоторых специалистов сегодня в России на образование приходится 2,9% ВВП, тогда как в развитых странах – 4-5%. В пересчете на абсолютные цифры это означает, что по западным стандартам российское образование ежегодно недополучает примерно 250 млрд. рублей, или около 8,5 млрд. долларов. Однако сама по себе финансовая поддержка образования не

приведет к резкому повышению его качества. В нашем образовании мало профессиональных менеджеров, умеющих эффективно расходовать деньги [2].

В этой связи крайне остро стоит вопрос об оплате труда работников высшей школы. Рядовой преподаватель имеет заработную плату 12-15 т.р., доцент – 23-25, а профессор около 30. У преподавателей пропадает мотивация давать студентам что-то новое, разрабатывать новые лекции и практические занятия, проводить факультативы и выезды на предприятия. Из предыдущих тезисов вытекает вопрос о преподавательских кадрах. Здесь можно выделить целый комплекс проблем. Во-первых, старение педагогического состава российских вузов, что в конечном итоге может привести к закрытию кафедр, научных школ, целых направлений подготовки специалистов. Все реже выпускники и кандидаты наук после защиты дипломов остаются работать в учебных заведениях. Во-вторых, неразвитость системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Отсутствует организованная, систематическая кадровая работа по направлению преподавателей в учебные центры повышения квалификации. В-третьих, крайне низкий уровень оплаты труда профессорско-преподавательского состава. В связи с этим возникает необходимость поиска дополнительных источников заработка (расширенное совмещение и репетиторство) для обеспечения достойного уровня жизни. И вполне естественно, что это негативно сказывается и на возможности ведения научно-исследовательской деятельности, и на качестве преподавательской работы. Кроме того, сегодня происходит пересмотр норм профессиональной этики, что проявляется в расширении масштабов коррупции в сфере образования. И, наконец, как следствие всех негативных тенденций – падение престижа профессии преподавателя высшей школы [3].

По требованиям современных образовательных стандартов, в учебный процесс необходимо внедрять интерактивные средства обучения, к ним относятся презентации, он-лайн лекции и тестирования, всевозможные семинары и круглые столы. Задумка замечательная, студентам, несомненно, будет интересно поучаствовать в данных программах, да и преподаватели включают современные технологии в учебные планы своих дисциплин, но зачастую это все проводится лишь на бумаге. Это связано с отсутствием на многих кафедрах средств обеспечения этих самых интерактивных форм образования, и преподавателям ничего не остается, как преподавать «по-старинке», хотя, по нашему мнению, это не так и плохо. Пока еще не изобретено более продуктивной формы обучения, чем классическая лекция и семинар, на которых студент и преподаватель общаются вживую.

Очень существенной является проблема соответствия номенклатуры дипломов и требований рынка труда. Сегодня все чаще поднимается вопрос о том, что высшее образование готовит специалистов не по тем специальностям, которые действительно требуются российской экономике. Очевидно, что само представление о специализации устарело. Постоянно появляются новые специальности. По оценкам специалистов содержание востребованных специальностей меняется каждые 5 лет. Система высшего образования просто не в состоянии вовремя реагировать на эти изменения. Как результат выпускник выходит из стен вуза с устаревшими знаниями и вынужден обучаться уже в процессе трудовой деятельности. Кроме того, как показывает выборочный анализ статистики карьер, успех в той или иной сфере деятельности практически не зависит от специальности, обозначенной в вузовском дипломе [4].

Неразрывно с вышеизложенными проблемами стоит проблема изменения жизненных ориентаций и отношения к ценности высшего образования современных студентов. Сегодня молодые люди ориентированы скорее на то, чтобы им «дали» знания, а не на самостоятельный их поиск и самообучение. Нет ни времени нет, ни желания. Многие студенты работают, некоторые вынуждены, некоторые – для накопления опыта профессиональной деятельности. Так или иначе, происходит девальвация значения высшего образования, оно утрачивает элитарный характер. Наличием двух дипломов о высшем образовании сейчас никого не удивит. Расширились и упростились возможности для его получения (в том числе этому способствует развитая сеть негосударственных учебных учреждений и увеличение количества коммерческих мест в государственных вузах). Однако это вовсе не означает, что каждый диплом о высшем образовании подкреплён высокой профессиональной компетенцией выпускника [5].

В заключении статьи стоит отметить, что в СССР было в 10 раз меньше вузов, но качество выпускников не шло ни в какое сравнение с современным уровнем, в связи с этим необходима немедленная реформация системы образования, так сказать разворот на 180 градусов к великому советскому прошлому. Чтобы наши специалисты стали востребованы, как и раньше во всем мире.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мазур Ю.Ю. Проблема образования в условиях антропологического кризиса // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2010. Выпуск № 6. Философия. С.68 – 73.
2. Урнов М. Россия в XXI веке: вызовы и возможные ответы(взгляд либерала)[Электронный ресурс]. – URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-375451.html> (дата обращения: 31.05.2017).
3. Карманова Д.Кризис российского высшего образования: к проблеме аспектизации // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2012. № 1. С. 78-84.
4. Иванов С.Ю., Иванов А.С. Основные тенденции и перспективы развития системы высшего образования в России // Almamater. 2009. №2. С. 5 – 9.
5. Карманова Д.Кризис российского высшего образования: к проблеме аспектизации // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2012. № 1. С. 78-84.

Фоминых М.В.

Российский государственный профессионально-педагогический университет

(г. Екатеринбург),

Руткаускас К.В.

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

(г. Екатеринбург)

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Одним из важнейших направлений в энергосберегающей политике государства является подготовка квалифицированных специалистов в

образовательных учреждениях России. В соответствии с Государственной программой Российской Федерации «Энергосбережение и повышение энергоэффективности на период до 2020 года» (утвержденной распоряжением Правительства РФ от 27.12.2010 г. № 2446-р), кадровое обеспечение ее реализации подразумевает обучение по вопросам повышения использования энергии за период 2011–2020 гг. не менее 450 тыс. специалистов [1].

Кадровое обеспечение повышения энергоэффективности невозможно без значительного количества высококвалифицированных специалистов для таких видов деятельности, как энергетическое обследование и энергоаудит, энергоменеджмент, энергосервис, разработка и внедрение энергосберегающих и энергоэффективных мероприятий по системам тепло-, водо-, электроснабжения. Для кадрового обеспечения реализации Государственной программы по энергосбережению необходимо активное включение всех сотрудников, студентов и учащихся образовательных учреждений России в процесс повышения энергоэффективности.

Основными направлениями образовательной деятельности по подготовке специалистов в области энергосбережения, рассмотренные на примере Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (ФГАОУ ВО «РГППУ»), являются:

- подготовка выпускников по профилизации «Энергохозяйство предприятий, организаций, учреждений и энергосберегающие технологии»;
- повышение квалификации специалистов в области энергосбережения и энергоэффективности (семинары, курсы и т.д.);
- разработка комплекса образовательных программ, лекций в области энергосбережения и энергоэффективности для студентов всех факультетов университета;
- демонстрация энергоэффективных мероприятий в РГППУ (для этих целей создаются специализированные классы с новейшим энергосберегающим оборудованием);
- разработка научно-технических проектов: по исследованию эффективности эксплуатации систем энергосбережения в образовании; новейшие технологии и методы энергосбережения; системы учебно-методического образования и технологий педагогического образования в сфере энергоэффективности и энергосбережения;
- создание информационной системы по вопросам энергосбережения и повышения энергоэффективности.

Необходимо отметить положительные тенденции в области подготовки специалистов по энергосбережению РГППУ. В университете получены серьезные результаты для эффективного мониторинга, контроля и управления энергопотреблением, а также распространения информации, знаний и опыта в реализации энергосберегающих мероприятий и процессов с целью популяризации энергосберегающего образа жизни.

Для дальнейшего продвижения вопросов по энергосбережению и повышению энергоэффективности, необходимо реализовать мероприятия, предусмотренные энергетической политикой, которые включают в себя:

- 1) создание информационной системы в области энергосбережения и повышения эффективности использования энергии, а также условий для ее функционирования;
- 2) проведение обучения сотрудников, ответственных за энергосбережение и повышение энергетической эффективности в подразделениях университета, по вопросам повышения эффективности использования энергии;
- 3) содействие формированию энергобережливой модели поведения сотрудников и студентов;
- 4) проведение научно-исследовательских работ для обеспечения методической, нормативной и информационной реализации мероприятий программы по энергосбережению, а также мониторинга и оценки ее результатов.

Информационная система вуза в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности должна создаваться и функционировать в целях предоставления сотрудникам и студентам информации о требованиях законодательства в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности и о ходе реализации его положений, а также получения объективных данных об энергосбережении в университете, о потенциале снижения потребления энергоресурсов, о наиболее эффективных проектах и достижениях в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности [2].

Активизация научно-исследовательской работы в вузе должна проводиться с целью формирования методической, нормативной и информационной базы для разработки и реализации мероприятий по энергосбережению и повышению энергетической эффективности как в вузе, так и в других организациях иных отраслей. Должен постоянно вестись процесс по совершенствованию программ обучения специалистов в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности. Например, главную роль в реализации энергетической политики РГППУ должна играть кафедра электрооборудования и энергоснабжения, поскольку научные исследования кафедры направлены на совершенствование подготовки педагогов профессионального обучения в области электротехники и электротехнологии на основе современных технологий и профессионально-педагогических образовательных программ, решение проблем энергосбережения при моделировании электромеханических систем и электротехнологий. В части специальной профессиональной подготовки кафедра ведет обучение специалистов по следующим направлениям подготовки:

051000.62 Профессиональное обучение (по отраслям):

- 1) специализация «Электротехника, электротехнологии и технологический менеджмент» (педагог профессионального обучения);
- 2) специализация «Электротехника, энергоаудит, энергосбережение» (педагог профессионального обучения);
- 3) профиль подготовки «Энергетика», профилизация «Электропривод и автоматика» (бакалавр);
- 4) профиль подготовки «Энергетика», профилизация «Управление производством: энергоснабжение, электромеханика и автоматика»;
- 5) профиль подготовки «Энергетика», профилизация «Энергохозяйство предприятий, организаций, учреждений и энергосберегающие технологии» (бакалавр).

140600 Электротехника, электромеханика и электротехнологии:

6) специальность 140604.65 Электропривод и автоматика промышленных установок и технологических комплексов (инженер).

140400 Электроэнергетика и электротехника:

7) профиль «Электрооборудование и электрохозяйство предприятий, организаций и учреждений» (бакалавр);

8) профиль «Автоматизация электроэнергетических и технологических комплексов» (магистр);

9) профиль «Электропривод и автоматика» (бакалавр) [3].

Подготовка выпускников по профилизации «Энергохозяйство предприятий, организаций, учреждений и энергосберегающие технологии» охватывает следующие предметные области: низковольтные и высоковольтные электроустановки и сети предприятий, организаций и учреждений; автоматизированные системы управления электрооборудованием и электроснабжением; технологии эксплуатации и испытаний систем электроснабжения и электрооборудования; автоматизированные системы контроля и учета энергоносителей.

Большое значение для экономического развития любого предприятия и организации имеет система мер по созданию автоматизированных систем контроля и учета энергоресурсов (АСКУЭ), которые позволяют создавать системы многотарифного учета потребления энергии, оперативно контролировать текущую нагрузку, обеспечивать принятие решений при планировании энергопотребления и выработке энергосберегающей политики.

Изучая вопросы энергосбережения, методы энергетических обследований, приборы и средства учета и контроля энергоносителей, энергоаудит предприятий, студенты приобретают необходимую подготовку для работы по реализации энергосберегающих технологий на предприятиях и в системе жилищно-коммунального хозяйства.

Чтобы получить синергический эффект в образовательной деятельности вуза в области реализации энергетической политики необходимо получение помимо технологических знаний, знаний экономики. Синергический эффект может быть достигнут на стыке дисциплин экономических и информационно-технологических совместными усилиями специалистов в области экономики, технологии и информатики.

Учебными планами подготовки по указанным выше специальностям и направлениям предусмотрен блок экономических дисциплин. В частности, в настоящее время проводятся занятия по теме: экономические и информационные аспекты государственной программы энергосбережения. В то же время остается не на должном уровне подготовка в области аналитических экономических исследований, высокий уровень выполнения которых возможен только на базе использования в качестве инструментария специализированных программных продуктов.

В этом направлении на кафедре профессионально-экономического обучения проводится определенная работа. Так, для бакалавров, магистров, при получении дополнительного образования при изучении экономических механизмов функционирования субъектов хозяйствования со студентами проводятся деловые игры с использованием имитационной программы «DELTA». Там же, в рамках дисциплины «Бизнес-планирование», предусмотренная учебным планом, в порядке эксперимента при разработке бизнес-планов используется программное средство «Альт-Инвест». Кроме того, проводится и переподготовка профессорско-

преподавательского состава, обеспечивающая освоение современных компьютерных технологий в рамках дисциплин по повышению квалификации, ежегодно организуемых институтом повышения квалификации РГППУ.

Лаборатории, оснащенные современными приборами и оборудованием отечественных и иностранных производителей, программное и методическое обеспечение позволяют осуществлять эффективное обучение. При проведении ежегодного конкурса «Лучшее подразделение РГППУ по научно-исследовательской работе со студентами», необходимо особое внимание уделять работам, в которых рассматриваются вопросы энергосбережения и повышения энергетической эффективности.

Для проведения научных исследований в структуре университета функционируют научные подразделения: 6 научно-образовательных центров, 4 научных центра, 5 научно-учебных лабораторий. В научных исследованиях этих подразделений также должны находить место темы и вопросы энергосбережения и повышения энергоэффективности. Целесообразно подготовить и направить предложения (заявку на грант в РГНФ, в Минвуз) по следующей примерной тематике – исследование и разработка рекомендаций по использованию виртуальных технологий с привлечением и адаптацией специальных компьютерных программ в педагогических технологиях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственная программа «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности на период до 2020 года»: [утверждена распоряжением Правительства РФ от 27.12.2010 г. № 2446-р (ред. от 16.02.2013 г.)] // Собрание законодательства РФ. 2011. № 4. Ст. 622.

2. Третьяков А.П. Совершенствование управления энергосбережением в бюджетных организациях Свердловской области / А.П. Третьяков, С.В. Федорова, Т.К. Руткаускас // АПК: регионы России. 2012. №5. С. 16–23.

3. Энергетическая политика в вузе: теория, методология, практика: монография / Е.М. Дорожкин [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 191 с.

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЮРИСТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Славская Н.В.,
Международный инновационный университет,
(г. Сочи)*

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИСПРУДЕНЦИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Успешное функционирование государства основывается на обеспечении и постоянном совершенствовании системы правопорядка, формировании правосознания и правовой культуры населения. В этой связи система образования является важным условием развития общества. Ведь именно посредством образования оно сохраняет и развивает свои знания и ценности. Образование является сферой важнейших государственных и общественных интересов. Это выражается в постоянном стремлении к повышению качества образования, поиске эффективной образовательной модели и технологий.

В условиях нарастающих интеграционных процессов в современном мире система образования меняется и развивается в русле этих тенденций. Открытая возможность изучать опыт зарубежных стран в сфере образования несомненно является большой ценностью как с научной так и с практической точки зрения. Это позволяет оценить сильные и слабые стороны образования с точки зрения их возможности и необходимости заимствования с целью улучшения и совершенствования собственной образовательной модели.

На сегодняшний день система подготовки юристов в США и Великобритании признается лучшей в мире. Славится высоким качеством образования и немецкая система. Одни считают, что такой уровень обеспечивается применяемыми образовательными технологиями, другие объясняют успех западных моделей эффективностью всей системы юридического образования.

В этой связи сравнительный анализ систем высшего юридического образования Великобритании, США, Германии и России представляется чрезвычайно актуальным на сегодняшний день. Изучение зарубежного опыта позволяет получить полезные выводы для осмысления и решения важнейших задач отечественной системы юридического высшего образования.

Актуальность сравнительного исследования также обусловлена интеграционными процессами в современном образовании, выражающимися в реализации Болонского соглашения и развитии международного научного сотрудничества. В таких условиях потребность в изучении успешного опыта зарубежных стран является вполне обоснованной, но вместе с тем нужно осознавать необходимость бережного сохранения всего ценного, что выработано в отечественном образовании.

Ограниченные рамки исследования не позволяют представить глубокий анализ особенностей зарубежных образовательных технологий преподавания юриспруденции, поэтому осветим их тезисно.

В Великобритании сформировалась правовая система, основанная на прецеденте, следовательно центральная роль отводилась судье и юристам, представлявшим интересы клиентов, это означало что исход дела определялся: а) способностью аргументировать и доказывать свою позицию; б) существующим прецедентом. Отсюда и выбор главных методов обучения - дискуссия и практика, которые реализовываются в посещении и слушании судебных дел. И еще важный момент, по сути, первым специально отведенным для занятий местом был реальный зал суда. С течением времени в Великобритании не изменились основные методы, менялось только соотношение теории и практики. В Германии же складывалась иная правовая система, основанная на римском праве. Отсюда исторически обусловленный выбор метода обучения - лекция. Знания нужно просто получить и зазубрить. Немецкая модель была весьма успешна и гарантировала высокое качество. Были времена когда именно немецкое юридическое образование признавалось лучшим в мире. Здесь надо отметить, что решающее значение имеет самостоятельная работа. Что столетия назад, что сегодня студенты выполняют огромный объем самостоятельной работы, даже близко не сопоставимый с объемом работ российских студентов. Именно поэтому в англо-американской модели стали усиливать теоретическую подготовку- это заимствование сильной стороны немецкой модели. Со временем оценивая сильные стороны англо-американского образования, немцы усилили практическую составляющую - ввели референдариаат. В России же путь развития юридического образования во многом повторяет немецкий, та же опора на законодательство, а следовательно и та же модель обучения в которой - лекция является главным методом. Но существенным отличием развития российского юридического образования является низкий престиж юридической профессии. Если за границей исторически сложилось так, что юристы - это элита, в России это просто чиновники низкого уровня. Дворянство считало юридическую профессию недостойной своего статуса.

Системы юридического образования сравниваемых стран на современном этапе тоже имеют свои особенности. В Германии, хотя лекция является основным методом обучения, она сильно отличается от лекции в российских вузах. Немецкая лекция с ее активизирующими фазами и проблемным методом уже весьма приближена к американской.

Наиболее интересной представляется позиция американской ассоциации юристов, отмечающих решающее значение образовательных технологий. В странах Запада уже не один десяток лет информационные технологии активно применяются для обучения юристов. И это не только мультимедийные технологии, интерактивные доски, проекторы, используемые для проведения занятия, обеспечивающие наглядность, это и компьютерные программы, специально разработанные для конкретных курсов юристов.

Здесь приятно констатировать факт, что российские вузы не являются отстающими, хотя некоторые чрезвычайно эффективные технологии, такие как с аудиторная интерактивная система пока еще не внедряют в свою практику. Но это лишь вопрос времени. В целом, вектор развития информационных технологий в обучении юристов для всех рассматриваемых стран единый. Это расширение использования ИКТ и развитие дистанционного обучения. На сегодняшний день Великобритания является бесспорным лидером в сфере дистанционного образования. И очевидно, что именно информационно-коммуникационные технологии будут

ключевым фактором развития образовательных технологий и системы образования в целом.

На основании сравнительного анализа систем высшего юридического образования Великобритании, США, Германии и России можно внести следующие предложения:

- важно активнее подключать к разработке стандартов обучения профессиональные сообщества юристов, как это организовано в США и Великобритании. Именно действующие профессионалы точно понимают, что должен знать юрист и прежде всего к чему его надо готовить;

- необходимо определить как приоритетную цель обучения - не передачу знаний, а формирование умения критически мыслить. В процессе обучения нужно учить находить информацию, свободно оперировать ею, быть способным анализировать синтезировать, мыслить критически;

- нужно переходить к активным и интерактивным технологиям обучения. предлагаем использовать немецкий опыт активизирующих фаз и проблемный метод для ведения лекции;

- целесообразно увеличивать объем самостоятельной работы, направленной на подготовку к лекции. Студент должен приходить на лекцию уже подготовленным, это позволит более широко применять дискуссию как один из самых эффективных методов обучения юристов.

Подводя общий итог, отметим, что система юридического образования, обеспечивающая высокое качество подготовки - залог развития правового государства и общества. Имея возможность изучать, анализировать зарубежный опыт необходимо оценивать и заимствовать сильные стороны, в частности, технологии обучения. Однако при этом нельзя не учитывать национальные особенности и отечественные достижения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акмеологическая наука в модернизации образования инновационной России. Т.1 / ред.: В.Н. Тарасова .— 2011 .— 297 с.
2. Фокина, С.П. Становление и развитие высшего юридического образования США: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01.- Владимир, 2010.- 176 с.
3. Чепурнова, Н.М. Правовое обеспечение инновационных процессов в сфере высшего профессионального образования в Российской Федерации : монография / С.А. Кочерга, Н.М. Чепурнова .— М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012 .— 184 с.

*Ветрила Е.В.,
Международный инновационный университет,
(г.Сочи)*

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Сегодня очевидным является факт, что юридическая профессия переживает кризис. При значительном количестве выпускаемых юристов, спрос на специалистов в

данной сфере достаточно низок, как и средняя заработная плата в первые годы работы.

Так по данным сайта Indeed.com в период с апреля по сентябрь 2017 года вакансий по юридической специальности в Сочи было выставлено лишь 8². В то время, как спрос на сами юридические знания в нашей стране растет с каждым днем. Такой парадокс можно объяснить тем, что при обучении дисциплинам юридического направления большая часть высших учебных заведений используют классический подход к изложению знаний, а также организации обратной связи (опросы, семинары, коллоквиумы, решение практических задач и др). Но, как показывает опыт, представленные формы и методы обучения уже не могут обеспечить формирование необходимых профессиональных компетенций, которые актуальны в настоящее время.

Так, формулируя запрос на юридическую консультацию, потребителю не интересно, какие статьи какого кодекса регулируют те или иные правоотношения, какие коллизии и проблемы правового регулирования, а также что думают ученые по данному вопросу и как много знает консультант. Единственный вопрос, на который потребитель стремится получить ответ: что конкретно делать? Проследивая тенденции в области бизнеса по предоставлению юридических услуг, можно прийти к выводу, что лишь те фирмы, которые обеспечивают клиентов такими ответами, имеют успех на рынке. Примером может служить компания «Правокард», специализирующаяся на именно такого рода юридических услугах, а именно предоставлению пошаговой инструкции по дальнейшим действиям: что нужно сделать прямо сейчас; какие правовые последствия будут из них вытекать; куда и в какой период необходимо сдать отчетность и платить налоги и др³. Традиционно считается, что такие знания юрист получает уже в ходе своей многолетней практической деятельности, однако, современные условия таковы, что работодатель, принимая вчерашнего выпускника на работу и требуя стаж, желает получить именно такие знания и умения от претендента. Данные обстоятельства сформируют новые требования к образованию юристов.

Усложняется ситуация тем, что в соответствии с образовательными стандартами количество аудиторных часов для освоения необходимых компетенций незначительно. Как уже было сказано ранее, классические формы изложения материала при такой аудиторной нагрузке, а также организации обратной связи со студентом не обеспечивают достижение данной цели. Не в полной мере этому способствует и прохождение практики студентами, поскольку, зачастую студенты используются как «лишние руки» для выполнения рутинной черновой работы, лишенной юридического содержания. Поэтому необходим поиск новых путей развития юридического образования и их внедрения в образовательный процесс.

Одной из таких форм может стать организация внеаудиторной работы со студентами в форме мастерских по выработке точечных умений и навыков, разработке типовых алгоритмов решения правовых проблем. В отличие от научных лабораторий, в функции мастерских не должны входить научный поиск, научно-исследовательская работа и т.д. В задачи такой структуры следует включать тренинг студентов на

² Информация представлена на основе анализа рассылки вакансий с сайта INDEED.COM в период с 1.04.2017 по 1.09.201 // <https://ru.indeed.com>

³ Правокард // <https://pravocard.ru/msb/>

решение отдельных правовых проблем. В то же время в высших учебных заведениях в отличие от среднего профессионального образования, должны решаться более сложные, объемные правовые ситуации, проблемы. В этом и будет заключаться ступенчатость образования юриста.

Мастерские должны преподаватели – практики кафедр факультета в соответствии со своей специализацией. Базовыми знаниями для участия студентов в мастерских, безусловно, должны быть теоретические знания по соответствующей отрасли права, поэтому целесообразно к работе в мастерских привлекать студентов 2 – 4 курсов. При этом, итогом работы в мастерской должно стать порт-фолио с решенными ситуациями, алгоритмами действий в той или иной правовой ситуации, а также, в более сложных случаях, аналитические справки по практике применения законодательства и определение перспектив судебного решения.

Организация обучения в форме работы мастерских также может иметь положительный эффект и в период профессиональной переподготовки, а также повышения квалификации специалистов юридических профессий. Именно для этой категории обучающихся важны практические аспекты юриспруденции, получение максимально полезной для работы информации в сжатые сроки.

Предложенные выше формы организации освоения профессиональных компетенций юристов не являются панацеей и могут быть заменены альтернативными.

ЛИТЕРАТУРА:

1. INDEED.COM // <https://ru.indeed.com>
2. Правокард // <https://pravocard.ru/msb/>

*Дружинина А.В.
Международный инновационный университет
(г. Сочи)*

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЭЛЕКТРОННОГО КЛИНИЧЕСКОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ

О развитии электронного клинического юридического обучения стоит говорить в рамках реализации вузами федеральной государственной программы «Информационное общество» (2011-2020 годы), направленной на стремление участников к осуществлению юридически значимых действий в электронном формате, обеспечению прав и основных свобод человека, в том числе прав каждого человека на информацию, развитие различных сервисов на основе инновационных информационных технологий в сфере образования и т.п. [2]. Наряду с данной программой действует так же значимая для вузов государственная программа «Развитие образования» на 2013-2020 годы», где важным выступает «совершенствование содержания и способов организации образовательного процесса в образовательных организациях для достижения соответствия результатов освоения образовательных программ современным требованиям в соответствии с федеральными образовательными стандартами» [1].

Электронное юридическое клиническое обучение отвечает всем требованиям вышеуказанных государственных программ, так как сочетает в себе инновационные

образовательные технологии, предоставление юридической значимой информации в электронном виде, направлено на обеспечение прав человека в важных сферах его частноправовой жизни: гражданской, семейной, жилищной, трудовой и др. [6].

Электронное юридическое клиническое обучение так же направлено на достижение соответствия результатов освоения образовательных программ по направлению подготовки «Юриспруденция» (бакалавриат, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации) современным требованиям с учетом потребностей общества и работодателей и нормативов федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее ФГОС ВО) [3].

В настоящее время, по направлению подготовки «Юриспруденция» (и по бакалавриату и по магистратуре) до сих пор не вступили в силу обновленные стандарты ФГОС 3+. Действует только ФГОС ВО по направлению подготовки «Юриспруденция» (уровень: подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура)). Если по бакалавриату ФГОС 3+ (ФГОС ВО) принят, но вступает в силу с 01 сентября 2017 года, то для уровня магистратуры он еще не принят и действует федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (далее ФГОС ВПО).

Важно заметить, что и при новом и при действующих стандартах по всем уровням направления подготовки «Юриспруденция» очень значительной является доля практического обучения. Практика является обязательной и представляет собой вид учебных занятий, который непосредственно ориентирован на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Также отдельно в качестве минимально необходимого материально-технического обеспечения для реализации магистерской программы по направлению подготовки «Юриспруденция» ФГОС ВПО предусматривает наличие у вузов помещения для студенческой правовой консультации (юридической клиники). Данный ФГОС ВПО бакалавриата не предусматривает обязательного наличия в вузах такого помещения. Однако, в разделе 7.16 этого ФГОС ВПО говорится, что необходимые по учебному плану практики проводятся в студенческих правовых консультациях (юридических клиниках).

Однако при современных условиях развития информационного общества классическое юридическое консультирование в отдельном помещении при непосредственном, личном приеме граждан постепенно утрачивает свое преобладающее значение – ему на смену приходит электронное клиническое юридическое обучение с опорой на данные электронно-библиотечной системы вуза, официальные интернет-ресурсы, открытые базы с информацией правового характера [8].

Вузам, реализующим образовательные программы высшего образования по направлению подготовки «Юриспруденция», для обеспечения выполнения требований выше обозначенных государственных программ целесообразно на своих официальных сайтах создавать раздел «Электронная юридическая клиника», которая сможет функционировать как в режиме открытого форума, так и в режиме конфиденциальности [7]. Причем обращение и получение квалифицированной правовой помощи будет осуществляться с помощью ресурсов электронной связи: общения в рамках форума, скайпа, путем обмена информационными ресурсами по e-mail и др. Здесь ведется как бумажный (для чего нужно отдельное помещение), так и электронный документооборот [4].

Граждане, обращаясь в электронную юридическую клинику, реализуют основную функцию «одного окна», при которой ответ можно получить из той же структуры, куда было обращение. Поэтому в отличие от многочисленных юридических контор в интернете, предлагающих свои правовые услуги, имена исполнителя и заказчика правовой услуги всегда известны, что очень важно при цивилизованном гражданском обороте.

На официальном сайте Международного инновационного университета <http://www.miu-sochi.ru/> создан электронный клуб юристов: <http://www.miu-sochi.ru/forum/viewforum.php?f=10>, который работает в режиме открытого форума и дает возможность обратившимся получить ответы на заданные юридические вопросы, как от самих участников форума, так и от преподавателей и практиков [5].

Таким образом, электронная юридическая клиника выступает в качестве инновационной составляющей электронного образовательного пространства вуза, дополняющей традиционные образовательные технологии в способах формирования компетенций у обучающихся различных уровней подготовки по направлению «Юриспруденция» и выполняет те важные задачи, которые ставит перед вузами российское государство: качественное оказание юридической помощи и развитие информационного общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Постановление Правительства РФ от 15 апреля № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» // 24 апреля 2014 г. Интернет-портал «Российской газеты».
2. Постановление Правительства РФ от 15 апреля № 31 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество» (2011-2020 годы)» // 24 апреля 2014 г. Интернет-портал «Российской газеты».
3. Дружинина А.В. Некоторые аспекты становления и развития российского юридического образования // Education sciences and psychology. 2016. № 3 (40). С. 112-116.
4. Дружинина А.В., Сплавская Н.В. Реализация сетевой концепции развития личности студентов-юристов в международном инновационном университете // Вестник СевКавГТИ. 2014. № 18. С. 126-129.
5. Дружинина А.В. Электронные образовательные технологии при реализации компетентного подхода в подготовке юристов-бакалавров / В сборнике: современные тенденции в образовании и науке сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции: в 14 частях. 2014. С. 46-47
6. Дружинина А.В. Юридическое образование: вчера и сегодня // Гуманизация образования. 2016. № 2. С. 18-24.
7. Яковлева-Чернышева А.Ю., Дружинина А.В. К вопросу формирования компетенций у студентов бакалавриата в условиях инновационной образовательной среды университета // Педагогические науки и образование в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации. Пенза: Наука и просвещение, 2016. С. 34-46.
8. Яковлева-Чернышева А.Ю., Дружинина А.В. Об опыте формирования компетенций у студентов бакалавриата в условиях инновационной образовательной

среды вуза // Перспективы развития психологии и педагогики в современном мире. Сочи: Международный инновационный университет, 2016. С. 97-111.

Иналкаева К.С
Чеченский государственный педагогический университет
(г. Грозный)

СТАНОВЛЕНИЕ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

На этапе формирования мощного правового государства, развитие демократизма в стране, укрепление дисциплины и организованности, напрямую зависит от уровня правового сознания и правовой культуры населения. Каждому гражданину необходимо не только знать и уметь использовать свои права и свободы, но и быть готовыми исполнить свои обязанности, поступать всегда в соответствии с законом.

Обратимся к истории становления права в России. Университетское правовое образование в России приобрело более или менее систематический характер и научную направленность только в Московском университете, созданном по указу императрицы Елизаветы Петровны от 25 января 1755 года. Несмотря на то, что преподавание права на систематической основе здесь началось лишь спустя девять лет, первые лекции по праву были прочитаны именно в стенах этого учебного заведения.

Московский, как и Санкт-Петербургский университет, был заложен по европейскому стандарту и состоял из трех факультетов, как и все европейские университеты того времени: подготовительного (философского), медицинского и юридического. В составе последнего предусматривалось содержание трех профессоров, для преподавания натуральных и народных прав, а также законодательства Римской империи и политики.

Кроме Москвы и Санкт-Петербурга преподавание юриспруденции осуществлялось также в Вильно (Вильнюс), Казани, Дерпте (ныне эстонский город Тарту), Харькове и других университетах империи. Преподавание в них вели такие известные правоведы как Десницкий С.Е., Шевырев С.П., Третьяков И.А., Кавелин К.Д., Грановский Т.Н., Соловьев С.М. и др. Помимо вышеперечисленных учебных заведений немаловажным направлением развития отечественной юридической науки было создание специализированных учебных заведений. Один из таких, под названием Ярославское демидовское высших наук училище было основано в 1803 году русским горнопромышленником Павлом Демидовым в Ярославле. Это учебное заведение, переименованное позднее в Демидовский юридический лицей стало первым высшим учебным заведением в России.

Примечательно, что в этом высшем учебном заведении с 4-х годичным курсом обучения одновременно получали основы юридических знаний до 800 студентов. В 1868 году статус этого учебного заведения был поднят до уровня юридического лицея, а в 1918 году в связи с реорганизацией высшего образования его переименовали в Ярославский университет, который существует и поныне.

Не менее престижным дворянским учебным заведением считалось и Петербургское училище правоведения ведомства Министерства юстиции, открытое

1832 году. Оба эти заведения давали по тем временам великолепное юридическое образование и выпускали высококласных юристов.

Необходимость классных юристов, а также растущие потребности государства в квалифицированных юридических кадрах стали причиной появления новых и новых юридических заведений. К примеру, в 1835 году в Петербурге открылось пользовавшееся большой популярностью среди дворянской молодежи Правовое училище. В 1868 году в Москве памяти цесаревича Николая русским публицистом Катковым М.Н. и профессором греческой словесности Московского университета, членом-корреспондентом Петербургской Академии наук Леонтьевым П.М. был открыт Лицей, где в основном обучали юридическим наукам.

Огромный вклад в формировании основ российского права и всей системы юридического образования внесли труды и научная деятельность известных правоведов дореволюционной России. Это, профессор СПбу, ярчайший представитель психологической школы юриспруденции, Коркунов Н.М., известный российский государствовед, юрист, публицист и земский деятель Муромцев С.А., российский юрист, историк, философ, почетный член Петербургской АН, основоположник «государственной школы» в российской историографии Чичерин Б.Н., и, конечно же, граф Сперанский М.М., выдающийся государственный деятель России, руководивший по указанию Александра I, кодификацией основных законов Российской империи. Интересно, что труды вышеперечисленных ученых актуальны и по сей день, что говорит об их высоком уровне и профессионализме [2].

По сложившейся традиции первые российские университеты, как и на Западе, состояли в основном из четырех факультетов: философского, медицинского, богословского и юридического. Юридическое образование как, впрочем, и вся система образования России основывалось на идеологии «православия, самодержавия и народности». Принципиальным различием становления европейского и российского образования являлось то, что в Европе оно происходило за счет средств церкви, а в нашей стране финансировалось из бюджета государства, поэтому, Россия сформировала условия, способствовавшие плавному вхождению университетов в систему государственных органов. Это было обусловлено той целью, которую Россия ставила перед собой, развивая систему университетского образования. Заключалась она в первую очередь в подготовке государственных служащих и специалистов для развития российского национального права.

Приспособление к стремительно меняющимся социальным условиям в стране, а также развитие у студентов юридического мышления, вот в чем заключалась основная цель формирования в России новой системы научного знания. Во-первых, этого требовали начатые императором Александром II Великие реформы 1860-1870-х годов. Во-вторых, этого требовала судебная реформа 1864 года, вызванная отменой крепостного права. К ее разработке были привлечены такие известные юристы страны как Н.А. Будковский, К.П. Победоносцев, Д.А. Ровинский, Н.И. Стояновский и др. А под руководством статс-секретаря Государственного совета С.И. Зарудного, в 1862 были выработаны «Основные положения судостроительства», в которых учитывались лучшие достижения науки и судебной практики в передовых странах Европы.

Вопросы организации учебного процесса университетов, управления и их хозяйственной деятельности теперь находились в ведении Министерства народного просвещения. Начиная с 1905 года, университетское образование в России регулировалось «Временными правилами об управлении высшими учебными

заведениями Министерства народного просвещения». Дальнейшее совершенствование университетского юридического образования в нашей стране было свернуто революционными событиями 1917 года. Более того, после свержения царя, захватившие власть в стране большевики ликвидировали юридические вузы и факультеты, изучающие право. Какими мотивами руководствовалась тогда власть остается загадкой, однако официально озвученной государством версией было их обвинение в подготовке дипломированных юридических кадров буржуазному строю.

Декретом СНК от 5 июля 1918 года все учебные заведения страны были переданы в ведение Народного комиссариата просвещения, которое и вынесло окончательное решение ликвидировать как частные, так и государственные вузы юридического профиля, находившиеся ранее в подчинении министерств и ведомств. К примеру, Бестужевские курсы, в рамках которого функционировал юридический факультет, были переданы Петроградскому университету [4].

Через два года в конце 1920 года при СНК была создана Комиссия по реорганизации преподавания общественных наук в высшей школе. В начале марта 1921 года на основании выводов сделанных данной Комиссией был подписан Декрет СНК «О плане организации факультетов общественных наук российских университетов», которыми ставилась задача по формированию принципиально новых научных кадров, ориентированных на построение социализма.

Очередным этапом в развитии юридического образования в нашей стране стало решение 10-го съезда РКП(б) состоявшегося весной 1921 года о смене политики «военного коммунизма» и переходе к НЭПу [3]. К этому времени на территории России функционировали девять факультетов общественных наук с правовыми отделениями.

Возврат страны к рыночным отношениям, воссоздание банковской системы, возобновление денежного обращения, набирающие темпы международные торговые отношения молодой советской страны требовали стабильности, как в экономике, так и в законодательстве. Для регулирования новых экономических отношений потребовались новые законы отличные от прежних, поэтому в 1923 году руководство Наркомпроса, подняло вопрос о нецелесообразности сохранения юридической подготовки в рамках факультетов общественных наук (ФОН).

После детального обсуждения этого вопроса в ряде государственных комиссий 8 августа 1924 года был принят Декрет СНК РСФСР «Об изменении сети высших учебных заведений», который ликвидировал ФОНы. Во исполнение решения правительства в Московском и Ленинградском университетах были созданы факультеты советского права, а в Саратовском и Иркутском появились факультеты права и хозяйства. В 1928 году с открытием в Казанском университете факультета советского строительства и права, в России насчитывалось всего лишь пять вузов готовивших юристов.

Как указывают исследователи, в 1931 году в связи с реорганизации факультетов правового направления начинается новый этап в истории юридического образования в России [1].

Постановлением ЦИК РСФСР факультеты советского строительства и права, некоторых университетов реорганизовывались в институты советского строительства, для подготовки руководящего и инструкторского состава советов, исполкомов и институтов советского права, подготовки судебно-прокурорских работников. Первые соответственно находились в ведении ВЦИКа, вторые – в ведении НКЮ СССР. Этим

же постановлением хозяйственно-правовое и международное отделения факультета советского права МГУ были переданы Московскому институту советского права, директором которого назначили П.И. Стучку.

С послевоенной эпохи и до конца 80-х годов XX века правовое образование, вплоть до развала СССР, как одно из самых престижных, из-за нехватки юридических факультетов и институтов было труднодоступным в нашей стране. Поэтому Россия отставала по уровню развития юридической науки и образования от развитых стран мира. В настоящее время практически во всех 85 субъектах Российской Федерации существуют вузы, в которых функционируют юридические факультеты, а также различного рода юридические институты и академии в которых получают правовое образование граждане нашей страны.

Правовое образование на каждом этапе ориентируется на достижение определенных практических итогов цивилизованной интеграции учащихся в окружающий мир, социализации личности, помогая учащимся понять свои социальные роли, овладеть нужными знаниями, умениями и опытом осуществления этих ролей в соответствии с нормами гуманистической этики и работающего права и для обеспечения безопасности ее жизнедеятельности.

На сегодняшний день сформировались альтернативные системы правового образования, обладающие опытом регионального апробирования, какие соединены между собой задачами воспитания правовой культуры людей общества. Правовоспитательный процесс является важнейшей ступеней в развитии достойного гражданина своей страны, именно поэтому важно правильно организовать процесс формирования правового сознания и правовой культуры в юном возрасте, когда каждый принимает для себя решение, какую роль он хочет и может занимать в обществе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алешина Е.А. Формирование правовой культуры в процессе юридического образования: диссертация ... кандидата юридических наук: 12.00. – Ростов-на-Дону, 2008.
2. Ганин В.В. Государственная политика в области подготовки юридических кадров России, конец XIX - XX вв.: Дис. ... д-ра ист. наук: М., 2003.
3. Маллаев Д.М. Духовно нравственное возрождение народов России на основе общечеловеческих ценностей. М., 2014. С. 32.
4. Ташлова Ю.С. Педагогические детерминанты модернизации высшего юридического образования в России первой трети XX века: диссертация ... кандидата педагогических наук: - Тверь, 2012.

*Першина Ю.В.
Вятский государственный университет
(г. Киров)*

К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ НАКАЗАНИЙ В ДРЕВНЕМ РИМЕ

Сущность наказаний за преступления осмысливалась в древности многими деятелями античности, в частности, и в эпоху Древнего Рима. Возможность применения смертной казни в качестве наказания за уголовное преступление и в

настоящее время является темой общественного обсуждения. Как отмечает Н.Н. Хоменко, «она затрагивает политико-правовые, социально-экономические, нравственно-религиозные, культурно-психологические и другие сферы жизнедеятельности». [6, с.3]

Важно и то, как подчеркивает Н.П. Никонова, что возможность лишения виновного жизни можно считать мерой уголовного наказания. Указанный термин многозначен и служит, в том числе, для обозначения предела осуществления чего-либо. Высший предел уголовно-правовых воздействий задает систему («лестницу») наказаний. Он обусловлен сущностью наказания, проявляющейся в нем. [3, с.3]

В этой связи актуальным является изучение системы наказаний Древнего Рима, т.к. римское право оказало большое влияние на правовые системы современного мира. Целью нашего исследования является анализ, характеристика системы наказаний в Древнем Риме за преступления публичного и частного характера.

Для достижения цели были поставлены задачи: исследовать историю развития системы наказаний в Древнем Риме (царский период, периоды республики, принципата, домината); проанализировать состав преступлений против государственной власти, религии и христианской Церкви, против личности и собственности в Древнем Риме; определить эффективность данной системы наказаний.

Объектом исследования являются общественные отношения, сложившиеся в процессе историко-правового развития системы наказаний в Древнем Риме как социально-правового явления и государственно-правового института. Предмет исследования заключается в анализе нормативно-правового регулирования института наказания на различных этапах развития Древнеримского государства.

Методологической основой работы являются общие методы (исторический, логический, метод классификации), а также ряд частно-научных методов. Основным подходом к исследованию является системно-структурный метод, позволяющий видеть целостность системы наказаний, включавшей отдельные взаимосвязанные части как в развитии, так и в структуре сложившейся системы наказаний. Среди частных научных методов автором были использованы хронологический, ретроспективный, сравнительный, формально-юридический методы, методы типологии и актуализма. [7, с. 78-86]

Постепенно в развитом римском праве были выработаны некоторые критерии определения меры наказания, в соответствии с общей целью уголовного возмездия и очищения общества от преступников, предоставления их во власть карающих богов.

По содержанию и направленности наказание должно было носить правовой характер, т.е. быть предусмотренным правом в связи с конкретным преступлением и представлять общественную оценку действий преступной личности. Наказание должно было быть конкретным и связанным с оценкой преступления. По социально-правовой цели наказание должно было иметь превентивно-профилактический смысл, т.е. исправлять людей.

Этому же служил принцип неотвратимости наказания: в интересах общества нельзя было оставлять преступника безнаказанным, чтобы другой не вздумал совершить подобное. Неотвратимость наказания римская юстиция толковала в плане его целесообразности. Причем социальная целесообразность наказания часто доминировала над правовым критерием.

По юридическому обоснованию наказание должно было быть соответствующим преступлению. Римская юстиция этот принцип трактовала в практическом смысле: соответствие формы наказания общественной опасности и тяжести преступного действия. Практиковалось взаимное «поглощение» уголовных наказаний. Более строгое наказание стало «поглощать» умеренное (например, приговоренного к смерти не наказывали еще и продажей в рабство и т.п.). [5, с. 97-99]

Конкретный вид и способ применения наказания устанавливались законом, касавшимся определенного вида преступления; правовой традицией или судебским усмотрением, исходя из «качества» преступления, личности преступника и допускаявшихся видов наказаний в римской правовой практике. Основное место занимали наказания, когда преступник подвергался осуждению со стороны равных себе по статусу, лишался привилегий, возможности посягнуть на правопорядок в будущем. [4]

В римском праве была создана определенная система наказаний. Все они делились на 2 большие группы. Первую группу составляли наказания за тяжкие преступления, которые назывались капиталиями («наказания, касающиеся жизни»). [1, с.55]

Во главе «лестницы» наказаний была смертная казнь. Она назначалась из-за особой общественной опасности, дерзости преступления, при посягательстве на устои римского общества. Обычными способами смертной казни в классическую эпоху были отсечение головы и закалывание мечом, повешение, утопление в море или реке. Тело преступника в эпоху язычества выдавали родственникам для погребения.

Специальными видами смертной казни считались распятие на кресте, сожжение, отдание диким зверям на растерзание во время цирковых представлений, замуровывание в стене и закапывание живьем в земле, сбрасывание со скалы. В Средневековье тело казненного, как правило, не хоронили и придавали поруганию. Применялись «домашние» виды смертной казни, выражавшиеся в принуждении совершить самоубийство (выпить яд, вскрыть вены в ванне и т.п.). Смертная казнь обычно сопровождалась конфискацией имущества. [5, с.100]

В Древнем Риме у жриц богини Весты была привилегия. Весталка имела право помиловать преступника, если он на пути к месту казни встретился со жрицей. Весталка при этом должна была поклясться, что их встреча носила непреднамеренный характер. [2]

В период республики одним из основных мест исполнения приговора было Эсквилинское поле. На Эсквилинском холме первоначально находилось кладбище. Во времена империи местом казни было выбрано Марсово поле, и более распространенным стало ее закрытое применение: в тюрьме или других местах заключения. В период империи приговор мог быть приведен в исполнение с отсрочкой (от 30 дней до года).

Основных видов принудительных работ было два: на рудниках (за «оскорбление величия римского народа», военные преступления), использование в школе гладиаторов (инструктором, бойцом, «куклой» для тренировок). Второй вид принудительных работ был более благоприятным, поскольку давал возможность получить освобождение на удачно проведенном бою. [4]

Осужденные приговаривались к работам в оковах внутри рудника и вне его (к плавке руды, ее сортировке), а также к вспомогательным работам: чаще всего их выполняли женщины. [5, с.101] Для римского гражданина предварительным условием

назначения этого наказания было лишение прав гражданства. Преступник при этом рассматривался как «вечный раб» государства. [1, с.56]

В период республики существовали «удаление в изгнание» и ссылка (депортация). Имущество сосланного конфисковалось. Он лишался правового статуса. Умаление могло быть максимальным – в виде лишения прав гражданства (изгнание из общины навсегда, продажа в рабство вне римской территории), и частичным. Частичное лишение прав гражданства следовало после осуждения за преступления против родственников, бесчестные поступки. [5, с.100-101]

Депортация обычно заключалась в принудительном выселении на острова; были случаи поселения в отдаленных римских провинциях на завоеванных территориях. Режим ссылки мог быть различным. Если осужденный был выслан из Рима без обозначения конкретного места проживания, он мог находиться там, где не было возражений местных властей. Он мог быть сослан в определенное место, и власти следили, чтобы преступник не покидал его. [4] Изгнание (высылка) означало «лишение родины, изменение места жительства и утрату покровительства законов места рождения». На основании этих положений считалось: «Есть три вида изгнания: запрет пребывания в определенном месте; запрет пребывания во всех местах, кроме одного; ссылка на остров». [1, с. 57]

В приговоре могли предусмотреть возможность возвращения виновного на родину по истечении некоторого срока; если его не было, то сосланный не мог возвратиться. Единственной причиной, по которой самовольное возвращение из ссылки не было наказуемым, признавалось желание видеть императора или ходатайствовать перед ним (если император не запретил ходатайство).

Во вторую группу входили наказания за преступления менее тяжкие. В древнейший период возмездное членовредительство допускалось в рамках деликтного права. Телесное наказание (порка) считалось позорным: его использовали, главным образом, в отношении рабов (их били специальным бичом, который был болезненным и позорившим орудием).

Свободных граждан били палками или розгами. Это наказание накладывалось магистратом в полицейско-административном порядке. Пучок розог с вложенным в них топором считался знаком власти должностного лица (его носили ликторы). Этим как бы смягчались общественно-нравственные последствия порки. Наиболее важным было то, что телесные наказания влекли ограничение некоторых гражданских прав, в т.ч. отнятие части имущества.

Заключение в тюрьму применялось, в основном, в отношении рабов — за проступки, непослушание, отказ от свидетельских показаний и т.п. Тюрьмы были при храмах, в подземных помещениях при цирках, школах гладиаторов, других общественных учреждениях. Регулирования сроков заключения не было, все зависело от административной практики по каждому случаю. [4]

Из известных мест заключения можно назвать Мамертинскую тюрьму, находившуюся рядом с Форумом. Она представляла собой узкое и длинное помещение со сводчатым потолком, вытесанное в горной породе. Ее подземную часть (Туллианум) использовали для казни преступников. Тела казненных крючьями стаскивали в Тибр по спуску с Капитолийского холма, и эта последняя для многих дорога в народе получила название «лестницы рыданий» («колечниковой» лестницы). Около Капитолия в каменоломнях был карцер Лаутумия.

В крупных имениях были эргастулы – помещения в отдельных зданиях на территории усадьбы, служившие карцером для наказанных и тюрьмой для рабов. Эргастулом называлась и тюрьма для граждан, в которой кредитор содержал должников, используя их на ежедневных работах. [1, с. 55-56]

Особым видом наказания был штраф. Имущественные взыскания назначались за мелкие проступки. Штраф мог быть выражен в материальной форме (скотом) и в денежной. Штраф применялся в магистратско-комициальной юрисдикции. Часто его применение в соответствии с нормами закона не имело смысла, т.к. со временем имущественное взыскание превращалось в несущественную для преступника сумму. [4]

Таким образом, римская юстиция сделала попытку построить систему иерархической «лестницы» уголовных наказаний, чтобы определить принципы их определения за разнообразные виды преступлений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иванов, А.А. Римское право: Учебное пособие/А.А. Иванов. - М.: Юнити-Дана, 2012. – 415 с.
2. Логинов, О. Казни мира: Энциклопедия казней: Древний Рим [Электронный ресурс]/О.Логинов./URL: <http://www.all-crime.ru/kazni/en-kazney/kazni-en-04-drevnyarim.htm> (Дата обращения: 10.10.2015).
3. Никонова, Н.П. Смертная казнь как вид уголовного наказания: Дис...канд. юрид. наук/Н.П. Никонова. - Тюмень, 2004. – 174 с.
4. Омельченко, О.А. Римское право: Учебник [Электронный ресурс]/О.А. Омельченко. - М: ТОН—Остожье, 2000. - 208 с./URL: <http://www.bibliotekar.ru/rimskoe-pravo-1/43.htm> (Дата обращения: 10.09.2016).
5. Прудников, М.Н. Римское право: Учебник/М.Н. Прудников. – М.: ИД Юрайт, 2010. - 302 с.
6. Хоменко, Н.Н. Проблемы конституционно-правовой регламентации смертной казни в Российской Федерации: Дис...канд. юрид. наук/Н.Н. Хоменко. – Волгоград, 2004. – 240 с.
7. Pershina, Ju.V. The system of punishments in the Ancient Rome/Ju.V. Pershina// Modern European Researches. - 2017. - № 1. - С. 78-86.

*Плоцкая О.А.,
Коми республиканская академия государственной
службы и управления,
(г. Сыктывкар)*

ИННОВАЦИОННОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОБЫЧНОГО ПРАВА КОМИ-ЗЫРЯН: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В современном правовом пространстве и общественном бытии в условиях поиска путей создания и развития правового государства ярко проявляются научно-практическая значимость и актуальность исследования обычно-правовых аспектов. Назрела настоятельная необходимость обращения к обычно-правовому опыту народов, входящих в состав России, которые, занимая значительные пространства,

веками проживали на ее территории в согласии с иными этносами при функционировании нормативно-стабилизирующих факторов, гарантировавших развитие этнолокальных общностей. Одним из таких факторов являлось обычное право. Изучение современными обучающимися обычного права народов, населяющих субъекты России, будет способствовать возрождению национальной правовой культуры, сохранению и развитию национальных языков, истории, этнических правовых обычаев.

Однако, сегодня существует ряд проблем при практическом изучении современными обучающимися обычно-правовой дисциплины. Познавать учебный материал по данной дисциплине, достаточно сложно, так как, во-первых, разрознен эмпирический материал, который может находиться как минимум в различных архивах, к примеру, архивный материал по обычному праву коми-зырян находится в: ГУ РК «Национальный архив Республики Коми» (НА РК) (г. Сыктывкар), Российский государственный архив древних актов (РГАДА) (г. Москва), Фольклорный архив «Сыктывкарского государственного университета» (ФА СыктГУ) (г. Сыктывкар). Его, как правило, необходимо систематизировать. Решить эту проблему помогли бы экскурсии в архив, где обучающиеся получили бы важные данные о работе архива и способах сбора информации.

Во-вторых, архивные документы, нормативные правовые акты Российской империи, систематизированные в «Полном собрании законов Российской Империи», научные труды дореволюционных исследователей, материалы, приобщённые к научным исследованиям и введённые в научный оборот исследователями обычного права, также сложны для восприятия обучающимися. Их искать обучающимся сложно. Поэтому издание хрестоматийной литературы и ее изучение, помогло бы в этом процессе. Примером является хрестоматия Плоцкая О.А. «Обычное право народа коми-зырян». Сыктывкар, 2016. Содержание такого хрестоматийного сборника может быть следующим:

Раздел I. Исторические материалы о субъектах обычного права

Раздел II. Обычаи, регулировавшие традиционную систему землепользования и обычно-правовые способы приобретения прав на недвижимое имущество в документах

Раздел III. Источники о брачно-семейных обычаях

Раздел IV. Институт общинной взаимопомощи «отсцг» (помочи) в письменных известиях

Раздел V. Уголовно-правовые институты и общинное правосудие в документах

Раздел VI. Документы и материалы о договорных обычно-правовых отношениях

Раздел VII. Промыслово-оленоводческие отношения в источниках

Раздел VIII. Документы и материалы о наследственных обычно-правовых отношениях.

Также необходимо научить обучающихся грамотно пользоваться ресурсами не только Youtube, и отдельными правовыми сайтами в интернете, но и электронными ресурсами Национальной библиотеки Республики Коми, в том числе: электронными каталогами; полнотекстовыми электронными ресурсами; электронной библиотекой диссертаций; президентской библиотекой, содержащей оцифрованные документы; коллекциями и собраниями национальных электронных библиотек Республики Коми и Российской Федерации; киберленинкой; межбиблиотечным абонементом,

позволяющим получить во временное пользование книги из фондов различных библиотек; электронной доставкой документов; проектом АРБИКОН, оперативно предоставляющий доступ к электронным копиям научных статей. Это одна из основных задач преподавателя. Возникшие трудности студенты-юристы возможно могли бы успешнее преодолевать, если бы имели подготовку по курсу аналогом, которого можно назвать «Вспомогательные исторические дисциплины», но, к сожалению, учебным планом он не предусмотрен.

В третьих, педагогу в процессе преподавания обычно-правовой дисциплины важно не только замотивировать обучающихся на обучение, но и создать условия, при которых обучающийся взаимодействует с педагогом в поиске ответов на заранее обозначенные вопросы. Выступая в роли опытного организатора, педагог налаживает деловое сотрудничество как с обучающимися, так и между обучающимися, путем применения инновационных подходов, при которых вырабатываются профессиональные навыки и качества будущего юриста-профессионала. Так, в учебном процессе можно удачно использовать активные и интерактивные формы проведения занятий.

В качестве примера может называть лекции на темы: «Промышленно-оленоведческие отношения у коми-зырян», «Брачно-семейные обычно-правовые отношения у коми-зырян» проведённые в этнографическом музее в музейной этнической обстановке с предметами крестьянского быта, сохраняя все процедуры обрядности. В такой аудитории достаточно просто осознать и проникнуться особенностями промысловой морали, обычно-правовыми элементами в брачно-семейных отношениях.

Аналогичным примером является изучение студентами обычного права коми-зырян как универсального способа правовой коммуникации в этнической аудитории музея книжной культуры Республики Коми в Национальной библиотеке Республики Коми, где представлена экспозиция, посвященная письменности и языку, книгоизданию и ценным редким книжным собраниям. В процессе бинарного занятия куратор выставки особое внимание уделяет рассмотрению вопроса: «от пасов к анбуру (древнепермской азбуке)». В свою очередь, преподаватель, отталкиваясь от информации, полученной от куратора выставки, рассказывает о «пасах», как родовых знаках собственности, которые имея, прежде всего, правовое значение родовых (фамильных) знаков в обычном праве представляли собой самобытный способ закрепления прав собственника в традиционном обществе.

Закрепление и демонстрация полученных знаний может происходить так же с помощью инновационного подхода, когда педагог вместе с привлеченными и подготовленными им студентами, апробирует результаты работы, на молодежном образовательном форуме, например форум «Инноватика: Крохаль 2015», организованном в том числе, Министерством национальной политики Республики Коми. Так под руководством педагога обучающиеся могут представить на форуме различные темы об обычном праве коми (зырян). Педагог, выступая с общетеоретическими аспектами понимания обычного права и его сущности как элемента соционормативной культуры народа, передает эстафету обучающимся, которые представляют доклады и презентации на темы:

1. Уголовно-правовые институты в зырянском обычном праве;
2. Промышленно-оленоведческие отношения и особенности наследования промыслового имущества в обычном праве коми (зырян);

3. Брачно-семейные обычно-правовые отношения у коми (зырян);

4. Земельно-правовые отношения, обычно-правовые способы приобретения прав на недвижимое имущество.

Подобные выступления проходят в национальных зырянских костюмах. Причем, обучающиеся могут продемонстрировать ряд обрядовых действий (к примеру, при заключении брака исполнение свадебных причитаний, или в промысловой деятельности - поклонение и задабривание «духов леса»), как на русском, так и на коми языках. Такое выступление позволяет не только оригинально, нескучно для окружающих подать научный материал, но и закрепить ранее полученные в учебном процессе знания, проявить ораторское искусство, представляя материал, сопровождающийся презентацией, а также заинтересовать участников, слушателей, экспертов на площадке.

Также, необходимо предложить еще несколько видов творческой работы, которые можно с успехом применять при изучении обычно-правовых дисциплин. Это использование объектов искусства и мифологии для изучения в обычного права коми. Первый вид работы заключается в том, что после исследования обычно-правовых отношений и институтов, преподаватель, выделяя микро группы (примерно по 4-5 человек) предлагает на примере любого объекта народного искусства, архитектуры, культуры выявить и дать характеристику обычно-правовым явлениям. После чего, каждая из групп объяснить их.

Формирование обычно-правовых знаний, их объективация предполагали наличие правовых знаний, которые сохранялись в сознании и передавались из поколения в поколение. Функционирование обычного права зависело от наличия у субъектов правовых отношений определенных знаний и их закрепления. Подобное закрепление у различных народов происходило с использованием своих выработанных символических систем. Так, у народов, обладавших письменностью, оно происходило как в письменных источниках, так и в фольклоре. У народов, долгое время не имевших ни собственной, ни привнесенной письменности или утеревших ее, выражение и передача обычно-правового опыта происходили в основном в виде знаков, символов, устных источников, в том числе и фольклорных. Такая символическая система, являясь одним из видов объективации обычно-правового опыта, позволяла передавать информацию потомкам путем воспроизведения знания о существовавших обычаях.

Поэтому исследование обучающимися мифологической прозы конкретного народа способствует более глубокому изучению и познанию обычного права. Студенты постепенно «вливаются» в будущую профессиональную среду, они учатся анализировать различные обычно-правовые явления, работая с мифологическими источниками, так как фольклорные материалы изобилуют фактами, связанными с регулированием обычным правом различных видов правоотношений.

Подготовив свои презентации каждая из микро групп, представляет наработанный материал, а члены жюри оценивают его.

Студенты с удовольствием генерируют идеи также в творческом задании посвященном, кодификации обычного права коми-зырян, которое помогает не только усвоить, повторить и закрепить пройденный материал, но и вырабатывает профессиональные юридические навыки. Работая в малых группах студенты-юристы систематизируют обычно-правовые нормы, создавая кодекс, по типу современного.

Например, промысловый кодекс коми-зырян, который может содержать следующие положения:

Глава 1. Задачи и принципы зырянского промыслового кодекса

Статья 1. Промысловые обычаи

Статья 2. Задачи Промыслового кодекса зырянской общины

Статья 3. Принцип равенства

Статья 4. Принцип справедливости

Статья 5. Принцип уважения к добыче

Статья 6. Принцип охраны эко-баланса

Глава 2. Стороны промысловых отношений

Статья 7. Охотничья артель

Статья 8. Рыболовная артель

Глава 3. Правовой статус вожака артели

Статья 9. Права вожака артели

Статья 10. Обязанности вожака артели

Глава 4. Правовые режимы промысловых территорий

Статья 11. Угодья общего пользования

Статья 12. Пожизненно (наследуемые) угодья

Глава 5. Право собственности на инвентарь и промысел

Статья 13. Промысловая собственность

Глава 6. Промысловые запреты

Статья 14. Табу, связанные с промыслом

Статья 15. Запреты, связанные с промысловыми территориями

В подобном процессе обучающийся является активным субъектом, который выполняет проблемные и творческие задания. Причем, все участники образовательного процесса погружаются в единое творческое пространство, в единое проблемное поле.

Преодолению уже устоявшихся стереотипов в обучении, выработке инновационных подходов в профессиональном образовании, развитию творческих навыков у обучающихся, также будет способствовать применение в педагогическом процессе ребусов или кроссвордов, как способ повторения ранее пройденной обычно-правовой терминологии. Так, к примеру, микро группы получают от педагога задание по созданию своего ребуса или кроссворда, на тему связанную с обычно-правовыми институтами, применявшимися в прошлом у коми-зырян. Использоваться могут такие обычно-правовые понятиями, которые имели широкое распространение среди коми, как:

- вера,
- умыкание,
- пас,
- юрдон,
- юрной,
- козин,
- отсцг,
- лэч туй,
- вцр керка,
- сарц пуктцм,
- «котырные» угодья и т.д.

Подобный способ обучения, способствует выработке нового компетентностного подхода в профессиональном образовательном процессе, а также развитию творческих способностей у обучающихся и повышению мотивации обучающихся к учебной деятельности.

*Судакова С.В.
Воронежский государственный
аграрный университет имени императора Петра I
(г.Воронеж)*

РОЛЬ ЮРИДИЧЕСКОЙ КЛИНИКИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНЫЕ ВАРИАНТЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЕЁ РАБОТЫ

Современные реалии жизни, нестабильность и высокая интенсивность изменения отечественного законодательства, приоритеты государственной политики в области образования и новейшие образовательные стандарты требуют наличия в профессиональном арсенале сегодняшнего выпускника юридического факультета или вуза целого комплекса знаний, умений и навыков, в своём логическом единстве способных сформировать у будущего юриста высокие общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. [7]. Как отмечал в одной из своих научных статей профессор В.И. Фадеев: «Система нашего юридического образования, не теряя своей научности и фундаментальности, должна дополняться практико-ориентированным содержанием. Формирование компетенций у выпускника юридического вуза становится новым типом целеполагания в образовательном процессе. Вместе с тем знания - необходимый элемент формируемой компетенции. Компетентностный подход отнюдь не умаляет их значение и роль в процессе подготовки юристов. Задача состоит в том, чтобы, во-первых, сформулировать планируемые компетенции (как образовательный результат) применительно к каждому модулю, каждой теме учебной дисциплины. ... Во-вторых, необходимо определить с учетом планируемых компетенций, какие знания, в каком объеме в рамках той или иной темы учебного курса должны войти в формируемую компетенцию. ... В-третьих, необходимо создавать (с моделировать) в процессе обучения условия для применения знаний в тех или иных профессиональных ситуациях, для решения практических задач». [9, с. 31-33]

Достижение эффективного результата по формированию у будущих юристов широкого спектра компетенций возможно при активном использовании в образовательном процессе современных интерактивных образовательных технологий. Одной из главных таких технологий является развитие на базе высших учебных заведений юридического профиля юридических клиник как крупных специализированных структур, позволяющих формировать у обучающихся опыт реального юридического консультирования, опыт решения конкретных проблем правового характера, вытекающих из реальных общественных отношений.

Сегодняшние тенденции модернизационной политики государства в сфере высшего юридического образования активно способствуют повышению интереса высших учебных заведений юридического профиля к юридической клинике как перспективной практико-ориентированной площадке и клиническому юридическому

образованию как эффективной методике подготовки высококвалифицированных юристов, могущих выдержать уровень конкуренции, существующий на рынке труда.

Идеи создания и развития отечественного клинического юридического образования уходят корнями в XIX столетие к деятельности Д.И. Мейера, Г.Ф. Шершеневича, А.И. Люблинского и других выдающихся юристов дореволюционной России.

Новая волна интереса в юридической клинике как к инновационному механизму реализации образовательных программ юридического профиля возникла в 1990-х годах. К 2003 году ведущими юридическими вузами страны, апробирующими инновационные варианты клинического юридического обучения, был систематизирован накопленный опыт деятельности в этом направлении, подготовлены первые учебники и учебные пособия, раскрывающие особенности функционирования юридических клиник в современной России. Постепенно деятельность юридических клиник стала приобретать законодательное оформление. Так, в 1999 году Министерством образования был принят Приказ от 30 сентября 1999 г. №433 «О правовых консультациях («правовых клиниках») для населения на базе вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров».

Федеральный закон от 21 ноября 2011 году № 324-ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» (в ред. от 28 ноября 2015 года), [1] содержит основы правового регулирования процедур оказания бесплатной юридической помощи, обозначает круг субъектов, правомочных предоставлять данные услуги, закрепляет основные принципы оказания бесплатной юридической помощи, а также рамочно регулирует особенности ее оказания юридическими клиниками. В развитие данного закона в ноябре 2012 года Министерство образования и науки РФ издало новый Приказ № 994 «Об утверждении Порядка создания образовательными учреждениями высшего профессионального образования юридических клиник и порядка их деятельности в рамках негосударственной системы оказания бесплатной юридической помощи». Данный приказ в лаконичной, тезисной форме закрепляет процедурный механизм создания юридических клиник при образовательных организациях. [6]

Тот факт, что процедуры создания и порядок работы юридических клиник, а также клиническое обучение в целом постепенно приобретают правовое оформление, говорит о положительном отношении государства к этим субъектам оказания бесплатной юридической помощи. Между тем, действующего правового регулирования общественных отношений, складывающихся в сфере функционирования юридических клиник, пока не достаточно. Законодательство в этой сфере нуждается в расширении, уточнении и оптимизации. Как отмечают многие исследователи современной практики работы юридических клиник на территории России, руководство различных высших учебных заведений, организуя работу юридических клиник, вырабатывает свою индивидуальную практику деятельности этих структур, творчески решая возникающие проблемы. Как отмечает профессор Е.С. Шутрина, «опыт каждой юридической клиники является уникальным и полноценным, из него можно заимствовать идеи, стимулировать собственное творчество». [11, с. 903]

Такое многообразие правоприменительной практики в сфере организации работы юридических клиник во многом объясняется существованием целого ряда проблем, с которыми сталкивается современное клиническое обучение. Например,

Т.В. Худойкина и В.В. Лысенко выделяют следующие основные препятствия осуществлению в России качественного клинического юридического образования:

- отсутствие чёткой регламентации организации и деятельности юридических клиник на законодательном уровне;
- неопределенность статуса юридических клиник в системе высшего юридического образования;
- вопросы финансирования клиник и оплаты труда их кадрового состава;
- недостаток квалифицированных кадров, способных и желающих обучать студентов практическим навыкам;
- отсутствие обязательных требований (нормативных стандартов и их ресурсного подкрепления) деятельности клиник. [10, с. 132-133]

М.Ю. Осипов, указывает на отсутствие законодательного регулирования механизмов контроля качества оказания юридической помощи гражданам, вопросов аттестации лиц, оказывающих юридическую помощь, а также лиц, участвующих в ее оказании, в том числе путем независимой аттестации юристов; соблюдения профессиональной тайны при оказании юридической помощи и иных вопросов, связанных с оказанием юридической помощи; отсутствие единой научной концепции функционирования юридических клиник, в том числе такой их разновидности, как научные юридические клиники. [3, с. 144-146]

Поскольку обозначенные выше проблемы пока не имеют единого законодательного и экономического решения, высшие учебные заведения вынуждены искать индивидуальные пути к их минимизации. Этим и объясняется вариативность функционирования юридических клиник в условиях современной российской действительности, зависящая, в том числе от масштабов высших учебных заведений, их финансово-экономических, инфраструктурных возможностей и конкретного профиля образовательных программ, реализуемого в рамках их научно-педагогической деятельности.

Весьма интересный анализ практики клинического обучения проводит коллектив авторов практикума по юридическому консультированию под руководством профессора Г.Н. Чеботарева. Иллюстрируя своё учебное пособие конкретными примерами работы лаборатории практических методов обучения (юридической клиники), созданной в 2009 году на базе Института государства и права Тюменского государственного университета, авторы пособия отмечают, что «в настоящее время лаборатория тесно сотрудничает с общественной приёмной председателя Всероссийской политической партии «Единая Россия» Д.А. Медведева на базе Тюменского регионального отделения. Заключено соглашение о сотрудничестве с Управлением Федеральной службы судебных приставов по Тюменской области. В дальнейшем планируется также провести ряд мероприятий по организации взаимодействия лаборатории с контрольно-надзорными органами, действующими на территории города Тюмени, нотариальной палатой и адвокатской палатой по Тюменской области». [5, с. 129].

Безусловно, такие примеры впечатляют. Действительно, сотрудничество юридических клиник с должностными лицами, органами государственной власти и местного самоуправления очень перспективное направление клинического обучения.

Например, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет имени императора Петра I» (далее – ФГБОУ ВО Воронежский ГАУ) в 2016-2017 учебном году в целях расширения клиентской базы и создания благоприятных условий для

эффективного формирования у обучающихся гуманитарно-правового факультета профессиональных навыков заключил письменное соглашение с депутатом Воронежской городской Думы о взаимном сотрудничестве юридической клиники как структурного подразделения гуманитарно-правового факультета университета с общественной приёмной депутата. Здесь важно отметить, что одной из основных функций общественной приёмной депутата является организация и проведение приёма граждан. Реализацией этой функции занимается как депутат лично, так и его помощники. При этом подавляющее большинство обращений, поступающих в приёмную от граждан, нуждается в детальной правовой оценке.

Привлечение к работе общественной приёмной студентов гуманитарно-правового факультета, являющихся стажёрами юридической клиники, с одной стороны – позволило им осуществлять юридическое консультирование посетителей приёмной, применяя свои знания, умения и навыки к конкретным жизненным ситуациям, а с другой – позволило ознакомиться с основными функциями общественной приёмной, особенностями её работы, деятельностью помощников депутата. Студенты-стажёры юридической клиники смогли на практике увидеть процедуру регистрации и рассмотрения поступающих в общественную приёмную депутата обращений, активно участвовать в процессе подготовки ответов на них. Сам факт того, что студенты-стажёры юридической клиники получили возможность осуществлять свою практическую деятельность относительно автономно от университета под контролем не только своих преподавателей-кураторов, но и депутата и его помощников, имеет мощный воспитательный потенциал, позволяющий привить студентам чувство ответственности за качество выполняемой ими работы, дисциплинированность в организации своего труда и стремление к совершенствованию своих теоретических знаний и практических навыков.

Минувший 2016-2017 учебный год показал положительные результаты в этом направлении. Обучающиеся гуманитарно-правового факультета ФГБОУ ВО Воронежский ГАУ, являющиеся стажерами юридической клиники, под руководством кураторов-практикующих юристов, осуществляли консультирование по вопросам правового характера, посещая общественную приёмную депутата один раз в неделю в соответствии с графиком дежурства. В процессе этой деятельности студенты-стажёры получили опыт применения правовых норм к реальным жизненным ситуациям, требующим юридической оценки, при помощи наставников смогли обнаружить пробелы своих теоретических знаний с целью их последующего постепенного восполнения, а также смогли проработать свои коммуникативные навыки в процессе профессионального общения с различными категориями граждан (пенсионерами, инвалидами, людьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию), получили определённый опыт в понимании психологии клиента и т.п. В общественную приёмную депутата за бесплатной консультационной помощью чаще всего обращаются именно социально незащищенные граждане. Общение с такой категорией людей способствует формированию в характере человека такого важного качества как милосердие. Это качество необходимо каждому человеку, а если этот человек стремится связать свою профессиональную судьбу с юридической деятельностью, - тем более.

Кроме того, нужно отметить, что ознакомление стажеров юридической клиники с функциями общественной приёмной депутата, спецификой работы

помощника депутата, имеет важное значение для их профессионального становления и вполне может повлиять на выбор будущей профессии.

Профессорско-преподавательский состав гуманитарно-правового факультета ФГБОУ ВО Воронежский ГАУ в процессе своей научно-педагогической деятельности осуществляет подготовку бакалавров по направлению 40.03.01 Юриспруденция (профиль подготовки Государственно-правовой). Поэтому сотрудничество факультета с депутатами муниципального уровня власти в сфере повышения качества юридического образования в полной мере соответствует специфике образовательных программ, реализуемых факультетом.

Те стажеры юридической клиники, которые по итогам 2016-2017 учебного года в процессе стажировки на базе общественной приёмной показали себя с лучшей стороны, получили от депутата Воронежской городской Думы официальные характеристики. Этот факт особенно важен для стажёров-выпускников, ведь для них такая характеристика является весомым документальным подтверждением их профессиональных практических навыков и, несомненно, наличие данного документа пригодиться им при трудоустройстве.

В 2017-2018 учебном году сотрудничество юридической клиники и общественной приёмной депутата продолжится. Руководство юридической клиники планирует в этом учебном году расширение численности стажёров и кураторов. Возможно, что на добровольных началах к деятельности юридической клиники по ведению делопроизводства и информационно-техническому обеспечению будут привлечены также и студенты гуманитарно-правового факультета, не получившие статус стажёров и не допущенные к процессу консультирования, но желающие ознакомиться с деятельностью юридической клиники, и повысить уровень своей профессиональной подготовки.

Действующее Положение о юридической клинике от 08.08.2017, принятое в ФГБОУ ВО Воронежский ГАУ, в перспективе предполагает заключение ряда письменных соглашений о взаимном сотрудничестве клиники с депутатами Воронежской областной Думы и депутатами Воронежской городской Думы, иными организациями и заинтересованными лицами и осуществление стажёрами под наставничеством кураторов выездных юридических консультаций в помещениях, предоставленных для осуществления таких консультаций и оснащённых всеми необходимыми для этой деятельности организационно-техническими средствами. [4]

На наш взгляд, такое сотрудничество имеет широкие перспективы: позволяет решить отдельные организационно-экономические проблемы обеспечения работы юридической клиники, а также существенно повысить мотивацию студентов к улучшению своих профессиональных знаний, умений и навыков, к занятию самообразованием и формированию в их характере чувства ответственности за качество своей работы, уважения и равнодушия к людям, обратившимся за юридической помощью.

Становление высококвалифицированного юриста – это не только наличие в его профессиональном арсенале большого объема теоретических знаний, умений ориентироваться в широком массиве действующего законодательства и быстро реагировать на интенсивность его изменения, навыков правоприменения, но и выработка индивидуального творческого подхода к профессиональной деятельности, основанного на глубоком уважении к делу, которым он занимается, развитое чувство

патриотизма, опыт конструктивной гражданской активности, высокий уровень общей и правовой культуры.

В одной из своих статей Президент России Владимир Путин отметил, что «гражданская задача образования, системы просвещения – дать каждому тот абсолютно обязательный объем гуманитарного знания, который составляет основу самоидентичности народа». [8, с.20] Любой образовательный процесс (а в сфере юриспруденции особенно) должен предполагать формирование психологически, духовно, профессионально здоровой личности, имеющей трезвые амбиции, уважение к своей стране, нации, культуре, стремление к постоянному профессиональному самосовершенствованию, умение контактировать с представителями различных социальных слоёв.

Эти качества у студентов трудно сформировать только в рамках учебного процесса, необходимы современные интерактивные технологии, позволяющие студентам использовать свои знания и оттачивать навыки правоприменения в процессе реальной практической деятельности, вовремя обнаруживая «слабые места» своей профессиональной подготовки и постепенно восполняя эти пробелы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации: Федер. закон от 21 ноября 2011 году № 324-ФЗ (в ред. от 28 ноября 2015) // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 2011. - №48. – Ст. 6725.

2. Организация и управление в юридической клинике: Опыт практической деятельности в современной России: учеб.пособие. – М.: Дело, 2003. – 304 с.

3. Осипов, М.Ю. К вопросу о создании научных юридических клиник // Журнал российского права. – 2016. -№10. – С. 144-150. Режим доступа: справ.-прав. система «КонсультантПлюс» (дата обращения: 17.08.2017).

4. Положение о юридической клинике ПСП ВГАУ 7.3.059.010612 -2017 от 08.08.2017. Режим доступа: <http://lawlab.vsau.ru> (дата обращения: 20.08.2017)

5. Практикум по юридическому консультированию / под ред. Г.Н. Чеботарева. – М.: Норма, 2015. – 208 с.

6. Приказ Минобрнауки России от 28.11.2012 № 994 «Об утверждении Порядка создания образовательными учреждениями высшего профессионального образования юридических клиник и порядка их деятельности в рамках негосударственной системы оказания бесплатной юридической помощи» // Рос. газ. от 26.12.2012. - № 298. Режим доступа: справ.-прав. система «КонсультантПлюс» (дата обращения: 15.08.2017).

7. Приказ Минобрнауки России от 01.12.2016 № 1511 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)». Режим доступа: Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 29.12.2016 (дата обращения: 15.08.2017).

8. Путин, В.В. Россия сосредотачивается. Ориентир. – М.: ОЛМА Медиа Групп.- 2012. – 128 с.

9. Фадеев, В.И. О новых подходах к преподаванию конституционного и муниципального права в условиях уровневого образования / В.И. Фадеев // Конституционное и муниципальное право. – 2013. - №4. – С. 31-36.

10. Худойкина, Т.В., Лысенко, В.В. Развитие клинического обучения как важного компонента модернизации юридического образования / Т.В. Худойкина, В.В. Лысенко // Интеграция образования. – 2017. - Т. 21, №1. – С. 124-133.

11. Шугрина, Е.С. Юридическая клиника в России: новое или хорошо забытое старое? / Е.С. Шугрина // Актуальные проблемы российского права. – 2013. - №7. – С. 898-906.

*Терентьева А.В.
Российский государственный педагогический
университет имени А.И.Герцена
(г. Санкт-Петербург)*

ПРОБЛЕМЫ, СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИИ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЮРИДИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

На юридическом факультете Российского педагогического университета имени А.И.Герцена уже несколько лет ведется преподавание таких курсов, как «Педагогическая конфликтология», «Конфликтология в социально-педагогической деятельности», «Школьной медиации». Цель данной статьи состоит в обобщении опыта преподавания этих дисциплин будущим юристам, конфликтологам, специалистам правового образования.

Для профессионального становления будущих юристов и педагогов знание конфликтологии, с нашей точки зрения, очень важно. Одной из основных общекультурных компетенций, выпускников университета, является способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества. Выпускник университета должен в полной мере владеть: способами взаимодействия с другими субъектами педагогического процесса; способами решения проблем на основе принципов толерантности, диалога и сотрудничества; различными средствами коммуникации в профессиональной деятельности; способами организации сотрудничества субъектов педагогического процесса; способами организации бесконфликтного взаимодействия субъектов [1. С.59-60.].

Современная система образования сложна и многогранна. Сегодня педагогическая наука определяет педагогический процесс как «целенаправленный процесс содействия образованию и развитию, осуществляемый путем адаптации культурного опыта человечества в культурный опыт ученика, воспитанника в специально организованных педагогических условиях» [4. С.61.]. Исходя из такой постановки вопроса, очевидно, что в процессе образования не могут не возникать конфликты. Конфликты могут быть как между субъектами педагогического процесса («ученик – учитель», «родитель – учитель», «учитель – администрация», «родитель – администрация»), так и межличностные («ученик – ученик», «учитель – учитель», «родитель – родитель», и групповые («учителя – администрация», «родители – руководитель», «ученики – учитель», «ученик – класс»).

В XXI веке устарело понимание хорошего ученика или хорошей школы как «бесконфликтных». Деятельностный подход к процессу обучения, новые формы его организации активизируют процесс, делают акцент на личностном отношении к учебе, на индивидуальном выборе образовательного маршрута, и в то же время учат коллективной работе, требуют умения работать в группе. В такой ситуации не могут не возникать конфликты, наша задача научить будущих педагогов и юристов не избегать, а регулировать и разрешать педагогические конфликты. Это не исключает того, что специалисты, работающие с детьми, должны заниматься прогнозированием, предупреждением и, главное, профилактикой конфликтов в социально-педагогической сфере. Для будущих специалистов, главное хорошо осознавать функции педагогических конфликтов, то, что конфликты, особенно в подростковой среде, носят воспитательную, диагностическую, информационную, активизирующую и, даже по мнению специалистов, психотерапевтическую функцию. Главная особенность педагогических конфликтов состоит в обучающем характере процесса разрешения конфликта. Взрослые люди, работающие с детьми всегда должны помнить, что в педагогическом конфликте главное не его разрешение, а тот опыт, который ребенок получит в процессе конфликта. Как правило, взрослые люди в нашей стране, оказавшись к конфликтной ситуации прежде всего обращаются не к специалисту, а к личному опыту разрешения конфликтов, полученному в детстве и юности. Об этой особенности педагогической конфликтологии всегда нужно помнить педагогам и родителям. Другая важная черта педагогической конфликтологии состоит в том, что, как правило, в любом детском конфликте задействовано несколько сторон, помимо ученика и учителя, это родители и администрация. Педагог и любой специалист, работающей с детьми, не должен забывать, что свидетелями конфликта, чаще всего становятся другие ученики, родители, а иногда СМИ и общественность. Сегодня проблема усложняется тем обстоятельством, что конфликтные сюжеты из школьной жизни попадают в Интернет и становятся предметом широкого обсуждения. На занятия по «Педагогической конфликтологии» студенты обсуждают специфику конфликтов а социально-педагогической сфере. Особый интерес вызывают такие вопросы, как: «Подростковая жестокость», «Школьная любовь», «Интернет и дети», «Детский модный приговор», «Смартфон – враг или друг?», «Маленькая мама», «Кто защитит прав ребенка?».

Для лучшего понимания педагогических конфликтов мы используем мультимедийные средства и видеоматериалы. При анализе педагогических ситуаций на лекциях и семинарских занятиях часто используются фрагменты из художественных кинофильмов. Ученые считают, что детское кино «проникает в тайну феномена детства, способствует познанию различных моделей мира. Оно обращается не только к детям. Но и к взрослым: родителям, обществу, государству во имя защиты человеческого духа, основополагающих нравственных ценностей» [6.С.3-4.]. Сегодня, в век «медиократии», психологи констатируют, что поведенческие модели, демонстрируемые с экрана, массово копируются людьми в повседневной жизни и во многом проектируют эту реальность.

Видеоматериалы открывают возможность целенаправленного эмоционального воздействия на студенческую аудиторию, позволяют продемонстрировать модели поведения участников конфликтной ситуации в различных условиях. Кинофрагменты возможно использовать на лекциях для иллюстрации материала или для подтверждения выводов, на семинарах для решения педагогических задач, при

организации самостоятельной работ студентов. Популярностью у студентов пользуются специальные киносеминары.[6.С.4.]. При этом преподаватель должен помнить о важности педагогического руководства киновосприятием, так как в художественных фильмах часто встречается с проблемой искажения реальности (надуманность, облегченность, натуралистичность, с концентрированность на скандальных ситуациях и сценах жестокости, политическая ангажированность). В подобных ситуациях важен комментарий педагога, предвещающий или сопровождающий демонстрацию. Необходим правильный выбор кинопроизведения, преподаватель должен учитывать готовность студенческой аудитории к восприятию фильма, учитывать уровень эстетического развития учащихся их ценностные ориентации и общекультурный уровень. На занятиях со студентами юридического факультета используются как классические советские фильмы («Путевка в жизнь»1931г., «Сельская учительница»1947г., «Доживем до понедельника»1968г., «Чужие письма»1975г., «Розыгрыш»1976г., «Чучело»1983г.), так, и современные отечественные кинопроизведения («Все умрут, а я останусь»2008г., «Похороните меня под плинтусом»2009г., «Как географ глобус пропил»2013г., «Училка»2015г.).

Формирование профессиональных компетенций у студентов педагогических учебных заведений требует новых подходов к подготовке будущих специалистов. Для решения этой задачи может быть полезен опыт преподавателей Института педагогики и юридического факультета РГПУ имени А.И.Герцена. Студенты юридического факультета совместно со студентами других гуманитарных факультетов подготовили и реализовали проект «КОТ» (Кино – Образование - Творчество). Он стал коллективным творческим делом и своеобразным подведением итогов изучения курса конфликтологии и психолого-педагогических дисциплин. В ходе обсуждения студентами проектов кинофестиваля проявились основные тенденции подготовки мероприятия: разнообразный креативный подход к выбору форм и художественных средств подачи материала, социальное партнерство, максимальное использование возможностей петербургского культурно-образовательного пространства. Студенты назвали и основные темы интересующие молодежь сегодня: школьная форма, ЕГЭ, выбор конкурентоспособной и востребованной на рынке профессии, дети и гаджеты, досуг молодежи, волонтерство, школьная медиация. Эмблемой фестиваля был выбран кот, символизирующий ученость, с бабочкой из киноленты. Слоган фестиваля – Кино – Образование - Творчество. Кредо своего «КОТа» студенты определили так: «Главное в полете это взлет... Взлет это умение оторваться от земли. Это задача непростая и творческая. Есть много способов запуска в полет...». На вопрос о том, что Вы ждете от педагогического кинофестиваля, студенты ответили: «...активности коллег; творческих находок в области любительского короткометражного кино; роста интереса к педагогическим дисциплинам и конфликтологии» [5. С.130.].

Цель фестиваля – привлечение внимания студентов и преподавателей к проблемам современного образования; повышение уровня профессиональной компетентности студентов и развитие общей культуры молодежи. Задачи мероприятия: стимулирование творческой активности студентов; формирование ключевых профессиональных компетенций; приобретение опыта деятельности студентов педагогического университета в сфере кино; привлечение внимания педагогического сообщества к выдвинутым будущими специалистами проблемам. Организатором фестиваля стал студенческий оргкомитет. Основным информационным порталом конкурса была группа в социальной сети. Номинации

первого кинофестиваля были следующие - видео вопрос «Школа России»; «Ребенок XXI века»; «Педагогический конфликт». На втором фестивале в программе были уже более узкие проблемные темы: «Дети и гаджеты»; «Медиация в школе»; «Как школьники улаживают конфликты?»; «Почему дети конфликтуют с родителями?» [5. С.131.].

Критерии оценки работ участников проекта включали в себя педагогическую и творческую составляющую: актуальность проблемы; умение ставить вопрос и раскрывать заданную тему; адекватное содержание сценария; качество работы с видеоаппаратурой; качество работы со звуком; качество монтажа; оригинальность видеоролика. В жюри фестиваля входили представители университета и приглашенные специалисты из университета кино и телевидения, операторы и режиссеры петербургского телевидения. Очный тур фестиваля не ограничился просмотром конкурсных работ, в его программу вошел круглый стол с участием студентов, преподавателей и гостей. В конце фестиваля будущие специалисты смогли услышать мнение профессионалов о своих киноработах, а так же высказаться на волнующие их темы. свободен для творчества и самовыражения. Готовя педагогический кинофестиваль, студенты развивали свой творческий голос и технические навыки, расширяли свои контекстные знания, укрепляли навыки критического мышления.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Изучаем педагогику: курс «Педагогика школы». Сост. Гладкая И.В., Глубокова Е.Н.,ПисареваС.А.СПб.,2013.
- 2.Куровская С.Н. Конфликтология в социально-педагогической деятельности. 3.Минск,2013.
- 4.Конфликтология / Сост. Н.А.Силиверстова. СПб.,2009.
- 5.Педагогика/Под ред. А.П.Тряпицкой. СПб.,2013.
- 6.Романенчук К.В., Терентьева А.В. Обучение творчеству на примере студенческого педагогического кинофестиваля «КОТ»/В Сб. Университетское образование современного педагога. СПб., 2016. С.129-132.
- 7.Романенчук К.В., Терентьева А.В. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Педагогика» с использованием мультимедийных средств и видеоматериалов. СПб.,2009.

*Кожевина М.А.
Омская академия МВД России
(г. Омск)*

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ВЕДОМСТВЕННОГО (ПОЛИЦЕЙСКОГО) ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная система профессиональной подготовки кадров органов внутренних дел является одной из самых крупных и многопрофильных среди систем федеральных органов исполнительной власти. Она ориентирована прежде всего на подготовку специалистов «полицейской» направленности. В тоже время эта система существует не автономно, в замкнутом пространстве: вся образовательная деятельность ведомственных учреждений осуществляется в рамках государственных

образовательных стандартов и согласуется с основными принципами государственной образовательной политики, где образование признается важнейшим фактором, формирующим новое качество всех сфер жизнедеятельности человека и общества в целом. Этот принцип положен в основу образовательной политики МВД России, главная цель которой заключается в создании и развитии целостной системы профессиональной подготовки, обеспечивающей потребности органов внутренних дел в кадрах, включающей все подсистемы и этапы обучения. Определяется и основная задача ведомственной системы профессиональной подготовки – формирование у сотрудников органов внутренних дел способностей к активной правоохранительной деятельности, в том числе к решению нестандартных, творческих задач в сфере борьбы с преступностью, охраны прав и свобод граждан.

В этой связи, на наш взгляд, правомерно ввести понятие «полицейское (милиейское) образование», которое в полной мере согласуется в уже сложившемся понятием отрасли государственной системы образования (к примеру, педагогическое, медицинское, инженерное, военное и т. п. образование). Оно указывает не только на форму, но и на содержание профессионального образования, нацеленного на обучение и воспитание специалиста для органов полиции (в недавнем прошлом милиции) и обозначающего одновременно систему специализированных образовательных учреждений, осуществляющих эту образовательную деятельность.

Такой подход позволяет выделить систему профессиональной подготовки и образования кадров полиции Министерства внутренних дел Российской Федерации в самостоятельное звено внутри ведомства и одновременно в подсистему государственной системы профессионального образования. Во-первых, как образовательная система, она представляет совокупность взаимодействующих звеньев: а) преемственные образовательные программы и государственные стандарты различного уровня и направленности; б) сеть реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; в) органы управления образованием, подведомственные им учреждения и организации. Во-вторых, как всякая система имеет свою архитектуру и принципы функционирования, взаимосвязана с другими социальными институтами, вместе с тем занимает свою нишу в общественных отношениях и выполняет определенную роль в общественном развитии. В-третьих, она развивается в конкретных социально-экономических и социально-культурных условиях и не может существовать вне исторического контекста. И, наконец, в-четвертых, она не только реализует историческую функцию передачи имеющегося социального опыта, опыта обучения и воспитания профессионала, но и сама находится в развитии и берет на себя миссию порождения нового знания, активного формирования идеалов, духовных ценностей и нравственных норм.

В Министерстве внутренних дел Российской Федерации функционирует развитая многоуровневая и ориентированная на принцип преемственности система образовательных учреждений. Она включает: раннюю профессиональную ориентацию молодежи на службу в органах внутренних дел (суворовские военные училища МВД России, лицеи, колледжи, классы с углубленной правовой и физической подготовкой); специальное первоначальное обучение впервые принятых на службу сотрудников органов внутренних дел (учебные центры); подготовку специалистов с высшим и средним специальным профессиональным образованием (высшие и средние специальные учебные заведения); дополнительное профессиональное образование и

послевузовское профессиональное образование (адъюнктура); служебно-боевую подготовку (непосредственно в органах и подразделениях внутренних дел).

Вся совокупность указанных аспектов стала определяющей в обосновании направленности профессиональной подготовки в ведомственных вузах. Научной и педагогической общественностью была доказана близость содержания подготовки, приобретенных компетенций и профессиональной занятости обучающихся по специальности «Юриспруденция» и специальностям «Правоохранительная деятельность», «Правовое обеспечение национальной безопасности» и «Судебная экспертиза», программы обучения последних реализуются именно в ведомственных образовательных учреждениях. В результате Приказом Министра образования и науки Российской Федерации от 12 сентября 2013 г. в перечень специальностей и направлений подготовки высшего образования были внесены изменения. Укрупненная группа 40.00.00 – «Юриспруденция» включила в себя все выше перечисленные специальности. Это позволило унифицировать образовательное поле юридического образования и объединить все сферы и уровни высшего образования: бакалавриат, специалитет, магистратуру и аспирантуру (адъюнктуру). Таким образом юридическая направленность ведомственного образования позволила этой системе занять свою нишу в системе государственного юридического образования, тем самым гарантировать выпускникам возможность реализовывать себя полноценными юристами не только в ведомственных структурах, но и в гражданской жизни.

В этом случае полицейское образование можно определить в качестве критерия образованности конкретного человека, тем самым раскрывая сущность его интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений, позволяющих ему адекватно действовать в рамках своих профессиональных обязанностей.

В то же время учащиеся и преподаватели образовательных учреждений МВД России в большинстве своем одновременно являются сотрудниками полиции. Их служебная деятельность регулируется нормативными правовыми актами о деятельности полиции и органов внутренних дел Российской Федерации, прежде всего Федеральным законом «О полиции» и «Положением о службе в органах внутренних дел Российской Федерации», иными правовыми документами общего и ведомственного характера. Выполнение служебных обязанностей курсантами и слушателями, профессорско-преподавательским составом учебных заведений МВД России – одно из направлений деятельности этих учреждений, которое в значительной степени отличает их от других подсистем государственной образовательной системы.

Этот факт в немалой степени сказывается как на специфике управления системой полицейских образовательных учреждений, так и на организации образовательного процесса. Полицейское образование как система профессионального образования фактически находится на границе двух государственных систем – образовательной и системы органов внутренних дел. С одной стороны, ведомственная профессиональная школа подготовки кадров успешно интегрируется в общероссийское образовательное пространство посредством государственного лицензирования, аттестации и аккредитации, действуя согласно государственным критериям и стандартам. С другой – выполняет поставленные перед полицией задачи, связанные с защитой и охраной интересов и прав граждан, общества и государства, опосредуя эту деятельность через систему внутренней службы, обязательные практические курсы первоначальной профессиональной подготовки, ежегодные

стажировки в органах внутренних дел или через эпизодическое участие в охране общественного порядка и другой правоохранительной деятельности в регионе дислокации учебного заведения.

Таким образом, она находится в двойном подчинении, что в свою очередь влечет немалые трудности в организации учебного процесса. Структура учебных дисциплин в отдельных частях отличается от гражданского юридического вуза, специализированным учебным курсам выделяется значительное количество учебных часов. Наравне с юридическими знаниями, обучающиеся приобретают необходимые профессиональные умения и навыки такие как владение различными видами оружия, приемами самообороны, осуществления криминалистической и судебно-медицинской экспертизы, тактики ближнего боя и пресечения общественных беспорядков, проведения оперативно-розыскных мероприятий и т.п.

Специфику содержания юридического образования в ведомственных вузах определяет наравне с общей и практическая направленность, что, несомненно, отражается на методике преподавания общих и отраслевых юридических дисциплин. В этом ракурсе предпочтительными являются интерактивные методы обучения и воспитания, которые строятся на тесном взаимодействии обучающегося и преподавателя. Центральной частью этого взаимодействия становится не только сотрудничество в разрешении практических задач, но и мотивация самостоятельной деятельности субъектов образовательных отношений. Профессиональная компетентность преподавателя в этой связи играет определяющую роль. Она включает в равной степени научные, педагогические, психологические знания и знания ведомственной специфики. Поэтому круг профессиональных обязанностей профессорско-преподавательского состава ведомственного вуза значительно шире преподавателя гражданского вуза, а, следовательно, подразумевает и большую нагрузку в учебно-методической сфере, разработку технологий обучения согласно и образовательным, и служебным задачам.

Еще одной особенностью сосуществования обучающихся и преподавателей является их ежедневная совместная полицейская деятельность и служба, воинская субординация, основанная на принципе единоначалия. Этот факт требует не малых усилий в выборе соответствующих средств обучения, которые бы способствовали развитию свободы мышления, не ограничивали действия учащихся, ослабляли сдерживающие служебные факторы между соподчиненными в научных и учебных дискуссиях.

В целом благодаря сложившейся правовой политике в области профессионального образования (согласно Закону «Об образовании» эта область является приоритетной), ведомственная высшая школа в современных условиях в рамках государственной системы образования выполняет основную свою функцию – подготовку высококвалифицированных юридических кадров.

Оськина А.А.

*Академия труда и социальных отношений
(г. Москва)*

ЗНАЧЕНИЕ ТОЛКОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «ВРЕД» В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Термины «вред», «убытки», «ущерб» широко используются как в повседневной (внеправовой), так и в правовой сфере взаимодействия людей. При всей

кажущейся негативной смысловой определенности указанных понятий, одну из проблем гражданского права составляет точное определение понятия «вред». Разумеется, проблема возмещения вреда не могла и не может решаться без понимания сущности самого вреда.

Классический способ понимания вреда представлен в римском праве. Понятие вреда римские юристы слагали из двух элементов: а) *damnum emergens*, положительные потери, т.е. лишение того, что уже входило в состав имущества данного лица, и б) *lucrum cessans*, упущенная выгода, т.е. непоступление в имущество данного лица тех ценностей, которые должны были бы поступить при нормальном течении обстоятельств (т.е. не будь обстоятельства, которое служит основанием возмещения) [1]. Сразу нужно отметить, что при возмещении такого рода потерь учитывались только ближайшие последствия того факта, который служил основанием возмещения (прямые убытки), но не косвенные (более отдаленные).

Развитие гражданско-правовой практики на протяжении более двух тысячелетий с тех пор существенно усложнили правовые представления о вреде, хотя их римская основа, безусловно, осталась неизменной. В современной российской цивилистике дискуссия о сущности вреда не теряет своей актуальности, а наоборот проявляется все более новыми гранями в процессе дальнейшего развития гражданско-правовых институтов. И происходит это потому, что понятие «вред» в гражданском праве России «растекается» и даже определенным образом «растворяется» в других понятиях. Так, ГК РФ в Статье 15 «Возмещение убытков» отмечает: «Под убытками понимаются расходы, которые лицо, чье право нарушено, произвело или должно будет произвести для восстановления нарушенного права, утрата или повреждение его имущества (реальный ущерб), а также неполученные доходы, которые это лицо получило бы при обычных условиях гражданского оборота, если бы его право не было нарушено (упущенная выгода)». Безусловно, в этом случае вред – это убытки, которые определены более или менее четко. Но вред – это не только убытки.

В Статье 151 «Компенсация морального вреда» ГК РФ дает определение морального вреда как физических и нравственных страданий ставшими следствием действий, нарушающих личные неимущественные права либо посягающими на принадлежащие гражданину нематериальные блага, а также в других случаях, предусмотренных законом. Вторая часть Гражданского кодекса РФ содержит главу 59 «Обязательства вследствие причинения вреда», которая, однако, ни в одной из своих статей не дает определения понятию «вред», представляя его в том или ином контекстном проявлении.

О том, что существует проблема понимания сущности вреда как нормативно-правовой конструкции с нашей точки зрения свидетельствует тот факт, что в ст. 1083 ГК РФ «Учет вины потерпевшего и имущественного положения лица, причинившего вред» содержится следующее положение: «вред, возникший вследствие умысла потерпевшего, возмещению не подлежит». В случае, если бы законодатель четко определил кодифицированное гражданско-правовое понятие вреда, потеряло бы смысл говорить о вреде без возмещения. А целевая сущность гражданско-правовых отношений состоит, между тем, именно в том, чтобы «запустить» социальный механизм воздаяния равным за равное, то есть известный с библейских времен принцип талиона (ныне – символического): око за око, зуб за зуб, руку за руку, ногу за ногу, ожог за ожог, ушиб за ушиб, рану за рану [2].

Именно поэтому у современных исследователей гражданско-правового понятия «вред» имеется широкое поле деятельности, которое рано или поздно приходится сужать в конкретных вопросах правоприменения. И это уже само по себе автоматически становится проблемой возмещений вреда: анализ судебной практики и конкретных гражданско-правовых казусов показывает, что у участников гражданских правоотношений конструкция гражданско-правового понятия «вред» бывает совершенно различной, вплоть до полностью противоположных. А это, в свою очередь, становится основой для длительных судебных тяжб, разрушающих личность участников и негативно сказывающихся на эффективности работы самих судебных механизмов. Еще в древности проблема нарастающего «кома противоречий» по возмещению вреда из-за споров о сущности вреда была замечена и решалась довольно однотипно: по прошествии некоего периода времени гражданские обязательства просто аннулировались («сисахфией», стряхиванием бремени) по реформам Солона; семилетним сроком по пятикнижию Моисея; по факту преднамеренного уничтожения долговых книг и судебных документов в Средние века; по факту буржуазной революции и изменению общественного строя).

В настоящее время участникам гражданских правоотношений приходится искать некую «золотую середину» среди целого ряда определений понятия «вред». В работах различных исследователей по гражданскому праву можно встретить наличие имущественного, организационного, неимущественного, нематериального, морального вреда. Это дает основание полагать о наличии различных видов вреда [3], которые, тем не менее, не отражены в законодательстве. В.Васькин отмечает, что трактовки понятия «вред» чрезвычайно разнообразны, что негативно сказывается как на гражданском законодательстве, так и в практике его применения в Российской Федерации [4]

Анализ гражданско-правовых публикаций показывает, что существуют две наиболее обобщенных точки зрения, относящиеся к понятиям «вред», «убытки» и «ущерб». Сторонники одной точки зрения полагают, что эти понятия не равнозначные. Например, М.И. Брагинский, В.В. Витрянский считают, что «сфера применения понятия «вреда», во-первых, ограничивается нормами деликтных обязательств, во-вторых, выступает как одно из условий гражданско-правовой ответственности либо как один из элементов состава гражданского правонарушения» [5].

Сторонники другой точки зрения полагают, что «вред», «убытки» и «ущерб» - понятия тождественные [6]. Например, К.М. Варшавский утверждал, что «под вредом следует понимать некомпенсированный имущественный ущерб» [7]. Как мы видим, автор считает, что после выплаты определенной денежной суммы потерпевшей стороне «ущерб» как бы становится «вредом».

О.А.Пешкова в своей статье «Соотношение понятий «вред», «убытки», «ущерб» констатирует следующее положение: «анализ норм Гражданского кодекса Российской Федерации, регулирующих правоотношения, возникающие вследствие причинения вреда, позволяет установить, что термин «ущерб» законодателем не применяется. Законодатель использует только термин «вред». Однако это не означает, что при причинении имущественного вреда у потерпевшего не могут не возникать реальный ущерб и (или) упущенная выгода (неполученные доходы). Наоборот, практика доказывает, что при противоправных посягательствах на имущество граждан или юридических лиц им, как правило, причиняется только реальный ущерб. Что же

касается убытков, то сторона, которой причинен вред, должна доказать причиненную ей упущенную выгоду (неполученные доходы). Изложенное выше дает нам основание полагать, что понятия «вред» и «ущерб» не являются тождественными понятиями. Более того, термин «вред» должен употребляться и пониматься в более широком смысле по отношению к таким терминам, как «убытки» и «ущерб» [8].

В итоге субъектам гражданских правоотношений достается вовсе не теоретическая, а сугубо практическая проблема. Факт наличия вреда (точная понятийная структура которого нам неизвестна в силу отсутствия кодифицированного понятия) является предметом доказывания, так как именно этот факт является основанием возникновения ответственности за причинение вреда и, соответственно - его возмещения. Участники гражданского процесса гипотетически могут (и судебная практика это подтверждает) бесконечно долго вести спор о понятиях, что приводит к правовому «пату»; тяжбе, которой не видно конца. Обязанность по возмещению вреда, нанесенного юридическим лицом или гражданином, длительное время именно поэтому зачастую не реализуется, утрачивает черты рациональных общественных отношений, переходит в сферу глубокого социально-психологического, а иногда – уголовно-правового конфликта. И это порой происходит только потому, что участники гражданских правоотношений, благодаря определенным недостаткам гражданского законодательства, «говорят на разных языках».

Нельзя отрицать, что существует масса проблем возмещения вреда в гражданском праве. Часть этих проблем извечна, унаследована нами со времен римского права. Но и решения этих проблем имеют традиционные алгоритмы. Другая часть проблем возмещения вреда является относительно новой для российского гражданского права. Это, например, компенсация морального вреда. Судебная практика говорит о том, что общественные потребности в этой сфере еще не удовлетворены и требуют новых организационно-правовых подходов.

Считаю уместным полагать при этом, что основная проблема возмещения вреда лежит все же не в сфере конкретных жизненных обстоятельств, а в понимании того как и каким образом они соотносятся гражданами с общим пониманием гражданско-правовой конструкции «вред». Для конструктивного решения правовой проблемы возмещения вреда нужно решить важнейшую индивидуальную и массовую социально-психологическую проблему стандартизации операционного понимания вреда. Один из наиболее амбициозных проектов древности – Вавилонская башня – потерпел крах именно из-за проблем разности языка, который когда-то был одним. Представляется, что такое сравнение вполне может подойти для понимания фундаментальной сущности основной проблемы возмещения вреда в гражданском праве.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болдинов В.М. Ответственность за причинение вреда источником повышенной опасности. СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс», 2002. С. 71.
2. Брагинский М.И., Витрянский В.В. Договорное право: Общие положения. М.: Изд-во «Статут», 1998. С. 514 - 515.
3. Варшавский К.М. Обязательства, возникающие вследствие причинения вреда другому. М., 1929. С. 24.

4. Васькин В. Возмещение реального ущерба и упущенной выгоды // Хозяйство и право. 1994. №3. С. 116.
5. Исход 21:24
6. Красавчиков О.А. Гражданские организационно-правовые отношения // Советское государство и право. 1966. №10; Слесарев В.Л. Объект и результат гражданского правонарушения. Томск, 1980. С. 40, 127.
7. Новицкий. И.Б. Римское право. М., 1998, С.45.
8. Пешкова О.А. Соотношение понятий «вред», «убытки», «ущерб». <http://www.justicemaker.ru/view-article.php?id=4&art=1348>

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Ветошкин А.П., Некрасова Н.А., Некрасов С.И.
Российский университет транспорта
(г.Москва)*

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ, ТЕХНИКИ И ТВОРЧЕСТВА

В науке критерий рационального, теоретического и прикладного осознания и освоения мира занимает центральное место и выполняет главенствующую роль. Научное сознание есть упорядоченное и систематизированное познание, выраженное в форме принципов, законов и категорий. Наука является одновременно и системой знаний, и их интеллектуальным производством, и практической деятельностью на их основе. Научно-теоретический характер освоения действительности понимается как система объективно-истинного знания, которое снимает обыденность и субъективность других уровней и форм общественного сознания. Непосредственные цели науки – описание, объяснение и прогнозирование (предвидение) процессов и явлений действительности, составляющих предмет ее изучения на основе открываемых законов природного, социального и человеческого мира.

Наука отпочковалась от обыденного знания в глубокой древности. В течение длительного времени происходил процесс накопления единичных эмпирических фактов. И уже в древнем Египте, Месопотамии, Индии стали появляться первые признаки становления научного знания – возникли медицина, астрология (область, до сих пор не признанная официальной наукой, но накопившая много эмпирических данных), математика. В Древней Греции и Риме возникали теории, пытавшиеся объяснить накопленные к тому времени факты. Однако древняя наука не опиралась на опыт и не имела достаточной методологии, что привело к некоторому разбросу мнений по тем или иным проблемам. Разве что в математике – науке, зачастую не нуждающейся в проверке опытом и методологический аппарат которой был основан на общепринятых законах формальной логики, прослеживались единство мнений и преемственность знаний. С эпохи Возрождения и, особенно, в Новое время наука становится важнейшим фактором общественной жизни, формирования духовного мира человека, культуры и практики. Она развивается в особую форму деятельности и оформляется в особый социальный институт, в профессиональные научные сообщества ученых (академии, специализированные институты, лаборатории), занятые выработкой, систематизацией и проверкой знаний.

В структуре научного познания различают эмпирический (опытный, фактологический) и теоретический (обобщенно-осмысленный) уровни исследования. Справедливо утверждение, что факты являются воздухом ученого. Наблюдение и эксперимент, в том числе и на модели объекта, имеют при этом решающее значение. Теоретическое исследование связано с выдвижением и обоснованием обобщающих идей, принципов, гипотез, законов. Опорными звеньями становления научной теории являются абстракция и идеализация как формы выделения общего в мысли, анализ и синтез, классификация и индивидуализация, систематизация, выделение аналогий, индукция и дедукция как способы и средства получения нового знания. Значительный

эффект в современной науке дает формализация и математизация знания. В своей совокупности, упорядоченности и направленности применения они составляют метод научного исследования.

Систему наук условно можно разделить на естественные, гуманитарные, общественные и технические науки. Соответственно объектами изучения науки являются природа, социальный и человеческий мир в различных аспектах их существования и взаимодействия.

Каким же образом происходит развитие науки, как отдельных дисциплин, так и в целом? Оглядываясь на историю развития науки в целом или отдельного направления можно сказать, что развитие происходит неравномерно. Этапы спокойного развития науки или научного направления рано или поздно заканчиваются. Теории, какое-то время считавшиеся верными, фальсифицируются (опровергаются) накопившимися фактами, не укладывающимися в эти теории. Появляются новые теории, на тот момент объясняющие практически все факты. В качестве примера здесь можно привести историю теории строения атома. По господствовавшей до середины XIX века теории считалось, что атомы являются неделимыми структурными элементами вещества. В 80-х годах того же столетия русский физик П.Н. Столетов открывает явление фотоэффекта – при облучении светом металлическая пластинка заряжалась положительно, то есть теряла электроны. Теория о неделимых атомах объяснить это явление не могла. Напрашивался вывод, что атомы делимы и состоят из электронов и положительно заряженной основы. Возникают, соответственно, вопросы о том, как устроен атом.

Дж. Дж. Томсон предлагает первую модель строения атома, где электроны равномерно распределены в положительно заряженной основе. Появление новых фактов (опыт Резерфорда) фальсифицировало модель Томпсона, появилась планетарная модель, которая была также в свое время заменена моделью Бора. Процесс познания структуры атома продолжается. И будет продолжаться в будущем. Между возникновением предыдущей и следующей теорией наблюдается, как правило, период спокойного развития науки, продолжающийся до появления какого-то количества фактов, противоречащих предыдущей теории. Как правило, факты, появляющиеся в периоды спокойного развития, либо подтверждают предыдущую теорию, либо не противоречат ей. Таким образом, в развитии науки хорошо заметны две фазы – фаза эволюционного, спокойного развития науки и фаза научной революции. Каков механизм развития научных революций? Откуда проистекают их причины – из «мира идей» или их корни надо искать в социальной среде [5]?

Согласно К. Попперу, рост и развитие научного знания – это непрерывный процесс ниспровержения одних научных теорий и замены их другими, более удовлетворительными. В его концепции главная идея заключается в потребности, возможности и необходимости критики и постоянного пересмотра основных и определяющих признаков науки. В этом состоит существо научной рациональности. Каждая теория должна быть уязвима для критики (быть фальсифицируемой), в противном случае она не может рассматриваться в качестве научной. Поэтому вся история научного познания состоит из выдвижения смелых предположений, «решающих экспериментов», их опровержений, т. е. может быть представлена как история «перманентных революций». В «научной революции» Поппера борьба идет только в мире содержания научных идей, где должны соперничать между собой идеи,

но не люди, которые должны бескорыстно служить науке в процессе интеллектуальной состязательности и критической дискуссии [4].

Концепция социологической и психологической реконструкции и развития научного знания связана с именем и идеями Т. Куна, изложенными в его широко известной работе «Структура научных революций». Он вносит в решение проблемы «человеческий» фактор новые, социальные и психологические мотивы. Кун считает, что развитие науки представляет собой процесс поочередной смены двух периодов – «нормальной науки» и «научных революций». Причем последние гораздо более редки в истории развития науки по сравнению с первыми. Социально-психологический характер концепции Куна определяется его пониманием научного сообщества, члены которого разделяют определенную парадигму, приверженность к которой обуславливается положением в данной социальной организации науки, принципами, воспринятыми при обучении, симпатиями, эстетическими мотивами и вкусами. Именно эти факторы, по Куну, и становятся основой научного сообщества.

Центральное место в концепции Куна занимает понятие парадигмы, или совокупности наиболее общих идей и методологических установок в науке, признаваемых данным научным сообществом. Парадигма – это начало всякой науки, она обеспечивает возможность целенаправленного отбора фактов и их интерпретации. Парадигма как «дисциплинарная матрица» науки включает в свой состав четыре типа наиболее важных компонентов: 1) «символические обобщения», облеченные в логическую формулу; 2) «метафизические части парадигм»; 3) общепринятые ценности; 4) общепризнанные образцы. Развитие «нормальной науки» в рамках принятой парадигмы длится до тех пор, пока существующая парадигма не утрачивает способности решать научные проблемы. На одном из этапов развития «нормальной науки» непременно возникает несоответствие наблюдений и предсказаний парадигмы, возникают аномалии. Когда таких аномалий накапливается достаточно много, прекращается нормальное течение науки, и наступает состояние кризиса, которое разрешается научной революцией, приводящей к ломке старой и созданию новой научной теории – парадигмы. Кун считает, что выбор теории на роль новой парадигмы не является логической проблемой: «Ни с помощью логики, ни с помощью теории вероятности невозможно переубедить тех, кто отказывается войти в круг. Логические посылки и ценности, общие для двух лагерей при спорах о парадигмах, недостаточно широко для этого. Как в политических революциях, так и в выборе парадигмы нет инстанции более высокой, чем согласие соответствующего сообщества». На роль парадигмы научное сообщество выбирает ту теорию, которая, как представляется, обеспечивает «нормальное» функционирование науки.

Смена основополагающих теорий выглядит для ученого как вступление в новый мир, в котором находятся совсем иные объекты, понятийные системы, обнаруживаются иные проблемы и задачи: «Парадигмы вообще не могут быть исправлены в рамках нормальной науки. Вместо этого ... нормальная наука, в конце концов, приводит только к осознанию аномалий и к кризисам. А последние разрешаются не в результате размышления и интерпретации, а благодаря в какой-то степени неожиданному и неструктурному событию, после которого ученые часто говорят о «пелене, спавшей с глаз», или об «озарении», которое освещает ранее запутанную головоломку, тем самым приспособляя ее компоненты к тому, чтобы увидеть их в новом ракурсе, впервые позволяющем достигнуть ее решения» [2].

Имре Лакатос считает, что в науке образуются не просто цепочки сменяющих одна другую теорий, а научные исследовательские программы, т. е. совокупности теоретических построений определенной структуры: «У всех исследовательских программ есть «твердое ядро». Мы должны напрягать нашу изобретательность, чтобы прояснять, развивать уже имеющиеся или выдвигать новые «вспомогательные гипотезы», которые образуют «защитный пояс» вокруг этого ядра. Защитный пояс должен выдержать главный удар со стороны проверок; защищая таким образом окостеневшее ядро, он должен приспосабливаться, переделываться или даже полностью заменяться, если этого требуют интересы обороны». Лакатос учитывает не только борьбу опровержимых и конкурирующих теорий, составляющих «защитный пояс», но и борьбу между исследовательскими программами. Поэтому развитие науки Лакатос представляет не как чередование отдельных научных теорий, а как «историю рождения, жизни и гибели исследовательских программ» [3].

Новое понимание рациональности выдвинул Стивен Тулмин. С отождествлением рационального и логического, по его мнению, связаны такие крайности, как униформистское и революционное объяснения. Действительно, униформистская, или кумулятивная, модель основана на представлении о познании как постоянном и непрерывном приближении к универсальному абстрактному идеалу, который понимается как логически взаимосвязанная система. Революционное же, или релятивистское, объяснение предполагает смену норм рациональности как полную смену систем знаний. Действительно, если все понятия старой дисциплинарной системы логически взаимосвязаны, дискредитация одного неизбежно ведет к разрушению всей системы в целом. «Вместо революционного объяснения интеллектуальных изменений, – пишет Тулмин, – которое задается целью показать, как целые концептуальные системы сменяют друг друга, нам нужно создать эволюционное объяснение, которое объясняет, как постепенно трансформируются концептуальные популяции» [6].

Эволюционная модель строится по аналогии с теорией Дарвина и объясняет развитие науки через взаимодействие процессов «инноваций» и «отбора». Основные черты эволюции науки заключаются в следующем:

Интеллектуальное содержание дисциплины, с одной стороны, подвержено изменениям, а с другой – обнаруживает явную преемственность.

В интеллектуальной дисциплине постоянно появляются пробные идеи или методы, однако только немногие из них завоевывают прочное место в системе дисциплинарного знания. Таким образом, непрерывное возникновение интеллектуальных новаций уравнивается процессом критического отбора.

Этот двухсторонний процесс производит заметные концептуальные изменения только при наличии некоторых дополнительных условий. Необходимо существование, во-первых, достаточного количества людей, способных поддерживать поток интеллектуальных нововведений; во-вторых, «форумов конкуренции», в которых пробные интеллектуальные нововведения могут существовать в течение длительного времени, чтобы обнаружить свои достоинства и недостатки.

«Интеллектуальная экология» любой исторической и культурной ситуации определяется набором взаимосвязанных понятий: «В любой проблемной ситуации дисциплинарный отбор «признает» те из «конкурирующих» нововведений, которые лучше всего отвечают «требованиям» «интеллектуальной среды».

Понятие и сам феномен техники (ТЭХНЭ), введенные мудрыми греками двадцать пять веков назад и понимаемые как искусство, мастерство и умения, выдержали историческую проверку временем. «Мы очень давно живем в эпоху техники, но эпоха философии техники еще только начинается», – такими словами знаменует новое философское направление в России замечательный мыслитель и основоположник технического творчества П.К. Энгельмейер (1855-1942).

Технизм следует признать одной из самых существенных и отличительных черт исторического самочувствия современной эпохи. Мы живем в эпоху обостренной философско-технической рефлексии, напряженного и утонченного технического самосознания. Философские проблемы технического бытия, технического познания, техноэтики и, в первую очередь, технической антропологии становятся все более значимыми, начиная с Нового времени и первой промышленной революции, когда началось функционирование общества на машинно-технической основе.

Сегодня науковеды и индустриалисты говорят уже о шестой технико-технологической волне, а наиболее развитые страны функционируют в качестве информационных обществ. Динамика их социально-экономического развития определяется производством, переработкой, хранением, распространением и использованием информационного продукта.

Наукоемкое производство, высокие технологии, научные парки и технополисы свидетельствуют о том, что здесь доминирует не искусственно-технический (силовой), а информационно-технологический (рационально-изоморфный) подход. Его живым нервом является информация, компьютеризация и интернетизация. Конечно, все это требует мощной материальной базы по производству вычислительной техники, достаточно высокого уровня функционирования всех общественных институтов.

В связи с этим необходимо глубокое философское постижение техники и творчества с позиций выявления их сущности и содержания, смысловой и ценностно-целевой наполненности, целостности и всеобщности, человеческого измерения и понимания предельных оснований. По большому историческому счету связь философии и техники неоспорима и нерасторжима.

Действительно, вне философского постижения и человеческого измерения техника представляется не только неполной, но и неполноценной. Техническое сознание, техническая наука отпочковались и вышли из лона философии, но техника продолжает нести в себе расширяющийся круг вопросов чисто философского характера. Философия техники на своем языке и в своем проблемном поле ставит и разрешает вопросы технической онтологии – учения о техническом мире и техническом бытии общества и человека. По Канту можно сформировать основные философские вопросы применительно к технике. Что такое техника, машина в своей субстанциональной основе и как они возможны? Какова природа и в чем заключается сущность и смысл техники? Философский характер несут на себя вопросы об истоках, генезисе, основных этапах и ключевых поворотах в развитии техники и технологии, о границах и пределах технической мощи человека, о самой будущности техники. Предметом философского осмысления являются техническое сознание и познание, техническая антропология, техноэтика. Требуется восстановить в законных правах понятие и явление техницизма в полном и лучшем понимании его существа и смысла. С помощью техницизма Энгельмейер раскрывает активную сторону жизни, где человек творит жизнь и приспосабливает среду к своему «Я». Он рассматривает техницизм как теорию действия, строительства самой жизни. Здесь утверждается

взгляд на человека как на существо техническое, а чуждое природе, беспомощное и потерянное существо, а как на одну из сил природы, силу автономную, свободную в постановке своих задач и их разрешений. И в этой связи ставится и во многом решается проблема создания идеальной техники, техники, соразмерной самому человеку. Мыслитель выражает недовольство слишком рационалистическим направлением старой культуры. «Человечество еще раз с большой настойчивостью останавливается на той мысли, что ведь человек далеко же не состоит из одного разума, что он не живет затем, чтобы думать, а, наоборот, думает затем, чтобы жить, – что жизнь иррациональна и поэтому не может быть ни истолкована, ни упорядочена одним разумом». И для того, чтобы философия приблизилась к жизни, нужно, чтобы она отказалась от признания разума за единственный руководящий принцип. И мы ее застали за пересмотром остальных духовных сил человека, которыми раньше пренебрегала; она начинает интересоваться житейским здравым смыслом, на который раньше смотрела свысока; она начинает изучать творчество человека на разных поприщах, заглядывает даже в мастерскую технического изобретателя, которого раньше сторонилась. На этом пути она увидела себя перед обширной областью бессознательных душевных процессов, перед интуицией – догадкой» [7].

Такая интерпретация складывалась в результате критического осмысления эмпиризма и рационализма, философии Канта, Гартмана, Маха, Джемса, Бергсона и других мыслителей.

Энгельмейер пытается направить философию к практической жизни, чтобы она ушла из метафизического русла, который ее все удаляет от жизни. Именно на долю техники приходится область фактического строительства жизни. Поэтому нельзя миновать технику, пропитавшую собой всю современность.

«На этом пути философия не только приблизится к жизни, но и овладеет ею и сядет на трон руководительницы жизнью. Она найдет его прочно стоящим на новом, исторически сложившемся фундаменте технической культуры, сваи которого пронизали весь материк современной жизни. К этому трону ведут иные пути: прагматизм, интуитионизм, философия действия, философия жизни и тот путь, в котором сбегаются все эти пути, техницизм» [8].

Энгельмейер представляет машину таким сочетанием тел, при котором как вещества, так и силы, действуя друга на друга по законам природы, выполняют определенную работу и дают результат, который был намечен человеком. Считая силу причиной движения, он сопоставляет силу человека, и силы природы, стремится к созданию идеальной техники так, чтобы заменить труд человека работой природы.

Фактически «техника есть искусство вызывать намеченные полезные явления природы, пользуясь известными нам свойствами природных тел». Если силы природы имеют свое преимущество в количестве, то силы человека в качестве.

Процесс творчества начинается с зарождения замысла, идеи, озарения, где главным является интуитивное мышление с его «догадкой». Желания и стимулы человека в психологическом плане выражаются при этом в особой «волевой формуле» активности самого творца. Вторым актом творческого процесса являются формы философского, логического и технико-технологического дискурса – выработка плана, модели, схемы, чертежа. Весь творческий процесс завершается «единоборством с материей», исполнением плана на деле – в предмете, металле, веществе, энергии и т. д.

Важнейшее значение в творчестве имеет диалектика соотношения божественного и человеческого. Так, для Н.А. Бердяева «идея Бога есть величайшая

человеческая идея. Идея человека есть величайшая Божья идея. Человек ждет рождения в нем Бога. Бог ждет рождения в нем человека. На этой глубине должен быть поставлен вопрос о творчестве» [1]. Бердяев рассматривает творчество как высшее проявление человеческой сущности в ее стремлении к идеалу и совершенству. Неслучайно всю человеческую историю он представляет как сотворчество и сотрудничество с Богом, как «восьмой день творения».

Человеческое измерение техники и ее осмысление предстает в качестве исходной и оптимальной точки входа в необозримое море технических артефактов. Оно же является и надежным путем достойного выхода из сложных коллизий, порожденных современной техногенной цивилизацией.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бердяев Н.А. Человек и машина. Собр. соч. – М., 1994.- С. 133-140.
2. Кун Т. Структура научных революций - М.: АСТ, 2001. С. 49-51.
3. Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции // Структура и развитие науки. М., 1978. С.217, 219-220.
4. Поппер К. Логика и рост научного знания. - М.: Прогресс, 1983. с. 236-239.
5. Самин Д.К. 100 великих ученых. — М.: Вече, 2000. — 592 с.
6. Тулмин Ст. Концептуальные революции в науке // Структура и развитие науки. Из Бостонских исследований по философии науки. - М.: Прогресс, 1978. с. 184-188.
7. Энгельмейер П. К. Философия техники. Вып. 2. - М., 1898. С. 155-157.
8. Энгельмейер П.К. Философия техники. Вып. 2. – М., 1912. С. 5-6; 142.

*Гридина Т.А.
Уральский государственный педагогический университет
(г.Екатеринбург)*

ИГРОВЫЕ ТРЕНИНГИ В ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН: ОТ ФОРМАЛЬНОГО ЗНАНИЯ К ОПЕРАЦИОНАЛЬНОМУ РЕЧЕВОМУ РЕГИСТРУ

Необходимость и продуктивность использования игровых технологий в вузовской практике преподавания родного языка обусловлена ориентацией современного образовательного процесса на развитие творческой инициативы обучаемых в овладении вербальным кодом, активизацию способностей каждого индивидуума в режиме креативной «самореализации».

Современная коммуникация характеризуется полимодальностью, что проявляется в частности в многообразных формах языковой игры (ср. специальные «языки» Интернета, профессионального и молодежного жаргона, рекламный дискурс, игровые практики телешоу, стратегии общения в политическом диалоге, наконец, игровую эстетику современной художественной прозы и поэзии). Соответственно способность к порождению и считыванию словотворческих инноваций выступает не только важным условием успешности речевой деятельности говорящих, но и верификационным инструментом определения уровня языковой компетенции личности. Языковая игра проявляет себя как «... особая форма лингвокреативного

мышления, основанного на переключении ассоциативных стереотипов» [1], когда обновление канонических форм речи становится намеренной (осознанной) установкой говорящих. При этом в игровом слове всегда прочитывается некий прототип (отсутствующая в узусе инновация высвечивает обыгрываемое «правило» и потенциал языковой системы). Сам эффект языковой игры (его моделирование и восприятие) создается в опоре на познанные образцы, алгоритмы употребления и образования словесных знаков, в сопоставлении с которыми и выявляется инновационный характер трансформы.

Эвристический принцип языковой игры, обнаруживающийся в речевой практике социума и конкретного индивидуума, вполне релевантен для разработки специальных тренингов креативности – при обучении языку в режиме **не формального, но прагматико-операционального освоения ресурсов языковой системы** (когда потенциальное знание языка переходит в актуальный для говорящего речевой регистр).

В основе таких тренингов лежит идея актуализации имеющегося у обучающихся базового знания языка в специально смоделированных условиях решения нестандартной лингвистической задачи и основывается на психологическом постулате, согласно которому природа языкового творчества характеризуется дивергентной продуктивностью, способностью личности к созданию нового речевого продукта на базе переработки уже существующего языкового материала. Использование практикоориентированных технологий обучения – актуальная задача вузовского образования, в частности связанная освоением раздела «Словообразование» в качестве одной из составляющих курса «Современный русский литературный язык».

Словотворчество как совокупность различных приемов создания лексических инноваций – одно из ярких проявлений лингвокреативного потенциала языка, что делает актуальным использование его «инструментов» в качестве основы игрового тренинга. К таким инструментам относятся механизмы, способы, типовые алгоритмы словотворчества, идиоматика словообразовательной инновации, прогнозирующая функция мотивационной формы слова (выводимость значения производного слова в опоре не его морфо-деривационную структуру), возможность вариативного выражения номинативной потребности (тем более – в условно-игровом ключе).

Идея игрового тренинга с использованием механизмов словотворчества базируется на взаимозависимости рецептивной и продуктивной составляющей этого процесса, что предполагает считывание инновации с учетом способа ее моделирования (конструирования). В качестве тренинговых технологий, проявляющих способности респондентов к опознанию и продуцированию кодов словообразовательной игры, продуктивно применение комплекса лингвистических процедур словообразовательного анализа и психолингвистических методик, основанных на показателях языкового сознания респондентов.

Разработанный в заданном игровом ключе и апробированный нами среди магистрантов-филологов словотворческий тренинг включал в себя операции, развивающие такие качества вербальной креативности, как «семантическая и образная адаптивная гибкость – способность изменить значение и/или форму словесного стимула так, чтобы придать ему новые функции», «оригинальность – способность устанавливать отдаленные, нетривиальные ассоциации», «беглость» – разница в

количестве предлагаемых за определенное время (см. [2]) словотворческих реакций. Ориентация на сформированные у студентов гуманитарного профиля языковую и лингвистическую компетенции (в частности знание о механизмах словообразования и опыт их использования в собственной практике) проявляется в экспериментальных заданиях, предполагающих работу с окказиональным словом как в плане его восприятия, так и в плане конструирования. При этом каждое из заданий требует от участников понимания игровой условности его выполнения, что снимает «барьер» неправильного ответа и стимулирует творческий поиск. Принцип тренинга, предполагающий постепенное приращение компетентностного потенциала его участников, диктует переход от менее сложного этапа к более сложному. Учитывая то, что освоение словообразовательной структуры, рефлексия над морфемным составом и значением готового слова опережает продуктивную деятельность (самостоятельное конструирование слова), в игровом словотворческом тренинге нами была использована следующая последовательность экспериментальных процедур:

1) семантизация детских словотворческих инноваций (как вариант психолингвистической методики прямого толкования; последняя предполагает объяснение окказионального слова любым удобным способом и проявляет актуальные для участника тренинга ассоциативные проекции – в том числе толкование через мотивационный перифраз, осмысление вариативной семантики словообразовательных формантов, синонимические и фоносемантические сближения и т.п.). Ср., например, толкования предложенных респондентам в качестве стимульного слова детских инноваций: айболитка (в детской речи «инвалидная машина») – *скорая помощь, медсестра, обезьяночка Чичи, шапочка Айболита, детский врач, санитарная сумка, жена Айболита* (толкования участников тренинга); акулист (реноминация ребенком слова *окулист* по сближению с *акула*: «врач, который лечит глаза акулам») – *злой человек, любитель акул, Андрей Макаревич (плавает с акулами), плавник акулы, большой аквариум* и др.;

2) конструирование игрового слова по заданному мотивационному перифразу, содержание которого не имеет однословного аналога: например, часы, которые идут в обратную сторону – *обратноходцы, времяяспаты*; просмотр интернета в утреннее время: *утроНЕТ, раНЕТ* (ср. игровую омонимию с названием сорта яблок), *спросонкуНЕТ*; открытое окно – *ветродуй, сквозило, обдувало, отдушина, антикондишен, воздухопровод* и др. Подобные игровые дериваты диагностируют и одновременно стимулируют освоение обучающимися вариативного спектра словообразовательной номинации;

3) создание потенциальных словообразовательных гнезд, апеллирующее к знаниям системных языковых моделей и способов порождения однокоренных номинаций разных частей речи. Установка на языковую игру поддерживается предъявлением нестандартных стимулов (например, искусственного онима или квазислова). Ср. окказиональное (игровое) словообразовательное гнездо от стимула Винни-Пух: абстрактные существительные – *винниущество, винниниухлость*; прилагательные – *виннипухистый, виннипухловый, пУховый, вИннистый винниУиий*; глаголы – *виннипухествовать, развиннипухиться, виннипухнуться*; наречия – *винниУиисто, по-виннипушьи* и др. Большой спектр игровых словообразовательных дериватов был получен на квазислово *луфть*: *луфтеводство, луфтество, луфтость, луфтеватость, луфтизм, луфтяра, луфтята, луфтиться, залуфтиться, разлуфтиться, луфтевать, отлуфтить, перелуфтовать, луфтёвый*,

луфтястый, луфтистый, луфтеообразный, луфтеподобный, луфтёво и др. (см. об этом [3]);

4) создание поля креативных номинаций по заданным тематическим векторам (см. подробное описание данной методики в [4]), что создает развернутую перспективу образования игровых дериватов от стимульного слова в опоре на имеющиеся в арсенале обучаемых образцы и модели слов соответствующих денотативных сфер: названий стран, городов, улиц, реалий природного ландшафта, наименований жителей, учреждений, магазинов, единиц измерения, денег, животных, болезней, лекарств от болезней, занятий и наук и т.п. Объяснение семантики таких окказионализмов на завершающем этапе тренинга активизирует рефлексию респондентов над собственными новообразованиями и позволяет выявить ассоциативные аналогии, использованные в процессе игровой обработки прототипа.

Переведение данных словообразовательных навыков в актуальный режим может подкрепляться заданием создать потенциальные игровые номинации для реально существующих объектов: например, дать название обувному магазину для детей, создать рекламу определенному товару, придумать игровой анонс книги, телепередачи и т.п.

Тренинговый экспериментальный ресурс языковой игры может быть рассмотрен и в свете прогнозирования уникальных черт формирующейся языковой личности. Языковая игра, безусловно, тот уникальный вектор речевого развития, который обнаруживает приоритетные для каждого индивидуума траектории освоения формы и содержания вербальных знаков. Способность к словотворческому инсайту, проявленная в искусственно смоделированной ситуации тренинга, является критерием сформированности данного вида языковой компетенции как оптимально скоординированного взаимодействия алгоритмизированного знания и креативной составляющей речемыслительной деятельности.

Тренинговые технологии должны стать неотъемлемой частью гуманитарного образования, в том числе связанного с освоением языка не только как научного объекта – особой знаковой системы, но как «живой» материи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гридина Т.А. Ассоциативный потенциал слова как основа лингвистической креативности: экспериментальные данные // Вопросы психолингвистики. 2015. № 25. С. 148-157. [3]
2. Гридина Т.А. Экспериментальный ресурс диагностики и тренинга вербальной креативности // Филологический класс. 2014. № 2 (36). С 30-37. [4]
3. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество: монография – Екатеринбург, 1996. – 214 с. [1]
4. Трик Х. Е. Основные направления экспериментального измерения творчества // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М., 1981. С.289-303. [2]

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Формирование ответственного гражданина, способного реализовывать права и обязанности субъекта российского общества, подготовленного к активной инновационной деятельности в различных областях трансформирующегося социума, является важнейшей задачей системы образования обусловленной современными преобразованиями социальной, политической экономической сферами постиндустриального общества. Развитие и совершенствование социального опыта и гражданского становления обучающихся, особенно актуальны во время получения ими профессии и личного взросления.

Гносеологически понятие социально-гражданская компетентность нами образовано на основе двух производных понятий социальной и гражданской компетенций.

Понятие социальной компетентности исторически преобразовывалось в три периода: 1) с 1969 по 1999 год – результат образованности человека (Р. Селман, Д.У. Огбу, Г. Атилла), «принятие решений относительно себя» (С.Н. Краснокутская, Э. Шпрангер); 2) с 2000 по 2005 год – умение человека адаптироваться к обществу (С.С. Рачева, Н.Н. Беденко), «...контакты с различными индивидами и группами» (А.В. Брушлинский, В.В. Цветков), кооперация с продуктивным взаимодействием (Р. Вундерер); 3) с 2006 по 2015 год – «...выстраивание личностью собственного поведения» (А.Е. Авдюкова, С.А. Учурова), активная деятельность с учётом позиций других людей (А.В. Спирин, Д.Б. Воронцов).

Гражданская компетентность – это: «...сложное личностное образование, включающее гражданскую позицию и гражданскую активность» (А.В. Шупаев, Д.Б. Буянский); «...нравственное качество, основанное на патриотизме, равенстве, социальной справедливости» (И.Г. Долинина); «...многоуровневое интегративное качество личности, объединяющее правовые знания, умения и навыки, и гражданские ценности» (В.Н. Алексеев) и т.д.

Социально-гражданская компетентность обучающихся в нашем исследовании – это интегративная, постоянно развивающаяся характеристика личности, определяющая готовность и способность осуществлять профессиональную и социальную деятельность на основе усвоенных гражданских знаний и ценностей, полученных навыков социального опыта и кооперативного взаимодействия в активном конструктивном поведении

Социально-гражданскую компетентность образуют три ступени (для студента как личности, для академической группы и образовательной организации):

1) «личностная» – умение адаптироваться к учёбе в образовательной организации, выраженное способностями в принятии студентами обязательств социального характера, характеризующееся высокой образовательной деятельностью

и стремлением к выполнению гражданской причастности к обществу и окружающей действительности;

2) «деятельностно-коллективная» – способности и умения студента в освоении межличностных взаимодействий и демонстрация готовности к соблюдению своих обязанностей перед коллективом, выраженная в эффективном общении, собственном восприятии окружающего социума и работе в команде;

3) «гражданская компетенция» – развивающиеся личностные качества, объединяющие способности и возможности к освоению студентами правовых, гражданских знаний и умений, необходимых для успешной демонстрации социального и ролевого опыта в социуме.

В ходе исследований выделены следующие ресурсы педагогического потенциала социально-гражданской компетентности: внутригрупповое самоуправление (атмосфера академической группы, ролевая распределённость между студентами, организационная идеология преобразования коллектива от малой группы до академической); кооперативное взаимодействие (совокупность результативных связей между субъектами обучения в колледже, формы совместной работы: учебный турнир, командная поддержка, кооперативное взаимообучение, групповое исследование, команды по достижению результатов, «Пила», «Головоломка», учебные социальные ситуации, групповые задания); информационно-содержательный (программа специалиста среднего звена, программа по внеучебной деятельности, устав колледжа); межличностно-действенный (взаимодействие: студент – академическая группа; академическая группа – куратор; преподаватель – студенты академической группы; между группами); организационно-функциональный пространственно-предметная среда образовательной организации.

Содержание и внедрение практических форм работы направленной на формирование социально-гражданской компетентности со студентами, помогло им: получить знания правовых обязанностей, Конституции РФ, Гражданского кодекса РФ, Трудового кодекса РФ, требований к специальности по получаемой профессии как будущего специалиста, что влияет на их личностный и профессиональный рост; осмыслить значимость специальности, отработав алгоритм ответственности и оценки результатов собственной и коллективной деятельности подразумевающий способность взаимодействовать и выполнять совместную продуктивную деятельность в окружающем социуме; подчинить личные интересы общественным, если того требует социальная ситуация, оценивать её как будущий управленец и организатор разноплановой и продуктивной деятельности детей; определить набор знаний об особенностях социального взаимодействия в окружающем социуме и государстве в реальном времени, уметь действовать в соответствии с законодательством РФ.

В экспериментальной работе образовательный процесс был построен на основе 10 составляющих: цель, правила, последовательность поведенческих актов, концепты, среда, роли, язык, действия, трудности и навыки, эмоциональная атмосфера.

Применялись интерактивные формы обучения и воспитания:

«социальная ситуация» – это небольшой отрезок активной деятельности студентов, имитирующий обязанности, и профессиональные действия учителя;

«социальная проба» – искусственно созданная деятельность, воспроизводящая части профессиональных обязанностей педагога;

«социальная практика» – полный объём реальной профессиональной деятельности, проходящей в учебном режиме во время преподавания дисциплин.

Разработанное содержание и внедрение практических форм работы, направленные на формирование социально-гражданской компетентности студентов, создали возможности: освоить знания правовых обязанностей, Конституции РФ, Гражданского кодекса РФ, Трудового кодекса РФ, требований к специальности по получаемой профессии как будущего специалиста, что влияет на их личностный и профессиональный рост; осмыслить значимость специальности, отработать алгоритм ответственности и оценки результатов индивидуальной и коллективной деятельности подразумевающий способность взаимодействовать и выполнять совместную продуктивную деятельность в окружающем социуме; подчинить личные интересы общественным, если того требует социальная ситуация, оценивать её как будущий управленец и организатор разноплановой и продуктивной деятельности детей; определить набор знаний об особенностях социального взаимодействия в окружающем социуме и государстве в реальном времени, уметь действовать в соответствии с законодательством РФ.

Для диагностики результатов экспериментальной работы по формированию социально-гражданской компетентности в условиях кооперативного взаимодействия нами были подобраны известные и разработаны авторские методы исследования:

тест «Знание Конституции РФ (И.Г. Долинина),

анкета «Направленность и ожиданий личности от профессии» (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан),

шкала ««Определение педагогической компетенции, индивидуального и коллективного участия во взаимодействии» (Л.С. Бороненкова),

анкета «Диагностика уровня эмпатии» (В.В. Бойко),

тест «Методика определения толерантности во внутригрупповом взаимодействии» (Л.С. Бороненкова),

анкета «Диагностика гражданского и политического участия» (И.Г. Долинина).

Полученные в ходе экспериментальной работы результаты свидетельствуют об эффективности разработанной теории, педагогических условий обогащения формирования социально-гражданской компетентности обучающихся в условиях кооперативного взаимодействия. Положительная динамика результатов исследования даёт основание считать, что выдвинутая гипотеза подтверждена, поставленные задачи решены, цель исследования достигнута.

Дальнейшее исследование проблемы может быть связано с изучением: особенностей вклада различных учебных дисциплин в формирование социально-гражданской компетентности обучающихся; закономерностей формирования социально-гражданской компетентности обучающихся различных направлений подготовки; особенностей формирования социально-гражданской компетентности обучающихся вне образовательной среды колледжа; формирования социально-гражданской компетентности обучающихся в вузе и послевузовском образовании.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бороненкова Л.С., Долинина И.Г. Теоретические основы формирования социально-гражданской компетентности студентов // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 1 – С. 29-34.

2. Бороненкова, Л.С., Долинина И.Г. Современные подходы к определению понятия социальная компетентность. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.

3. Долинина И.Г. Бороненкова, Л.С. Концептуальная основа формирования социально-гражданской компетентности специалиста среднего звена в образовательных организациях. Гуманитарные проблемы современности: человек и общество. Кн. 28. Монограф./ Л.С. Бороненкова, И.Г. Долинина и др. – Новосибирск: «ЦРНС», 2016. с. – 179 с.

4. Зимняя, И.А. Компетентность человека как новое качество результата образования/И.А. Зимняя// Проблемы качества образования. Книга 2 «Компетентность человека – новое качество» матер. XIII Всерос. конф. – М.: Исследовательский центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2003. – С. 4.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании /И.А. Зимняя. -М.: Исследовательский центр, 2004. - С. 22.

6. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании./О.Е. Лебедев//Школьные технологии. - № 5. 2004. - С. 5.

7. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: ООО Мир книги, 2001.

Климовец О.В.

*Академия маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ
(г. Краснодар)*

БРЕНДИНГ КАК ОСНОВА МАРКЕТИНГА ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНА

Отличительной чертой современных рыночных отношений является то, что каждая территория (регион) превращается в цель и средство конкурентной борьбы. Мировые тенденции предполагают создание и внедрение абсолютно новых методов и подходов в различные сферы жизнедеятельности общества, включая маркетинговый инструментарий, позволяющий обеспечивать достаточную степень конкурентоспособности и гибко реагировать на изменения внешней среды. Таким образом, формирование эффективного бренда региона способствует его развитию, а также повышению качества уровня жизни населения.

На современном этапе изучения данного вопроса занимаются такие российские ученые, как Ю.В. Безрутенков, Д.В. Визгалов, М.В. Селюков, Н.П. Шалыгина и др. [1]. Однако, несмотря на значительное число научных исследований, проблема повышения конкурентоспособности региона на основе формирования бренда в условиях экономической нестабильности остается открытой.

Целью данной работы является изучение и анализ факторов, влияющих на формирование бренда территории для построения концепции создания бренда как инструмента повышения привлекательности территории и развития экономики государства.

Термин «брендинг мест» был введен в научный оборот С.Анхольтом в 2002 г., что привело к актуализации проблемы брендинга территорий [2] . Именно С.

Анхольтом был разработан комплексный диверсифицированный (расширенный) подход к брендингу территорий.

На сегодняшний день поисковая Google находит 500000 ссылок по словосочетанию «брендинг территорий», среди которых научные работы, теоретические исследования, практические инструменты формирования и продвижения брендов территорий.

В мировой практике существует огромное количество определений бренда региона, которые подразумевают под собой:

совокупности не переходящих ценностей, отражающих неповторимые своеобразные характеристики региона и сообщества, получившие общественное признание и известность;

«фундамент» обеспечения устойчивого и привлекательного имиджа территории, привлечение в регион новых экономических объектов;

сочетание оригинальных индивидуальных свойств региона, получившее широкую известность, и пользующееся стабильным спросом.

мощный инструмент реализации стратегии развития территории [3].

Исходя из определений, можно сделать вывод, что брендинг региона неотделим от процессов повышения его конкурентоспособности, так как бренд по своей природе является демонстрацией конкурентных преимуществ и, соответственно, большей стоимости.

Кроме этого, конкурентоспособность региона обусловлена конкурентоспособными преимуществами (рис.1) и ее можно охарактеризовать наличием сильного бренда и положительного имиджа, сложившегося в определенном обществе. Данные показатели позволяют не только занимать лидирующие позиции на национальных рынках, но выходить на новые, в том числе и мировые, и позиционировать себя как достойного конкурента.

Рис.1. Классификация конкурентных преимуществ региона



Для создания привлекательного бренда необходимо с помощью маркетинга выработать специальный комплекс мероприятий, который будет способствовать:

формированию и улучшению имиджа региона, его престижа, деловой и социальной конкурентоспособности;

расширению участия региона и его субъектов в реализации национальных и международных программ;

привлечению в регион внешних по отношению к территории заказов;

повышению привлекательности инвестиционных вложений, реализации в регионе внешних по отношению к ней ресурсов;

стимулированию приобретения и использования собственных ресурсов региона за ее пределами для его выгоды и в его интересах.

Основные составляющие успешного бренда региона представлены в табл.1.

Как правило, в основе создания бренда лежит сочетание двух концепций: коммуникационной и marketing mix. С помощью коммуникаций формируется система на основе принципов 4P, которая в дальнейшем формирует имидж бренда, систему его коммуникационных каналов и способы продвижения территории.

Таблица 1

Составляющие успешного бренда региона

Составляющая	Характеристика
Экономическая	необходимо понять, чем регион может быть полезен другим территориям, определить возможности региональной экономики, учесть уровень ее развития, проанализировать всю совокупность бизнес – брендов территории
Социально-политическая	нужно учесть стратегию построения отношений региона с другими территориями, в том числе с центром, выделить наиболее сильные стороны социальной политики региона
Культурная, идеологическая	необходимо определиться с тем, чем может быть интересен регион на культурном, ценностном, идейном уровне, какие культурно-исторические объекты, мероприятия и ценности могут быть интересны целевым группам других регионов

Составляющими бренда, как модели его оценки являются шесть основных критериев: роль в мировом измерении, динамика развития территории, ее потенциал, уровень человеческого развития, условия жизни и географическое расположение.

В современных условиях преимущества получает тот регион, которые обладает наиболее сильной конкурентной позицией. Особое внимание при формировании бренда необходимо уделить такому фактору как отраслевая специализация, так как неблагоприятная структура лежит в основе недостаточной конкурентоспособности [4]. На региональную конкурентоспособность влияет не только наличие природных ресурсов, свободных территорий для занятости их в качестве объектов, используемых

под производственные мощности, но и производительность отраслей экономики, имеющихся в регионе. В то время как отрасли зависят от внутриотраслевого уровня производительности. При этом, региональная экономическая структура должна соответствовать современным требованиям отечественных и мировых рынков.

Имидж, бренд и репутация региона сегодня становятся реальными и чрезвычайно важными ресурсами экономики, значимость которых особенно возрастает в условиях преодоления последствий глобального финансово-экономического кризиса, коснувшегося практически всех территорий [5].

Создание мощного бренда территории будет способствовать выявлению и демонстрации конкурентных преимуществ, которые повышают привлекательность региона для инвесторов и различных групп населения.

Помимо формирования лояльности, бренд всегда должен нести в себе ключевую идею, которая может характеризоваться образом жизни или поведения, определенным отношением к тем или иным событиям и явлениям и т.п.

Трансляция идей в аудиторию осуществляется с единственной целью – стимулировать ее принять решения, способствующие формированию предпочтительности к тем или иным объектам. Чтобы эти решения были приняты необходимо:

- обеспечить смысловую (идеологическую, вербальную, графическую) связь между отдельными фрагментами обращений к целевой аудитории;
- соединять фрагменты в цельную четко воспринимаемую информацию;
- обеспечить действенность этих обращений путем учета различия в восприятии информации разными представителями целевой аудитории.

Позиционирование региона, как известный и популярный бренд – это важнейшее условие его привлекательности, развития, привлечения инвестиций и конкурентоспособности. Причем, формирование такого бренда одинаково важно, как для регионов с богатыми природными ресурсами и производственным потенциалом, так и для регионов с низким уровнем развития и конкурентоспособности. Так или иначе, в конкурентной борьбе за инвестиции и тем и другим группам регионов необходимо выстраивание эффективных коммуникаций, которые невозможны без благоприятного имиджа.

Таким образом, можно сделать вывод, что территориальный брендинг является одним из более эффективных инструментов маркетинга, позволяющих комплексно способствовать развитию определенной территории, определяя приоритеты и необходимые направления развития экономики государства в целом.

Благодаря формированию бренда возможны структурные преобразования в системе коммуникаций, транспорта и связи, увеличение числа научно-исследовательских центров, реализация государственной молодежной политики, в том числе по предоставлению рабочих мест выпускникам высших учебных заведений.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Климовец М.В. Международный производственный аутсорсинг ТНК // Вестник ИМСИТ. 2016. № 4 (68). С. 6-8.
- 2.Климовец М.В. Новая бизнес-модель международного предпринимательства – аутсорсинг // Фундаментальные исследования. 2016. № 12-2. С. 427-431.

3.Климовец О.В. Мобильные технологии в маркетинговой деятельности современных ТНК // Вестник ИМСИТ. 2016. № 3 (67). С. 20-23.

4.Климовец О.В. Реально-виртуальный дуализм ТНК // Экономика устойчивого развития. 2016. № 2 (26). С. 189-192.

5.Klimovets O.V. NEW MARKETING TECHNOLOGIES IN INTERNATIONAL BUSINESS. В сборнике: Living Economics: Yesterday, Today, Tomorrow. The International Scientific and Practical Web-Congress of Economists and Jurists. ISAE «Consilium». 2016. С. 25-30.

Колесникова Г.И.

Таганрогский институт управления и экономики (ТИУиЭ)

(г. Таганрог)

ГУМАНИАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ЗНАЧЕНИЕ, ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ

В современной России специфика социальной ситуации в обществе характеризуется изменениями на политическом, экономическом, культурном уровнях. На фоне зафиксированной невозможности возврата назад функционирование социальных институтов носит несбалансированный характер. Кроме того, под влиянием этих изменений происходит смещение в нормативно-ценностной системе личности, что вызывает возникновение трансформационного процесса, не прогнозируемость результатов которого вносит хаос в сложную ситуацию в обществе.

Финансово-экономический кризис о котором объявили и который уже принял хронический характер, имеет в своей сущности и позитивный потенциал который заключается в том, что дает возможность в ином ракурсе рассмотреть многие составляющие общественной жизни, в частности педагогический процесс в высшей школе.

На этом фоне высшая школа сохраняя своё значение транслятора общественных ценностей, целей, установок и связующего звена между семьей и обществом как частного проявления общественной жизни, посредством образовательных программ конструируя и воспроизводя культурную реальность, осуществляет свою главную гуманистическую цель - воспитание гармоничной личности устойчивой к любым социальным ситуациям, в том числе к кризису.

То есть, в высшей школе, которая фактически представляет общество в миниатюре, в процессе преподавания фундаментальных дисциплин гуманитарного цикла происходит изучение законов построения, развития и функционирования общества, а также усвоение норм морали и формирование или корректировка нравственного основания личности.

Иначе говоря, наличие или отсутствие кризиса не имеет значение, поскольку во все исторические периоды были свои трудности. Но во все времена основная цель педагогического процесса остается неизменной (можно даже сказать, что она вне времени) - воспитание и образование гармоничной личности устойчивой к любым социальным ситуациям, в том числе к кризису. Это объясняется тем, что в контексте общественных ценностей высшая школа предстает не только как социальный институт, выполняющий социализирующую функцию, но и формирующий (или имеющий потенциал к формированию) гармонично развитую личность,

подготовленную к творчески активной социальной и профессиональной деятельности в современном обществе. А также, в идеале, обладающую творческой активной позицией по восприятию окружающей действительности.

Данная активная жизненная позиция является результатом целенаправленного воспитания, в основе которого лежит определенная философская концепция. Ее своеобразие определяется тем, что специфика философского подхода к феномену личности, в отличие от педагогики, социальной и индивидуальной психологии, заключается в рассмотрении личности в динамике. При этом становлении личности понимается как постепенный процесс перехода от самопознания, осуществляемого через самосознание и самоидентификацию, где конечная цель определяется как выход на самоосуществление. Причем данное самоосуществление невозможно без разрешения личностных внутренних и внешних противоречий, а также извечного конфликта между устремленностью личности и ограничениями накладываемых на нее социумом решаемого в результате анализа предоставляемой информации (идей) посредством применения критического и рефлексивного мышления, что становится важным звеном, определяющим в конечном итоге направление развития и деятельности личности.

В процессе разрешения данного конфликта и происходит формирование личности в подлинно человеческом смысле, обретение которой проявляется в достижении органического, целостного соединения биологически, физиологически индивидуального с социальной системой, поднятого на уровень духовного.

Как было выявлено [1] процесс формирования личности происходит под воздействием двух факторов: социокультурного и индивидуализированного. Социокультурный фактор состоит из следующего комплекса условий: наличие положительного эмоционального фона в семье, биофильная ориентация значимых взрослых, учет возрастных и индивидуальных особенностей при формировании системы требований, равномерное чередование в процессе воспитания психофизического напряжения с расслаблением, наличие продуманной и соблюдаемой системы поощрений и наказания. Индивидуализированный фактор, предполагает наличие у личности определенного комплекса качеств, позволяющего ей сохранять автономность и самодостаточность, независимо от наличия внешнего воздействия. Данный комплекс состоит из таких личностных качеств, как оптимизм, адекватная самооценка, «неустойчивое равновесие», критическое и рефлексивное мышление, чувство юмора. Роль же связующего звена, безусловно, принадлежит высшей школе, как вершине в процессе становления личности.

Таким образом, в контексте современности можно выделить следующие задачи высшей школы

Во-первых, это формирование умения и навыков выделять из информационной среды базовые утверждения и допущения создающих целостное объяснение социальной реальности.

Во-вторых, умение самостоятельно подвергать анализу выделенные конструкты и соотносить полученные результаты с другими источниками на предмет выявления их истинности или ложности.

В-третьих, полученные результаты соотносить с моральными и нравственными ценностями формируя на основе данных собственное мнение.

Сформированное собственное мнение, создаваемое в результате синтеза выделенных умений и навыков, не только учат личность ориентироваться в мире, но и

создавать проект будущей деятельности с ориентированием на желаемый результат, и проявлять активность по его реализации.

Кроме того, поскольку проект изначально соотнесен с другими проектами в картине мира личности, то целостность личностного мира не только не нарушается, как в ситуациях «подстройки себя», но личность обретает и сохраняет свое место в мире в гармоническом единстве со всем сущим. Собственно же личность, исповедующая подобную философию жизни, обладает повышенным уровнем поисковой активности, которая в высшей точке своего развития перерождается в активность творческую. Для того, чтобы творческая активность привела к творческому процессу, необходимо наличие двух составляющих: ситуации и определенных личностных качеств (воображение, воля, смелость, вера, критическое и рефлексивное мышление, стремление к самосовершенствованию).

Таким образом, роль высшей школы в контексте современности предстает качественно иначе, чем только образование или простая сумма взаимодействия в системе «педагог – студент», поскольку взаимодействие личностном уровне, где главным инструментом воздействия выступает личность педагога, носит творческий, а значит непрогнозируемый характер.

Из всего вышесказанного естественным выводом будет, что воздействие в системе высшего образования в современной ситуации должно включать в себя не только предоставление знаний и оперирование посредством их к интеллекту, но и апеллирование к ценностному уровню личности, поскольку только при соединении ценностей и чувств, разума и деятельности возможно формирование личности в подлинно человеческом смысле о котором писали ещё мудрецы античности.

Подводя итог данной статье, мы можем резюмировать:

1, значение гуманитарного образования в высшей школе в современном контексте заключается в реализации двух составляющих: трансляции общественных ценностей, целей, установок и выполнении роли связующего звена между семьей и обществом как частного проявления общественной жизни, посредством образовательных программ конструируя и воспроизводя культурную реальность:

2, цель гуманитарного образования в высшей школе в современном контексте возможно определит как воспитание гармоничной личности обладающей высоким уровнем стрессоустойчивости и активной жизненной позицией;

3, главными задачами гуманитарного образования в высшей школе в современном контексте являются: а), формирование умения выделять из информационной среды базовые утверждения и допущения, создающие целостное объяснение социальной реальности; б), формирование умения самостоятельно подвергать анализу на предмет истинности/ложности выделенные конструкты и соотносить полученные результаты с другими источниками; в), формировать на основе данных собственное мнение с учётом моральных и нравственных ценностей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Колесникова Г. И. Структура личности как субъекта исследовательской деятельности// Гуманизация образования. Рубрика: Философия образования. №6, 2016. 196 с. С.20-27.

МНОГОУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В нашем Отечестве большинство населения всегда согласно с тем, что предлагается «сверху». «Власть предрежащие» призывают исполнять, а не рассуждать. Дискутировать позволяют только о способе исполнения, а не о смысле и надобности рекомендуемого.

Основные положения научного исследования, выносимые на обсуждение:

- реформы – это преобразования, в результате которых большее число лиц выигрывает, а меньшее – проигрывает;
- современные реформы высшей школы – это вялотекущий процесс на протяжении 15-20 лет, результаты которого в основном негативны;
- совершать прорыв, построить инновационную экономику невозможно без соответствующих высококвалифицированных кадров;
- основная цель реформы высшей школы – обеспечить конкурентоспособность научных кадров с учетом собственного исторического опыта развития высшей школы и специфики экономики страны;

Переход к двухуровневой системе образования в России обусловлен вхождением в состав государств-участников Болонского процесса и подписанием конвенции о переходе всех европейских государств к единой сфере высшего профессионального образования.

- Болонский процесс – некоторая идеальная абстрактная модель. Как отсутствуют общие мировые стандарты в праве (не в теории, а на практике), так и не может быть единых стандартов в образовании;
- переход от ступенчатой системы образования к многоуровневой, привел к резкому падению качества подготовки бакалавриата по сравнению со специалитетом.

Специалистов насильственно выдавливают из сферы образования. За 4 года подготовить специалистов-практиков – бакалавров при отсутствии надлежащей практики и учебного оборудования невозможно. Бакалавр – это практически ориентированный кадр. Бакалавр – это фильтр для подготовки в магистратуру. Но он своей роли не выполняет, так как платное образование заставляет брать всех желающих в магистратуру. А если есть магистратура, магистерская диссертация – зачем аспирантура?

Отказ от специалитета является стратегической и социальной миной замедленного действия под будущую государственность и независимость России.

- ряд руководителей вузов выражают обеспокоенность, связанную с тем, что переход на систему бакалавриат-магистратура может привести к сокращению бюджетного финансирования вуза в связи с сокращением срока обучения в бакалавриате по сравнению с пятилетней подготовкой специалиста.

- существенное сокращение объема учебной нагрузки со всеми вытекающими отсюда последствиями для ППС. Сокращение на 20% учебного времени автоматически приведет к потере уникальных спецкурсов, к ухудшению материального положения ППС.

Сегодня мы настойчиво обсуждаем балльно-рейтинговую систему оценки знаний. Обращаю внимание читателя, не качество знаний выпускаемых специалистов обсуждаем, а баллы и рейтинги. Смысл балльно-рейтинговой системы в ее современном виде – отстранить преподавателя от оценки качества знаний студентов. Ответив даже не на полный экзаменационный билет, даже не на вопрос полностью, студент вопрошает: «Я на три балла наговорил? Далее отвечать не буду». Психологи, профессионалы-педагоги утверждают, что без подведения итогов работы коллектива, отдельного человека (за определенный отрезок времени) невозможно продвижение вперед. Экзамен – это также подведение итогов учебно-научной (а не общественно-политической) работы за год, семестр.

В 2012 г. по качеству высшего образования вузы РФ значительно «просели» в мировом рейтинге. В 2013 г. 136 вузов Минобрнауки были признаны неэффективными. В СССР в вузы поступали 20-25% выпускников школ. Современное фактически всеобщее получение высшего образования понижает стремление учиться в российских вузах. Все большее число школьников желают получить образование за границей. 4 человека могут подвести лошадь к воде, но даже 40 не заставят ее пить – получать образование, в не диплом. Последние социологические опросы показывают, что россияне на первые места ставят собственное благополучие и здоровье и жить в разумном государстве.

В обществе отсутствуют четкие цели и задачи в получении качественного образования. Распределение на работу, продвижение по карьерной лестнице отнюдь не зависит от ума и таланта. Наука – интернациональна. Образование не может быть интернациональным. Образование должно быть заточено на экономику Российской Федерации. Должны быть показатели эффективности, а не количества. Сегодня в вузах мы работаем не со студентами, а с потребителями, где преподаватель оказывает услуг. С 2000 г. из РФ уехали 250 тысяч ученых. С 2008 г. ежегодно уезжает 80–100 тысяч уважающих себя лиц. При этом чаще уезжают не по политическим мотивам. В мире специалиста с российским дипломом перестают брать. Бизнес начинает жаловаться на нехватку специалистов высокого класса.

Сегодня уже на высшем уровне, в том числе Президент РФ, Председатель правительства, озабочены качеством подготовки специалистов. Ставится проблема создания системы управления качеством получаемых знаний от школы до вуза.

Вместо классических – знаний-умений-навыков – появились компетенции двух видов – общекультурные и профессиональные. По существу мы отказываемся от содержания образования. Отныне главное не содержание, а достижение компетенций. Вместо методик общепрофессиональной системы образования – тренинги и тесты.

- словесная казуистика и литературные упражнения. Ранее было реформирование высшей школы, сейчас – модернизация (хотя автор понимают содержательное различие двух вышеприведенных терминов). При реформировании высшей школы «создавались» технопарки. Где они сейчас? Кто отчитался за потраченные средства?

- модернизация – создание иерархической структуры высших учебных заведений. Это – два университета (МГУ, СПбУ). Федеральные университеты (Южный, Сибирский ...). Их будет единицы. Национально-исследовательские институты. Их будет приблизительно 50-100. Опорные вузы. А остальные вузы окажутся на «обочине» бюджетного финансирования, это будут второсортные учебные заведения, готовящие бакалавров;

- «перекося» в области юридического и экономического образования необходимо «выпрямлять» не административным путем, а через госзаказ и государственное распределение выпускников.

В современных условиях остро стоит проблема воспитания В XX в. дважды произошло крушение идеологии. Сегодня образовался вакуум базовых ценностей. Идеологию, мораль, нравственность невозможно сформировать на законодательном уровне, директивным путем. Они воспитываются, формируются на протяжении многих лет. Как бы не укреплялась вертикаль власти, без гуманитарно-воспитательных дисциплин, критического анализа современной действительности в сфере высшей школы, а не «одобрянских» действий в сфере образования и воспитания нам не обойтись.

Мы начали искать пути нравственного пробуждения и формирования человеческой личности через религию, т.е. через прошлое, а не будущее, которое у общества очень туманно и неопределенно. Через религию мы пытаемся воспитать мораль, нравственность. Но религия – это архаика, преобладание обрядовости над содержанием. Если сравнивать посещаемость храмов населением за последние 20–30 лет, она значительно выросла. Но выросли ли в такой же степени мораль и нравственность? Составленный психологами академии РАН РФ морально-психологический портрет российского гражданина показал в разы возросшую агрессивность, моральную нечистоплотность, падение нравственных идеалов в сравнении с гражданином СССР 1980-х гг. От религии мы хотим только чудодейственных фактов. Мы на религию смотрим не как на идеологию, а как на материальную, чудодейственную силу, способную удовлетворить просьбы конкретного человека.

Проведенный опрос показал, что свыше 60% молодежи отвечают, что являются патриотами. Но на другой вопрос – пойдете ли служить в армию и защищать Отечество – положительно ответили только 4%. Поэтому, когда говорят о воспитании – возникает вопрос – что воспитывать. В законе «Об образовании» нет тезиса о воспитании. Сегодня мы осознали, начинаем осознавать, что не один робот, компьютеры, интерактивные доски и пр. новинки техники не заменят живого лектора. Подобные изыски 1990-х гг. стали настолько одиозными, что сегодня о них практически не вспоминают. Техника, ТСО должны быть всегда вместе с преподавателем, а не вместо. Преподаватель – это профессия художественная. Надо обратить внимание – кто готовит, как готовят, как живут.

Какие меры, на мой взгляд, быстро могут выправить некоторые наиболее одиозные явления в высшем образовании.

Прежде всего, необходимо установить (повысить) количество баллов для поступления в вуз, в том числе и в коммерческий, или поступающих в бюджетное учреждение на коммерческой основе. «Слабенькие» вузы останутся без студентов и вынуждены будут самоликвидироваться без административно-волевого нажима. Не секрет, в настоящее время вузы «заполнили» откровенные троечники, «серость и убогость». Они, как сорняки, оказывают пагубное воздействие на окружающее студенческое сообщество.

Преподавателю определять процентное соотношение «отличных» и «удовлетворительных» оценок, которые он может выставить студентам на экзамене. Вне сомнения, это вызовет определенные коллизии, споры. Но только таким способом возможно быстрое повышение качества образования.

В магистратуру принимать не более 5-10% от общего числа выпускаемых бакалавров. Подготовка магистров должна превратиться в подготовку именно теоретиков дела, а не практиков-самоделкиных. Подготовка магистров штучное, а не массовое производство «ширпотреба». Тем более недопустим прием в магистратуру студентов, окончивших бакалавриат по другой специальности. Сегодня – это явное нарушение преемственности в получении образования по системе бакалавриат-магистратура.

Учебный труд преподавателя оценивать не по выходящим знаниям студентов (как это сегодня происходит при государственной аккредитации вузов), а по соотношению «входящих и исходящих» знаний.

Ежегодно перестраивать группы, исходя из полученных оценок в течение учебного года. Тем самым будут формироваться «ударные» группы студентов, где у «отличников и хорошистов» будет реальная конкуренция в поиске знаний и в получении оценок.

Петров П. К.

*Удмуртский государственный университет,
(г. Ижевск)*

ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.04.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПО ПРОГРАММЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ»

Появление магистерских программ в вузах Российской Федерации началось после подписания в 2006 г. Минобрнаукой России приказа (№62) «Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров». Документ позволял создание междисциплинарных и практико-ориентированных магистерских программ, с целью подготовки высококвалифицированных специалистов, готовых к инновационной деятельности. В макете ФГОС ВПО, утвержденного 22 февраля 2007 года, *магистерское образование определялось как высшее углубленное профессиональное образование, позволяющее выпускнику успешно работать в избранной сфере деятельности, обладать универсальными и предметно-специализированными компетенциями, способствующими его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда.*

На первых этапах развития магистратуры в РФ ее выпускников прежде всего рассматривали как потенциальных кандидатов на должности сотрудников научно-исследовательских институтов и преподавателей вузов, а сами магистерские программы реализовывались только в отдельных вузах и по отдельным направлениям подготовки. Это было связано с тем, что не было еще четкой структуры системы высшего образования и, несмотря на то, что наряду с выпуском специалистов многие вузы начали готовить бакалавров, магистратура оставалась еще чем-то не совсем понятной структурой, так как по уровню она приравнивалась к специалитету, поэтому поступать в магистратуру, имея диплом специалиста не имело смысла. Но к концу периода (2008-2011 гг.) в научных публикациях уже звучит мысль о том, что в России пройден этап апробации и накоплен определенный опыт реализации программ

подготовки магистров. Представители вузов отмечают, что открывают магистерские программы с целью подготовки специалистов, способных к решению наиболее сложных задач на основе исследовательской компетентности для обеспечения общественного и экономического развития России [1,3,6, 8]. Ведь в условиях перехода к обществу инновационного уклада знания и наука становятся непосредственной производительной силой, а высшее образование – основной сферой выработки и распространения знаний.

В этот же период начали появляться и утверждаться Федеральные государственные образовательные стандарты учитывающие уровневый подход к подготовке будущих специалистов (бакалавриат, магистратура, специалитет, аспирантура), но практически по большинству направлений подготовки предусматривалась только двухуровневая подготовка (бакалавриат, магистратура), это коснулось и педагогических направлений. Поэтому после появления Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» высшего профессионального образования (магистратура), утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «14» января 2010 г. №35 на базе педагогического факультета физической культуры Удмуртского государственного университета была открыта магистратура по этому направлению подготовки по программе «Физическая культура: информационные технологии в физической культуре и спорте».

Актуальность выбора данной программы была прежде всего связана с необходимостью подготовки магистров к выполнению исследовательской деятельности в области физической культуры и спорта с использованием современных информационных и коммуникационных технологий; созданию и использованию различных программно-педагогических средств: мультимедийных обучающих и контролирующих программ, презентаций, цифровых видеофильмов, баз данных образовательного назначения, сетевых средств обучения и т.д. Предполагалось, что магистр должен быть подготовленным к деятельности, требующей углубленной фундаментальной и профессиональной подготовки, в том числе к научно-исследовательской работе и педагогической деятельности в современных условиях информационного общества.

Несмотря на то, что на первых порах выделялись пять бюджетных мест для нас, да и не только для нас, где еще не было выпусков бакалавров, стала проблема, кого набирать? Для решения этого вопроса приходилось уговаривать выпускников специалитета, для которых, как уже упоминалось выше, уровень магистратуры тот же, что и специалитет, но привлекательным моментом здесь оказалась сама программа. Поэтому мы не только справлялись с приемом, но и с сохранением контингента и выпуском. Начало массового выпуска бакалавров и возможность поступать в магистратуру не только бакалавров и специалистов по физической культуре и спорту, но и выпускников по другим специальностям позволили практически данную проблему снять.

Приказом Минобрнауки РФ № 1505 от 21 ноября 2014 был утвержден новый ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры), получивший название (3ФГОС +). Целевая направленность подготовки магистров в области педагогического образования согласно данному стандарту, состоит в подготовке инновационного специалиста образования – агента образовательных изменений (субъекта инновационной деятельности), способного

видеть проблему практики в области профессиональной деятельности и решать ее на основе исследовательской компетентности, на основе исследовательской и инновационной деятельности. При этом научно-исследовательская работа магистранта входит в обязательный компонент образовательной программы и вместе с практикой занимает около 50% от ее общей трудоемкости. Объединение практики и научно-исследовательской работы в один цикл знаменательно и логично, поскольку практик должен ориентироваться в достижениях науки, а исследователь должен быть знаком с практикой.

Новый 3ФГОС + предусматривает наличие в программе магистратуры три блока:

Блок 1 «Дисциплины (модули), который включает дисциплины (модули), относящиеся к базовой части программы (9-18 з.е.) и дисциплины (модули) относящиеся к ее вариативной части (48 з.е.), итого: 57-66 з.е.;

Блок 2 «Практики, в том числе научно-исследовательская работа (НИР), который в полном объеме относится к вариативной части программы (45-57 з.е.);

Блок 3 «Государственная итоговая аттестация», который в полном объеме относится к базовой части программы (6-9 з.е.).

Как видно из этого перечня, изменения в новом стандарте коснулись прежде всего трудоемкости и содержания дисциплин (модулей): здесь на базовую, общую для направления, часть отводится от 7,5% до 15% нагрузки, а ее содержание определяется вузом самостоятельно. Общий объем вариативной, характерной для профиля, части программы может достигать 90%.

Предоставленная этим стандартом высокой степени свободы вузам в проектировании магистерских программ и большая доля их вариативного компонента является ресурсом адекватного и гибкого реагирования системы высшего образования на потребности регионального рынка труда.

В связи с появлением нового стандарта нами также были внесены существенные коррективы в учебные и рабочие планы подготовки магистров.

Рассмотрим наполнение нашей программы конкретным содержанием в соответствии предусмотренными блоками. Так, например, в базовую часть блока 1 (Б1) вошли следующие дисциплины:

Современные проблемы науки и образования (1 курс, 3 з.е.);

Методология и методы научного исследования (1 курс, 4 з.е.);

Деловой иностранный язык (1 курс, 4 з.е.);

Инновационные процессы в образовании (1 курс, 3 з.е.);

Информационные технологии в профессиональной деятельности (1 курс, 3 з.е.).

Вариативную часть составили следующие дисциплины:

Педагогика высшей школы (1 курс, 2 з.е.);

Методология научно-исследовательской деятельности в физической культуре и спорте (1 и 2 курсы, 4 з.е.);

Основы создания и использования современных программно-педагогических средств обучения в физической культуре и спорте (2 курс, 4 з.е.);

Инновационные технологии в физической культуре (1 курс, 4 з.е.);

Основы компьютерной графики в физической культуре и спорте (1 курс, 3 з.е.);

Основы создания и использования аудиоматериалов в учебно-тренировочном процессе (2 курс, 3 з.е.);

Основы создания и использования видеоматериалов в физической культуре и спорт (2 курс, 3 з.е.);

Методика создания и использования мультимедийных презентаций в физической культуре и спорте (2 курс, 3 з.е.);

Сетевые технологии обучения в физической культуре и спорте (1 курс, 2 з.е.);

Математико-статистическая обработка и графическое представление результатов научно-педагогических исследований с использованием современных информационных технологий (2 курс, 4 з.е.).

В этой же части представлены дисциплины по выбору, такие как «Философия и история наук» (2 курс, 2 з.е.); «Правовые основы охраны интеллектуальной собственности» (1 курс, 4 з.е.); «Математическое моделирование в спорте» (2 курс, 3 з.е.); «Педагогический менеджмент» (1 курс, 2 з.е.).

В блок 2 (Б2) входят три вида производственных практик:

Производственная (научно-исследовательская) – 1 и 2 курсы, 21 з.е.;

Производственная (педагогическая) – 2 курс, 9 з.е.;

Производственная (преддипломная) – 2 курс, 18 з.е.

В блок 3 (Б3) «Государственная итоговая аттестация» выпускная квалификационная работа в форме защиты магистерской диссертации (2 курс, 6 з.е.).

Подготовка магистрантов осуществляется соответствующим учебно-методическим сопровождением [2,3,5,7].

Однако несмотря на некоторый опыт в подготовке магистров по данному направлению для дальнейшего совершенствования необходимо разрешить некоторые проблемы и появляющиеся вопросы, которым можно отнести следующие:

1. Согласно сегодняшнему законодательству в магистратуру любого профиля может поступить выпускник независимо от направления его предыдущей подготовки, что при обучении в магистратуре сказывается на недостаток базовых знаний. Например, если в магистратуру по направлению физическая культура и спорт поступают выпускники экономического, юридического или других направлений подготовки, то естественно у них не хватает базовых знаний по анатомии, физиологии, теории и методике физической культуры и спорта, врачебному контролю и т.д., которые даются при обучении по направлению «Физическая культура и спорт». Поэтому есть необходимость регулирования данного вопроса, чтобы была преемственность в подготовке бакалавров и магистров.

При переходе на новую систему образования большое значение имеет академическая мобильность. Студенту необходимо поучиться в разных вузах. В Болонском процессе академическая мобильность играет большую роль, студент может выбрать несколько учебных заведений и каждый год менять их, приобретая опыт различных школ. В странах Европы такая практика применяется часто. Например, Малайзия, в которой сейчас учится около 58 тыс. иностранных студентов, позиционирует себя как «образовательный узел», и при этом почти 54 тыс. малайзийских студентов обучаются за рубежом. К таким узловым центрам относятся также Сингапур, Гонконг, Китай и другие страны. Американские студенты, участвующие в этих программах, уезжают учиться в 59 стран, чаще всего в Китай, Францию, Бразилию, Германию, Италию, Великобританию, Аргентину, ЮАР, Японию, Гану и Индию.

2. В России на данный момент такой практики нет. Как считают специалисты, идея разделения уровней обучения состоит в том, что студент должен иметь более

гибкую траекторию образования, чтобы после получения базового образования в одном учебном заведении продолжить обучение в другом. Академическая мобильность предполагает обучение и практику не только в высших учебных заведениях одного региона, но и по всей стране. Зарубежное обучение для магистров остаётся под большим вопросом, так как здесь есть ряд препятствий, например, знание иностранного языка, финансовый вопрос.

3.Сегодня важной составляющей развития образования является положение о необходимости обеспечения устойчиво высокого качества образовательных услуг и его повышения в тесной взаимосвязи с объективной и охватывающей все уровни образования системой оценки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богомолова Е.П., Ратникова Т.А., Ратникова Э.Р. Практика обучения по магистерским программам в российских и западных университетах // Мир образования – образование в мире. – 2015. – №2. – С. 73– 82.
2. Железняк Ю.Д., Петров П. К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Ю. Д. Железняк, П. К. Петров. – 7-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 288 с.
3. Петров П. К. Информационные технологии в физической культуре и спорте: учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / П. К. Петров. - 4-изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 288 с.
4. Петров П.К. Информатизация физкультурного образования: опыт и проблемы // Теория и практика физической культуры. 2017, № 1. С. 6-8.
5. Петров П.К. Рабочие программы по производственным практикам и ГИА по направлениям подготовки 44.04.01 – педагогическое образование по программе «Физическая культура: информационные технологии в физической культуре и спорте» и 49.03.01 – физическая культура. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 92 с.
6. Петров П.К. Роль современных программно-педагогических средств в системе подготовки и переподготовки кадров по физической культуре и спорту // Олимпийский спорт и спорт для всех. XX Международный конгресс.16-18 декабря 2016 г. Санкт-Петербург; Россия: Материалы конгресса: [в 2 ч.] – Ч. 1 – СПб., Издательско-полиграфический центр Политехнического университета, 2016. С. 387-391.
7. Петров П. К. Математико-статистическая обработка и графическое представление результатов педагогических исследований с использованием информационных технологий: учеб. пособие, Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 176 с.
8. Романова О.В., Капичников А.И., Капичникова О.Б. Эффективность преемственного обучения бакалавров, магистров и аспирантов // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – №5-1(45). – С. 79– 81.

О НЕКОТОРЫХ ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВУЗОВСКИХ ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Необходимость разработки «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации», высказанная Правительством РФ, широкая общественная дискуссия по основам предлагаемой концепции, развернувшееся в СМИ и Интернете в 2015 году и продолжавшееся в течение года, не оставляют сомнений в том, что изучение отечественной словесности, подготовка учителей русского языка и литературы рассматриваются как задачи государственной важности и именно так интерпретируются общественным сознанием. Процесс разработки и утверждения концепции преподавания филологических дисциплин был инициирован Государственной Думой, создавшей рабочую группу по разработке концепции и инициировавшей ее широкое общественное обсуждение. В результате деятельности рабочих групп и общественного обсуждения концепции, в котором приняли участие, как педагоги-профессионалы, писатели, литературные критики, так, и в соответствии с пожеланием, высказанным С.Е. Нарышкиным (председателем ГД с 2011 по 2016 гг.), родители и ученики [7], удалось установить круг проблем, которые необходимо решить в ходе успешной реализации концепции. Помимо проблем мотивационного, содержательного и методического характера, в качестве важнейшей задачи уже в ходе общественного обсуждения, была обозначена проблема кадровая, то есть собственно проблема подготовки учителя-словесника в педагогических вузах [4]. Таким образом, в процессе обсуждения «Концепции» статус русского языка и литературы стал пониматься шире, чем статус школьных предметов, охватывая и уровень вузовских филологических дисциплин, равно, как и сфера применения концепции преподавания русского языка и литературы распространилась и на филологическое педагогическое образование. Расширение сферы применения «Концепции» нашло отражение и в «Плане мероприятий по реализации «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 года, № 637-р.», который открывают мероприятия, направленные на совершенствование качества профессиональной подготовки учителей-словесников [9].

Задачи, поставленные перед высшим филологическим образованием, согласно «Плану мероприятий, охватывают область повышения квалификации, разработку программ повышения квалификации и ее многоуровневой структуры, совершенствования рецептур диагностики профессиональных затруднений учителей-словесников, совершенствование разработки системы конкурсов профессионального мастерства для учителей русского языка и литературы [9, Раздел «Дополнительное профессиональное образование, высшее образование»]. Однако, исходя из важности решения кадровой проблемы для реализации «Концепции», к указанным мерам необходимо добавить и реформирование и совершенствование педагогического филологического образования, как в содержательном, так и в методическом аспектах. В «Плане мероприятий» в указанном разделе такое направление работы фактически указано в следующем пункте: «Совершенствование федеральных государственных

образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки «Филология» с учетом требований профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [9].

Необходимо подчеркнуть, что высшее филологическое литературное образование сегодня стоит перед необходимостью решения тех же проблем, что и среднее, а именно и на филологических факультетах и отделениях педагогических вузов фиксируется снижение мотивации к чтению и понижение уровня читательской компетенции, существенное противоречие между широко транслируемыми ценностями потребительского общества и произведениями массовой литературы и гуманистическими идеалами, утверждаемыми в классической и современной мировой литературе, отсутствие навыков анализа и интерпретации художественного произведения, его понимания и приобщения к собственному человеческому опыту. Особенность решения этой проблемы применительно к средней школе сформулирована на страницах журнала «Литература в школе» одним из участников рабочей группы по выработке «Концепции» в подгруппе, разрабатывающей концепцию преподавания литературы, писателем и литературным критиком – Александром Архангельским так: «... вопрос о том, как читать, как связать прочитанное со своей жизнью, как сохранить привычку к чтению на всю жизнь» [2, с.5]. Эту задачу можно в полной мере экстраполировать и на вузовское изучение историко-литературных курсов.

В качестве инструментов для решения поставленных задач и в «Концепции» и в «Плане мероприятий» предлагается совершенствование методики преподавания литературы и применение инновационных методических приемов, внедрение цифровых технологий, более широкое и плодотворное использование возможностей региональной культурной среды – музеев, концертов, библиотек, театров, выставочных площадок. Не отрицая важности и результативности всех предложенных инструментов, особенно применения цифровых и интерактивных методов обучения как в школе, так и в вузе, позволю заметить, что названные инструменты скорее определяют форму подачи материала, чем собственно методы и приемы его анализа. Между тем, первая задача, с которой сталкивается преподаватель филологических литературоведческих дисциплин в вузе, состоит в очевидном противоречии между содержательным объемом той или иной историко-литературной дисциплины (как по русской, так и по зарубежной литературе) и тем количеством часов, которые отводятся на ее изучение. Например, реалии распределения часов, отведенных на изучение зарубежной литературы на первых курсах филологических педагогических специальностей таковы: на изучение раздела «История зарубежной литературы Средних веков и Возрождения» отводится 54 часа, из них аудиторных – 38, лекционных занятий 18. При этом содержание раздела включает такие значимые в мировом литературном процессе (и что немаловажно для студента) объемные произведения, как героические эпосы Зрелого Средневековья, «Божественную Комедию» Данте Алигьери (она рекомендована и «Примерной программой основного общего образования по литературе для образовательных учреждений с русским языком обучения») [10] для изучения в 9-ом классе в средних учебных заведениях), роман Дж. Боккаччо «Декамерон», «Утопию» Т. Мора, «Похвальное слово Глупости» Э. Роттердамского, роман Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», роман М. де Сервантеса «Дон Кихот», сонеты, комедии и трагедии У. Шекспира. Кроме того,

хронологический отрезок историко-культурного развития человечества, актуализированный в данном разделе дисциплины «Зарубежная литература», охватывает промежуток в тысячу с лишним лет, от начала Средневековья - 455 г.н.э. (разгром Рима вандалами) до конца Возрождения - 1616 года (год смерти Сервантеса и Шекспира).

Методологической основой изучения историко-литературных дисциплин в отечественной науке о литературе, как в школе, так и в вузе, выступает принцип историзма, сформулированный уже первыми отечественными литературоведами, составителями первых историй отечественной литературы, в частности С.А. Венгеровым (Очерки по истории новейшей русской литературы, СПб., 1907), Д.П. Святополком-Мирским «История русской литературы с древнейших времен по 1925 г.» (A History of Russian Literature: From Its Beginnings to 1900 in two volumes. — 1926, 1927) [6]. «Только историзм способен избавить нас от «мещанства в науке», к которому я отношу вкусовщину, краснобайство, поиски эффектных концепций и в конечном счете – крайний субъективизм. История не только мать истины, но и исходная точка для художественных оценок произведения искусства», - указывал Д.С. Лихачев [5,с.38]. Неукоснительное следование принципу историзма составляет категориальное отличие отечественной концепции истории литературы от западноевропейской и американской, базирующейся на принципе интерпретации и локального изучения некоторого значимого произведения или ряда произведений художественной литературы. На основании принципа историзма история отечественной и мировой литературы изучается в контексте гражданской истории при актуализации широкого круга междисциплинарных и общекультурных связей, развитие литературного процесса в целом, равно, как и отдельных художественных методов, направлений и отдельных жанров, а также творчество отдельных писателей изучается с точки зрения их развития и эволюции, в парадигматическом аспекте, и с точки зрения взаимодействия с текущими историей, культурой и литературой, в аспекте синтагматическом. Именно поэтому при изучении историко-литературных дисциплин актуализируется значительный фактический информационный пласт, что, естественно, требует значительных затрат учебного времени. Эта объективно существующая и требующая решения в процессе вузовского обучения филологическим дисциплинам задача оказывается трудно разрешимой в условиях небольшого количества учебных часов, отводимых на изучение дисциплины. Причем, эта проблема остро стоит не только в вузе, но и в школе. Так, в 9-ом классе, согласно УМК В.Я Коровиной (Литература. 9 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2-х ч./Авт.-сост. В.Я.Коровина и др. - М.: Просвещение, 2008) на изучение романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» отводится 4 урока, столько же на изучение лирики Лермонтова и один урок на выполнение контрольной работы в той или иной форме.

В процессе общественных слушаний в Общественной палате РФ темы «Обсуждение проекта Концепции преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях Российской Федерации» от 1 декабря 2015 года С.А. Зинин, доктор педагогических наук, профессор, Председатель Федеральной предметной комиссии по литературе, сопоставляя объем программных произведений для обязательного изучения с количеством отводимых на это изучение часов, разумно предположил, исходя из распространенного сейчас в организации процесса обучения способа решения проблем, что первым предложенным решением выступает

«оптимизация», то есть сокращение : «Первое решение, как известно, это оптимизировать программу. Привести ее в соответствие, такая аккуратная очень формулировка: «привести в соответствие с часами, которые отводятся на нее»»[8,с.15]. О той же возможности через соотнесение вариативной и основной ядерной части программы говорил и Д.П. Бак: «Нужно определить «золотой» список классики – мне это хорошо известно, потому что я преподаю 34-й год. А дальнейшая вариативная часть обязательно должна быть в школьном образовании. Нет цели изучить, подробно прочесть и понять абсолютно все. Цель другая – научить правильно понимать литературу, любить литературу» [11]. Но при этом конкретное применение «оптимизации» к содержанию как вузовских, так и школьных курсов литературы оказывается не только сложным, но и фактически неосуществимым процессом: иными словами, какие произведения каких писателей можно исключить из школьной или вузовской программы по литературе? Как замечает тот же С.А. Зинин, тот, кто решится взять на себя такую ответственность, «это какой-то русский лихой человек с большой дороги, которого все боялась наша интеллигенция на протяжении веков» [8,с.15]. Более того, значительное увеличение вариативной части программы приведет к утрате общих ценностных и культурных ориентиров, которые формируются прежде всего на основании приобщения к духовному, нравственному и историческому опыту народа, отраженного в его художественной литературе, то есть фактически к утрате единых нравственных принципов, консолидирующих народ и государство.

Не менее остро эта проблема стоит и в организации содержания той или иной историко-литературной дисциплины в терминах той сетки часов, которая отводится на ее изучение. В качестве способа решения проблемы можно предложить актуализацию не столько межпредметных, сколько внутрипредметных связей на поле сравнительного литературоведения. Исходя из интерпретации требований «Концепции» уже упомянутым А. Архангельским, аспект именно таких внутридисциплинарных связей выступает одним из самых востребованных и актуальных, уже в 5-ом классе при изучении «Илиады» или «Одиссеи» литературный критик рекомендует «подсвечивать» Гомера стихотворениями О. Мандельштама и С. Есенина [2,с.6]. В эфире ТВ «Культура» в программе «Новости культуры» от 06.07.2015 г. Д.П. Бак – председатель рабочей подгруппы по разработке концепции преподавания литературы – тоже акцентировал внимание на необходимости актуализировать не только межпредметные, но и внутрипредметные связи в рамках сравнительно-исторического изучения литературы: «Нужно показывать, как русская литература связана с мировой и попытаться понять, как в середине XIX века она стала властительницей дум интеллигенции Европы и Азии» [11]. В процессе изучения историко-литературных дисциплин в вузе аспект сравнительно-исторического анализа как микро-, так и макро явлений литературного процесса необходимо актуализировать в еще большей степени, исходя из большей степени мотивированности и лучшей теоретической подготовки студентов-филологов сравнительно с школьниками.

Фундаментальной основой теории искусства как «социального действия», разработанной М.М. Бахтиным, выступала идея понимания произведения искусства как части «всей культуры эпохи», а именно идея «большого времени», как единства «процесса становления культуры человечества», направленного на постоянное развитие и обогащение новыми смыслами [3,с.350]. Англо-американский поэт, драматург и литературный критик Т.С. Элиот (1888-1965) указывал, что «вся европейская литература, начиная с Гомера и включая национальную литературу,

существует как бы одновременно и составляет один временной ряд» [13]. Осмысливая итоги развития мировой литературы XX века, Л.Г. Андреев приходит к следующему выводу: «Таким, образом, достигается синтез в природе искусства, как, впрочем, и духовной культуры в целом» [1,с.293]. Тенденция к объединению мирового литературного процесса приводит к выработке устойчивого эстетического концепта, общности тем, образов, сюжетов, мотивов, проблем и персонажей в творчестве писателей, принадлежащих к разным национальным литературам. Поэтому целесообразно выстраивать содержание разделов дисциплины «История литературы», включая историю русской и зарубежной литературы, исходя не из дифференциации литературного процесса, рассматривая историю национальной литературы автономно, но по общим проблемным направлениям (тема судьбы и преодоления власти обстоятельств, тема детства, тема молодого человека и его взросления, тема конфликта поколений, человек в поисках своего места в жизни, человек в эпоху социально-исторических катаклизмов), особенностям метода и жанра (историческая поэтика жанра новеллы, романа, трагедии, комедии, драмы, элегии, оды, баллады), соответственно с типологией жанра (социальный роман, философский роман, детективный роман, фантастический роман, исторический роман, семейная хроника), особенностям организации текста (интертекстуальность и ее формы, миф и литература, фольклор и литература, история и литература, текст в тексте), учитывая функциональный критерий (массовая литература, литература и кино), в соответствии с ведущей философской концепцией (философия Просвещения и художественная литература, концепция «естественного человека» в художественной литературе, романтическая концепция свободы в художественной литературе, экзистенциализм и художественная литература). Адекватно отвечающей целям изучения данного раздела дисциплины представляется стратегия типологического сопоставления разнонациональных литератур на макро- и микроуровнях: от художественных течений и направлений, модификаций родо-жанровых явлений до развития отдельных тем и образов в творчестве различных писателей. Необходимо отметить, что тематическая организация историко-литературных курсов позволяет достаточно полно проанализировать значительное число художественных произведений, несмотря на небольшое количество часов аудиторной работы, запланированных программой.

Однако тематическая организация историко-литературных курсов не означает игнорирование анализа мирового литературного процесса в контексте его взаимосвязей с текущей гражданской историей и развивающимся культурным процессом, равно как и исключение из числа актуальных проблемы национального своеобразия литературы и культуры, необходимости изучения и анализа национальной литературы как системного художественного единства, изучения аспекта взаимосвязей и взаимообогащения различных национальных литератур. Особенности национального менталитета, категория национального как эстетический фактор составляют исследовательскую доминанту при оценке художественного своеобразия и всемирного значения любой национальной литературы. Но при этом значение и роль отдельной национальной литературы могут быть осознаны только при условии ее анализа в контексте литературы мировой, равно, как и значение отдельного произведения или творчества отдельного писателя идентифицируются только при условии его рассмотрения как части мирового литературного процесса в целом

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев Л.Г. Чем же закончилась история второго тысячелетия? (Художественный синтез и модернизм) //Зарубежная литература второго тысячелетия. 1000-2000: Учеб. пособие / Л.Г. Андреев, Г.К. Косиков, Н.Т. Пахсарьян и др.; под ред. Л.Г. Андреева. – М.: «Высшая школа», 2001. – 335 с. С. 292-334.
2. Архангельский А.Н. «Хороший учебник литературы, так сказать, бетонирует дно. И помогает держать планку» // Интервью у классной доски. Беседовал Вс. Волков. // Литература в школе. № 4, 2016. С.4-8.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: «Искусство», 1986. – 445 с.
4. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (утв. распоряжением Правительства РФ 9 апреля 2016 г. № 637-р) <http://base.garant.ru/71380432/>
5. Лихачев Д.С. О филологии. М.: «Высшая школа», 1989. – 208 с.
6. Мирский Д.П. История русской литературы с древнейших времен по 1925 год. - 2-е изд. – Новосибирск: Изд-во «Свиныйн и сыновья», 2006. – 872 с.
7. Обсуждение концепции преподавания русского языка и литературы// Учительская газета. № 42 от 20 октября 2015 года. // <http://ug.ru/archive/62345>
8. Общественные слушания в Общественной палаты РФ темы «Обсуждение проекта Концепции преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях Российской Федерации» от 1 декабря 2015 года <http://uchitel-slovesnik.ru/data/uploads/obsugdenie-concepcii/2/stenogramma.pdf>
9. План мероприятий по реализации «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 года, № 637-р. // <http://www.edustandart.ru/wp-content/uploads/2016/07/Plan-meropriyatij.pdf>
10. Примерная программа основного общего образования по литературе для образовательных учреждений с русским языком обучения // <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/176/37176/14189>
11. Разрабатывается концепция преподавания русского языка и литературы. Новости культуры. Эфир ТВ «Культура» от 06.07. 2015 г. 19-00. // http://tvkultura.ru/article/show/article_id/136851
12. Стартвали общественные обсуждения концепции преподавания русского языка и литературы и профстандарта директора.// Учительская газета. Сообщение от 30 ноября 2015 г. // <http://ug.ru/news/16937>
13. Элиот Т.С. Традиция и индивидуальный талант // URL: <http://www.noblit.ru/node/1169> (дата обращения: 15.02.2017).

Сергеева Т.Б.

*Ставропольский государственный медицинский университет,
(г. Ставрополь)*

РОЛЬ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ВРАЧА

Современные культурные влияния на личность происходят через организованные формы, например, обучение, но часть их усваивается самостоятельно

путем самообразования, роль которого в современной реальности чрезвычайно важна. Фундаментальные знания, получаемые из научного сообщества, мира философии, мира естественнонаучных знаний, культуры, соседствуют со сведениями, получаемыми из популярной литературы, мира паранауки, квазинауки, эзотерических и оккультных представлений. Современное медицинское образование должно дифференцироваться от заблуждений, а иногда и лжи. В нем основополагающим является принцип научности. Основы организации образовательного пространства медицинского учебного заведения строятся на пересечении трех организующих линий: гуманитарные знания, общенаучные дисциплины и клинические дисциплины. Тысячелетняя история медицины говорит о том, что система медицинского образования складывалась не спонтанно, не волонтаристски. Это был учет огромной практики, где принципы системности реализовались в соответствии с замыслами реального субъекта – медицинского сообщества.

Содержание и цель каждой дисциплины гуманитарного цикла выполняет определенную задачу по формированию мировоззрения и культуры личности будущего врача, что формируется при изучении основ философии, биоэтики, культурологии, истории медицины, педагогики, психологии.

В учебной программе философии, как показала практика, оказалось продуктивным выделить несколько основных блоков: историю философии, онтологию, гносеологию, философскую антропологию, социальную философию. Каждый блок дисциплины несет определенную знаниевую и мировоззренческую нагрузку. История философии, кроме изучения основных этапов развития человеческой мысли, содержит значимую моральную установку: мыслящий человек должен искать гармонию между человеком и миром явлений, опираться на мудрость опыта, сомневаться, страдать, предлагать сообществу свою концепцию места человека в мире людей и вещей. На этом этапе наблюдается феномен трансдисциплинарности, которую философы оценивают как «событие новой научной революции» [1]. На наш взгляд, история философии дает студенту-медику возможность проследить не только процесс развития мышления, уточнение, рефлекссию философской мысли, но и интегрировать исторические и культурологические знания, проследить историю организации повседневной жизни, историю морали, влияние личности на общественный процесс. Здесь в терминологии В.М. Бехтерева начинается процесс «клеточного скопления» сведений, дающих в синтезе личностное знание, убеждение, когнитивную картину определенной эпохи.

Философское осмысление проблем онтологии заставляет студентов мыслить в современной естественнонаучной парадигме, рассматривать формы движения материи с точки зрения медико-биологических проблем, усвоить основные принципы системного мышления, что особенно важно для формирования клинического мышления будущего врача. При изучении этого раздела особую роль играет осмысление основного вопроса философии. Проблема духа и тела сегодня рассматривается обыденным сознанием довольно профанно. Но в сознании студента-медика, будущего врача оно приобретает особый ракурс. Связь физического и ментального, как считает Д.Н. Дубровский, цитируя статью Т. Нагеля «Мыслимость невозможного и проблема духа и тела», эмпирически очевидны, но это никак не объясненное сопутствие [2].» Физическое вызывает ментальное, никак не отвечая на вопрос, как оно это делает. Но должно быть какое-то как, и наша задача понять его» [3]. Научная литература по этому вопросу огромна, поставленные вопросы весьма

дискуссионны, из публикаций можно многое извлечь для формирования онтологического рассмотрения единства духа и тела, но как доступно, научно, прибегая к валидным примерам, объяснить это студентам? Это отнюдь не вопрос методики, а вопрос методологии междисциплинарности в медицинском образовании. Особенно важно при изучении онтологических концепций остановиться на проблемах самоорганизации, а этому должна предшествовать работа по изучению свойств живых открытых систем. Здесь следует обратиться к работе академика РАН, президента Российского философского общества В. С. Степина «Историко-научные реконструкции: плюрализм и кумулятивная преемственность в развитии научного знания» [4]. Он, описывая механизм самоорганизации при опоре на опыты физиолога К. Бернара, особо подчеркивает, что системная целостность поддерживается, в первую очередь, свойствами недифференцированной клетки, которая самостоятельно дифференцируется в клеточном окружении (вот блестящий пример роли среды для элемента!). Философ В.С. Степин излагает гипотезу химического обмена и формирования в межклеточной среде особых химических соединений, которые выступают в роли ингибиторов, воздействующих на генетический код клетки и определяющих характер её дальнейшей дифференциации. Даже высокое мастерство преподавателя – философа не поможет студентам-медикам понять сущности самоорганизации, если он не будет опираться на ранее изученную студентами биологию. В то же время, ни один блестящий преподаватель-биолог не сможет донести смысл «работы» клетки и её функциональной трансформации, если он не будет владеть такими философскими и общенаучными понятиями как «система», «среда», «информация», «программа», «время», «движение».

Медицинское образование имеет свою методологическую концепцию, которая состоит в том, что в ней в единую целостную систему связаны теоретические и эмпирические знания, «погруженные в исторически развивающийся социокультурный контекст» [5]. В связи с этим неизбежно встают трудные вопросы философской антропологии. Сегодня в процессе работы со студентами нет наиболее злободневной темы, чем антропогенез. Заметим, что большинство студентов позиционирует себя верующими. Одна часть студентов – медиков утверждает, что человек – это продукт эволюции и даже употребляют такой вариант «произошел от обезьяны», другие уверены в том, что непосредственный создатель человека – Господь, Аллах. Многие принимают гипотезу, состоящую в том, что человек – следствие панспермии, что, конечно, не даёт полного ответа на вопрос о том, при каких условиях произошло развитие такой формы жизни, как мыслящий и прогнозирующий субъект. Что случилось с молодыми людьми? Ответ: они росли и формировались в тот период, когда система школьного образования находилась на распутье, когда приоритетными были идеи свободы и самостоятельности в выборе форм и содержания образования. Это часто перерастало в субъективизм, в отход от системы учебных дисциплин, которые обеспечивали формирование научного мировоззрения. Для будущего врача при знакомстве с философской антропологией формируется представление о неразрывной связи биологического и социального, роли человеческих чувств и переживаний в ценностных установках личности, роли духовного в человеке и человечности, что формирует основные подходы к философии здоровья. Сюда логически встраивается и биоэтика, дающая ценностно-мировоззренческие установки. Различные этические доктрины, религиозные представления, этнические традиции – все это в условиях современных медицинских

технологий и признания равноправия различных ценностных установок обостряет проблемы диалога, взаимопонимания, ответственности медицинского работника и пациента. В медицинском образовании гуманитарный и естественнонаучный блоки соседствуют во времени, что позволяет организовывать междисциплинарные студенческие чтения. В Ставропольском государственном медицинском университете они носят название Швейцеровских чтений. Интерес студентов к ним очень высокий, участвовать в них престижно. Сборники чтений издаются и учитываются в студенческих портфолио.

Для формирования ответственного мышления врача потребовалась тысячелетняя практика врачебной деятельности, переход мышления врача с локального на глобальный уровень. Этому способствовали медицинские школы – от древности и до наших дней – и те принципы, которые складывались в них под влиянием народной, храмовой, монастырской, государственной медицины. Ощущение того, что медицинская культура будет играть решающую роль в грядущем мироустройстве, присутствует в трудах многих современных авторов. Но она не может формироваться стихийно: это процесс целенаправленной педагогической работы медицинского сообщества, преподавателей медицинских вузов и колледжей. Философское образование врача-педагога продолжается в системе дополнительного профессионального образования на цикле «Преподаватель высшей школы».

Контингент обучающихся на факультете дополнительного профессионального образования, входящего в структуру Ставропольского медицинского университета, формируется из врачей, имеющих клиническую практику и практику преподавания в медицинском вузе. Как показал опыт, обучение врачей основам современной философской парадигмы требует особого контекста при рассмотрении философских законов. В ходе семинарских занятий с врачами-педагогами становится очевидным, что они осмысливаются слушателями на ином уровне.

Деятельность врача-педагога требует особого рассмотрения таких тем как «Понятие развития», «Модели развития», «Основные законы диалектики и их значение для медицины», «Механизм действия законов диалектики», «Детерминизм как философское учение о всеобщей универсальной взаимосвязи предметов и явлений объективного мира и их причинной обусловленности», «Негенетическая детерминация», «Генетическая детерминация», «Понятие и свойства системы», «Синергетическая парадигма современного естествознания», «Концептуальная модель мирового процесса самоорганизации». Отдельного рассмотрения требуют такие философские и вместе с этим специфические проблемы монокаузализма и кондиционализма, социальной обусловленности здоровья и болезни.

Особенность проведения занятий по этим проблемам состоит в том, что интерактивные формы обучения не только применимы, но и необходимы. Например, философская проблема причинно-следственных отношений рассматривается на групповом занятии с широким привлечением конкретных клинических примеров из разных медицинских специальностей. В результате сам собой возникает вопрос об отношении внешних и внутренних факторов в развитии заболевания, на специфическое преломление внешнего во внутреннем. При рассмотрении категорий «общее», «особое», «единичное» происходит обобщение высокого уровня, необходимое для клинического мышления врача.

Несомненно, в работе с врачами актуальна тема биологического и социального в человеке. При этом биологическое рассматривается как необходимая предпосылка

возникновения и развития социального, а социальное – как продолжение биологической эволюции в направлении совершенствования и раскрытия познавательных и адаптационных способностей человека. Врачи, как показывает опыт преподавания, имеют огромный интеллектуальный потенциал и привлекают в свою системную когнитивную деятельность знания по истории, культурологии, экономике, философии, социологии, этике, биоэтике, правоведению, психологии, педагогике. Без этих знаний невозможен индивидуальный подход к больному человеку, который всегда конкретен и историчен, его бытие (онтогенез) определяется конкретным социальным анамнезом, а его психическое благополучие определяется здоровыми социальными связями и влияниями.

В методологическом отношении занятия с врачами по философии интересны тем, что в ходе их можно глубоко рассмотреть процесс смены научных парадигм. Прежняя парадигма (линейность, детерминизм, линейная причинность) меняется на новую: динамичность, нелинейность, циклопричинность, холистичность, совокупность нелинейных процессов, синергетичность, картина мира как баланс динамик и динамической асимметрии [6]. В этическом плане занятия по философии особенно продуктивны при рассмотрении проблемы сознания: расшифровка нейрофизиологического кода психических явлений, раскрытие ресурсов головного мозга, и кибернетическое моделирование работы головного мозга с целью создания искусственного интеллекта [7]. Думается, приближается то время, когда в учебные программы по философии для различных уровней образования полноправно войдет раздел «Философия телесности». В этом есть настоятельная необходимость в связи с такими явлениями как искусственное оплодотворение, пересадки органов, пластические операции по коррекции лица, тела, пола, создание организмов с заранее заданными свойствами.

При обучении врачей по разделу «Гносеология» представляется необходимым рассматривать особенности науки «переднего края», где возможна неистинность, несмотря на то, что факты были получены исследователями экспериментально. Здесь возможна поспешность выводов, а случайность может приниматься за закономерность, поскольку можно допустить, что когнитивная теоретическая модель была создана с изъянами [8].

Целью и итогом обучения философии для практикующих врачей и врачей-педагогов является формирование таких качеств как системное мышления, критическое мышление, понимание сущности человека, осмысление здоровья как системного качества человека, социальной обусловленности здоровья и современных глобальных проблем человечества [9]. Это оказывает решающее влияние на отбор и систематизацию учебного материала по философии. Преподаватель философии медицинского вуза может и должен влиять на формирование образовательных стандартов в области своей дисциплины, делая акценты на специфику профессиональной подготовки врача.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Розин В.М. Обсуждение феномена трансдисциплинарности – событие новой научной революции // Вопросы философии. 2016. № 5. С. 107–116. – С.107

2.Дубровский Д.Н. Проблема духа и тела: возможности решения (В связи со статьей Т. Нагеля «Мыслимость невозможного и проблема духа и тела» // Вопросы философии. 2002. № 10. С. 92– 107. – С. 94.

3. Нагель Т. Мыслимость невозможного и проблема духа и тела//Вопросы философии. 2001. № 8. - С.101-112. С. 106-107

4.Степин В.С. Историко-научные реконструкции: плюрализм и кумулятивная преемственность в развитии научного знания// Вопросы философии. 2016. № 6 . С. 6–14. – С. 10

5.Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 480с. С.12-13

6.Баранцев Р.В. Имманентные проблемы синергетики// Вопросы философии. 2002. № 9. С. 91- 101.С. 91-93

7. Агаджанян Н.А. Адаптационная физиология – философия медицины / Программа I Съезда физиологов СНГ «Физиология и здоровье человека». – М.: Медицина – Здоровье, 2005. – 80 с. – С. 7.

8.Поликарпов В.С. Современные философские проблемы областей научного знания. – Ростов-на-Дону: «Наука-Пресс», 2006. – 302с. С. 198.

9.Рослый И.М., Абрамов С.В., Водолажская М.Г. Биология и медицина: приоритет фундаментального знания или клинического мышления? // Сб. трудов научн. конф. «Актуальные вопросы клинической медицины». – НИМСИ МГМСУ, 19 мая 2005 г. – М.: Изд-во МГМСУ, 2005. – С. 137 – 139.

*Сраджев В.П.
Белгородский государственный
институт искусств и культуры
(г.Белгород)*

«СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА» КАК СИСТЕМНО-ОБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Одной из самых ярких особенностей нашей жизни является невиданное ранее ускорение ее темпа. Возросшие коммуникативные возможности, рационализация умственного труда, стремительное развитие сферы производства, глобализация экономик, решая одни проблемы, выдвигают другие, имеющие исключительное значение для общества и государства. На глазах меняется все то, что, в свое время, К.Маркс назвал второй природой. Само существование человека уже немислимо без тех «благ цивилизации», которые создавались в процессе исторического развития мира. Поэтому эффективный рост экономики составляет важнейшую задачу общества. Вместе с тем, ее невозможно решить локально. Становление экономики определяется множеством детерминант. Но одна из них имеет непреходящее значение. Она неразрывно связана с преобразованием «человека как субъекта и личности» [6. с.14]. Часто этот фактор становится решающим: в конечном итоге именно граждане, их самосознание способствуют развитию экономики и определяют жизнь своей страны. Изменяя мир, человек вынужден совершенствовать и себя. Отсюда вытекает стратегическая задача, которую постоянно должно решать общество: воспитание современного человека. Это воспитание, рассматриваемое в самом широком смысле,

должно включать в себя наряду с формированием социально адекватных поведенческих установок, еще и профессиональную компетентность, составляющую необходимое для жизни в обществе условие.

Решением этой важнейшей проблемы занимаются многие институты развитого гражданского общества. Особая роль в этом принадлежит общему и профессиональному образованию. Нужно заметить, что трудности, стоящие перед ним сегодня, принципиально увеличились, по сравнению с прошлыми десятилетиями. Положение усложняется и тем, что образование, общее, дополнительное, профессиональное, находится в серьезном кризисе. Его отличительной чертой является отсутствие внятного представления о путях реформирования. «Гениальные» прозрения отдельных участников «круглых столов» на ТВ, как и осторожная политика министерства образования и науки, оставляют мало надежд на благополучный исход. Трансцендентность стоящих проблем, не позволяет человеку, даже исключительно компетентному, указать верный путь реформы образования. Помочь в этом должна наука. Именно она способна определять оптимальные пути развития общества и государства, всячески содействовать этому процессу, стать основой в решении как стратегических, так и тактических задач.

Конечно, в разное время влияние науки на жизнь общества проявлялось по-разному. Сегодня стремительное его развитие требует невиданной доселе мобильности, скорости и эффективности научных исследований, оперативно отвечающих на актуальные вопросы современности. С этих позиций приходится признать, что в области организации воспитания современного человека ее воздействие сегодня весьма ограничено. Кроме того, научные изыскания в той области недопустимо мало связаны с практикой. Причин этого много, но одна носит основополагающий характер: разрозненность научных исследований. Все дело в том, что теоретические работы, как правило, решают локальные вопросы, изучают ту или иную проблему в своем предметном поле. При этом, интегрирующее факторы, способное скоординировать усилия многих ученых, проявляется откровенно слабо.

Правда, существуют и междисциплинарные исследования. Но будущие ученые стараются их избегать, так как это связано с усложнением процедуры защиты диссертаций. Она предполагает включение в диссертационный совет нескольких специалистов по дополнительной специальности со всеми бюрократическими усложнениями этого процесса. Поэтому в наше время таких исследований оказывается явно недостаточно.

Но есть и другая, более серьезная, причина. Она связана с недостаточным использованием тех возможностей, которые предоставляются документами ВАК, во многом влияющими на развитие науки у нас в стране. Рассмотрим в этой связи Номенклатуру специальностей научных работников (в ред. Приказов Минобрнауки РФ от 11.08.2009 № 294, от 10.01.2012 № 5). При ближайшем рассмотрении выявляется, что она составлена, по крайней мере, по двум основаниям: 1. Область конкретной науки (математика, физика, химические науки, биологические науки и т.д.). 2. Области, связанные с видом деятельности (сельскохозяйственные науки, медицина и т.д.), с технологиями (Технология продовольственных продуктов, технология и оборудование для производства полупроводников и т.д.). При анализе этого документа выявляется объемность и всеохватность научных направлений. Это и понятно: номенклатура специальностей научных работников, как и паспорта специальностей, постоянно пополняются по мере продвижения научного познания. В

этой связи, попытаемся разобраться как эти документы регулируют решения социально значимых проблем.

Воспитание современного человека – бесспорно относится к одной из их. И тут возникает вопрос: какая научная специальность ответственна за методологическое, теоретическое, методическое обеспечение этой жизненно важной задачи? Причастных к ней очень много: здесь и педагогика, и социология, и эстетика, и психология, и физиология, и культурология, и социальная психология, и педагогическая психология и искусствоведение и т.д. Но все они имеют свою, весьма определенную, область исследований и, что особо нужно подчеркнуть, ни в одной научной специальности воспитание современного человека не поставлена как стратегическая цель.

Рассмотрим, к примеру научную специальность 17.00.02 – Музыкальное искусство. Ее содержанием является «изучение: специфики музыки как вида искусства и как разновидности духовной деятельности в целом; музыкальной культуры, взятой во всех ее составляющих; истории музыки всех регионов мира – как профессиональной, так и народной, как письменной, так и устной традиций; различных форм музыкальной деятельности (композиторской, исполнительской, педагогической и др.); общей и специальной теории музыки в совокупности ее дисциплин, а также исследование психологии музыки как области творческой деятельности и восприятия, видов функционирования музыки в обществе». То есть, научное познание, в целом, направлено на изучение самого музыкального искусства во всех его проявлениях и подходах.

Между тем, существование этой научной специальности в социальном плане оправдано, в конечном итоге, только с позиции воспитания современного человека. Эту простую истину сейчас принято забывать, что вносит дисгармонию в оценку многих явлений нашей художественной жизни. Увлечение теоретическими и историческими вопросами искусствоведения, приводит к тому, что сегодня много говорят о творческой индивидуальности артиста, режиссера, музыканта..., о его праве на самовыражение и т.д. Социальная оценка таких явлений тонет в многоголосном хоре мнений, сопутствующих их профессиональной деятельности. В свою очередь, эта многоголосица основана на отсутствии четких критериев в оценке художественных явлений, на неоднозначности их восприятия в обществе, тем более, в разные исторические периоды. Значит ли это, что, скажем, музыкальное искусство ценно само по себе? Многие, очень многие деятели искусств именно так и думают. Но логичнее предположить другое. Не человек для искусства, а искусство для человека. Именно это должно лечь в основу социальных критериев оценки художественных явлений. И они вполне очевидны: если публичное творческое «самовыражение», воздействуя на окружающих, способствует воспитанию человека, обогащает его, делает пригодным к общественной жизни – то оно достойно высокой оценки и должно поощряться. Если нет, то гораздо полезней было бы «самовыражаться» в тиши своей комнаты. В реальной жизни, к сожалению, это происходит далеко не всегда.

Беглый анализ научных специальностей, «сопричастных» задачам развития личности, показывает: педагогика занимается, в большей части, тем, как лучше передавать ученику знания и накопленный опыт человечества, психология – изучает закономерности возникновения, развития и функционирования психики человека, социальная психология исследует закономерности поведения и деятельности людей, включенных в социальные группы. Содержанием специальности 24.00.01 – «Теория и история культуры» является анализ проблем современного состояния теории и

истории культуры на ее различных исторических этапах, 09.00.04 – «Эстетика» – исследование проблем от анализа сущности искусства, эстетики повседневности до эстетики космических процессов – как в историческом, так и в актуальном для современности аспектах.

Этот список можно продолжить. При этом очевидным становится то, что в массивах целей и задач научных исследований, имеющих отношение к жизни людей, теряется главная, связанная с воспитанием современного человека. Она, конечно, просматривается в паспортах некоторых научных специальностей. Скажем, в специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» существует «педагогическая антропология (концепции воспитания, обучения и социализации личности средствами образования; педагогические системы /условия/ развития личности в процессе обучения, воспитания, образования)». Но это всего лишь один из разделов научной специальности, да еще и рассматривающий эти проблемы скорее в историческом ракурсе.

Подобная изоляция от реальных запросов общества приводит к тому, что современная наука мало чем способна помочь в таком крайне актуальном деле, как реформирование образования, в том числе и профессионального. Развивая теорию, углубляя научное познание, выискивая эффективные методы осуществления различных видов деятельности, научные разработки, в своей совокупности, теряют общую перспективу, превращаясь в разрозненные локальные исследования.

Вполне закономерно, в такой ситуации, проступает идея объединения их в некую систему, адекватную актуальным запросом общества. Эта система, без сомнения, должна выходить за рамки традиционной педагогики. Собственно, о необходимости «расширить ее предметную область» говорил еще А.М.Новиков. «Предметная область всего комплекса наук об образовании значительно шире, чем только педагогика – писал академик. – И эта широкая предметная область требует четкого своего обозначения, названия. Можно назвать ее «педагогические науки». Но это не совсем точно – предметная область шире. Точнее будет, очевидно, «Теория образования». Или, например, «эдукология» - этот термин уже используется изредка в российской литературе. Привьется ли какой-то из этих терминов, или какой-либо иной – покажет будущее. Но, думается, уже настало время интегрировать комплекс наук об образовании в единую предметную область» [4].

Итак, возникают две проблемы: 1. обозначить новое научное направление, со своей предметной областью, и 2. определить его название. И если идея интеграции исследований в отдельную научную область вполне очевидна и обретает все новых и новых сторонников, то с ее названием не все так однозначно: единого мнения пока нет. Возьмем, к примеру, термин «эдукология». С одной стороны, попытки ввести его в научный обиход все чаще и чаще появляются в литературе [См. 1;2;3.]. С другой, этот термин, несмотря на актуальность самого явления, так и остается в сфере обсуждения и его обоснованность колеблется от осторожного упоминания до отрицания. «... Эдукологии до сих пор не существует, - утверждает эксперт ЮНЕСКО К.Оливер. - Исключительная актуальность ее разработки не вызывает сомнений, ибо объектом исследования впервые становятся образовательная система и процессы в целом в их взаимодействии с обществом, человеком, образованием» [Цит. 5.].

Но еще более важным представляется выявление предметной области исследований, и, соответственно, принципа ее организации. Часть ученых считает, что «новая

область» относится к педагогике, но только к более широкому ее пониманию. В этих рамках мнения разнятся от придания эдукологии статуса науки об образовании, более широком, чем педагогика, до сведения ее к неким принципам образования, к его методологии.

Высказываются также и принципиально более широкие представления. Они далеко выходят за рамки педагогики. В частности, В.И.Прокопцев писал: «Если предметом исследования педагогики являются воспитание и обучение, то эдукология – образование систем различной природы и сложности» [5, с.344.]. Сам по себе подход, рассматривающий педагогические проблемы в ракурсе системы, входящей в более крупную или взаимодействующей с другими, бесспорно, сулит определенные перспективы. Но, естественно, возникает вопрос: по каким признакам она будет формироваться с предметной областью «шире», чем просто педагогика? Если эдукология связывается с системами различной сложности и природы, то как, в нашем случае, сформулировать ее предметную область? Ведь совершенно очевидно, что в таком предметном поле на ведущий план будут выдвигаться качества, определяющие ракурс ее рассмотрения в связи с другими системами. Принципиальная многогранность подходов, в этой ситуации, приведет к тому, что искомая область исследования будет обретать такую многомерность, что может раствориться в других специальностях. И прежде всего, дискуссионным вопросом окажется определение специальностей, формирующих то самое предметное поле. Рассмотрим, в этой связи, как подобные задачи решаются в документах ВАК по другим специальностям.

Возьмем, в качестве позитивного примера, специальность 05.00.00 «Технические науки». В ее 20 разделах есть то, что обеспечит научную основу для практического производства машин, технологий и т.д. Обратим внимание на отрасли наук, на специальности, по которым присуждаются ученые степени: это технические науки, физико-математические, химические, экономические, психологические, социологические, медицинские, а также архитектура, искусствоведение.

Воспитание современного человека задача не менее сложная, чем создание технических устройств и технологий. Как же она решается? Для этого существует специальность 13.00.00. «Педагогика». Она предполагает присуждение ученых степеней по педагогике и, в одном из разделов, по психологии. Возникает вопрос: а возможно ли решить чрезвычайно важную для общества проблему, скажем, реформирования образования, без социологов, философов, искусствоведов, экономистов, а теперь и без специалистов по компьютерным технологиям и т.д.? А где на серьезном научном уровне могут обсуждаться подобные вопросы? Не потому ли, они решаются абстрагировано от науки с позиции, так называемого, «здорового смысла»? Не этим ли объясняется отсутствия ясных представлений о путях реформирования образования в стране?

Возникают и другие вопросы, в частности, как определить нужный перечень специальностей, формирующих новую предметную область? Дискуссионность этого вопроса столь велика, что его решение может вылиться в отдельную сложнейшую проблему, способную ввести в стагнацию весь процесс научного познания в этой сфере.

Скорее всего, решение этой сложнейшей методологической проблемы лежит в иной плоскости. Нужно искать не столько новое предметное поле исследований, сколько иные принципы их организации, что, естественно, приведет к его изменению. То, что исследования должны быть системно организованы ни у кого сомнения не вызывает.

Но какая это должна быть система? Здесь исключительно важно чтобы они составляли не суммативную и даже не целостную систему, а строились в соответствии с созданной еще в прошлом веке П.Анохиным функциональной системой. Центральным ее положением, определяющим набор компонентов системы и их взаимодействие, является результат. Именно он служит главным системообразующим элементом. Осознаваясь в виде цели, консолидирующей все усилия, он трансформируется в нужный продукт, который затем подвергается анализу. Если результат не будет соответствовать поставленной цели, то в работу системы, на основе обратной связи, будут вноситься соответствующие коррективы. При таком подходе в область исследовательской деятельности будут попадать не только развитие той или иной науки, но и решения стратегически важных социально-экономических задач. Сегодня в исследованиях по социально важным направлениям явно не хватает системности, основанной на принципах функциональности.

Таким образом, для функциональной организации научных исследований в области воспитания современного человека необходима стратегическая цель, способная прямо или косвенно, объединить усилия многих ученых, задействовать необходимый ресурс научных специальностей. Кроме того, поставленная цель, в конечном итоге, позволит определить предметное поле исследований, необходимых для решения задач разной направленности и разного уровня. Такая стратегическая цель может быть обозначена как «СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА». Она должна системно охватывать все детерминанты, определяющие процессы воспитания современного человека, начиная от экономических, социальных факторов до способов передачи социального опыта и организации системы образования.

Подобный подход позволит преодолевать не только многочисленные проблемы, относящиеся к развитию той или иной науки, но и объединить усилия ученых в единый функциональный ансамбль для достижения главной цели.

Понятно, что эта стратегическая цель обеспечивается многочисленными комплексными исследованиями, имеющими свои конкретные задачи, которые становятся целями локальных теоретических изысканий. Но несмотря на их многообразие и «разброс» в предметах исследования, все они будут работать в едином «функциональном» ансамбле.

Для реализации этого подхода к научным работам нужно дополнить номенклатуру специальностей научных работников еще одной: «социализация человека», основанной на функциональной организации научных исследований. Это должно быть крупное направление, объединяющее различные теоретические изыскания в систему, способную всесторонне изучать и находить верные пути в решении важнейшего вопроса современности: воспитание современного человека, способного принять достойное участие в жизни общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бордовский Г.А., Извозчиков В.И. Эдукология как наука об образовании // Вестник высшей школы. 1991, № 3.
2. Головкин И.И. Интегративные процессы в системе высшего образования, [Электронный ресурс]. <http://nova.rambler.ru/cache?hilit=000000854-CA&78words=эдукология&padelen=10>.

3. Засорина Л.Н. Фундаментальные вопросы образования. [Электронный ресурс]. <http://anthropology.ru/ru/textsts/gathered/educinnov/revuw.html> и др.
4. Новиков А.М. О структуре теории образования. <http://www.anovikov.ru/artikle/strukt.htm>
5. Прокопцев В.И. Эдукология: принципиально новая наука образования: в 4 фракталах. Фр. 1: Эдукология: Ориентировочная основа коллективно-интерсубъектной системомыследеятельности создателей и пользователей эдукологии. (Авторская версия навигации). СПб.: ЛТА, 2002.
6. Раппопорт С. О вариантной множественности исполнительства. В сб. Музыкальное исполнительство. Вып. 7. М.: Музыка, 1972, с. 14.

Алжейкина, Г.В.

*Чувашский государственный институт культуры и искусств
(г. Чебоксары)*

РЕГИОНАЛЬНАЯ ПРАЗДНИЧНАЯ КУЛЬТУРА XX ВЕКА В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Праздничная культура Чувашии, выросшая из недр народного творчества, играет немаловажную роль среди объектов нематериального культурного наследия. Подобно большинству сложных феноменов, связанных с культурой и обществом, превратившись в одно из могучих средств преобразования духовной жизни общества, в средство социализации, приобщения к духовным ценностям, праздничная культура Чувашии заняла видное место в ряду факторов социально-культурного и образовательного значения. Современные тенденции развития праздничной культуры в Чувашии таковы, что сейчас, в XXI веке, проблемы включения этого феномена в образовательный процесс высшей школы приобретают все большую актуальность.

Необходимость целостного анализа явлений духовной жизни, культуры общества, формирующих основы современного гуманитарного образования, предполагает опору на факты, вскрытие причинно-следственных связей, выявление закономерностей, обращение к истории вопроса и предвидение того, какие формы работы следует использовать в дальнейшем, какие условия для этого необходимы. Таким образом, исторический контекст становится своего рода методом исследования и прогнозирования педагогических явлений, среди которых региональная праздничная культура имеет важное значение в формировании личности как объекта и субъекта культуры.

Изучение праздников с их многообразием обычаев, обрядов, церемоний и ритуалов занимает значительное место в современном гуманитарном образовании. При этом нельзя забывать, что истоки традиционных праздников лежат в глубокой древности, в сложном переплетении элементов архаических представлений и языческих культов.

Обратимся непосредственно к праздничной культуре Чувашии.

Среди многочисленных современных праздников чувашей интерес представляет Акатуй, известный как праздник весенней пашни. Верховые чуваше называли его сухатя, низовые – сапантуй. Этнографы отмечают две его составные части: обряды накануне выхода на весеннюю вспашку и по завершении сева яровых [8, с. 129]. На протяжении столетий народная праздничная культура, пронизанная

архаичными верованиями, постоянно трансформировалась, пополняясь новыми элементами. Праздники народного аграрного календаря подверглись изменениям в советское время. Идея проведения Красного Акатуя выдвинул в начале 1920-х гг. Ф.П. Павлов. О праздновании Акатуя в те годы пишет К.В. Элле: «В чувашской деревне нет «акатуя» в его понимании. Старинный чувашский праздник «акатуй» переосмыслен и использован в настоящее время для подведения итогов большевистской борьбы за социалистическое земледелие и для устройства массовых народных игр и торжеств после окончания весенних полевых работ» [9, с. 4].

В настоящее время ежегодное проведение Акатуя стало доброй традицией не только в Чувашской Республике, но и за ее пределами, в местах компактного проживания чувашей. Например, Тюменская областная общественная организация «Таван» в день празднования Акатуя воссоздает атмосферу чувашских селений: появляются подворья с традиционным до-машним интерьером, сюжеты и картины сельского быта, открывается выставка изделий чувашских мастеров, проводятся национальные игры и забавы. Обязательной составляющей Акатуя являются спортивные состязания: перетягивание каната, соревнования силачей, бои на бревне мешками с соломой. Подобные мероприятия проводятся чувашской диаспорой Москвы, Санкт-Петербурга, в Ульяновской, Самарской областях.

Мощным стимулом к оживлению самодеятельного искусства республики стали олимпиады народного творчества, проходившие в Чувашии в 1930-50-е гг. Организация районных, республиканских и областных олимпиад утверждалась Управлением по делам искусств при СНК РСФСР. В документах тех лет особо отмечалось, что «проведение олимпиад художественной самодеятельности должно быть тщательно подготовлено с тем, чтобы эти важнейшие мероприятия не превратились в пустую парадную шумиху» [2]. Охватив с начала 1930-х гг. все города и районы Чувашской АССР, они стали одним из самобытных и интересных явлений в истории самодеятельного искусства республики. Олимпиады проводились в Чувашии в 1932, 1935, 1937, 1940, 1947, 1950 гг. Первая республиканская олимпиада самодеятельного искусства, проведенная в 1932 г. в Чувашии, впервые в крупных масштабах продемонстрировала художественное творчество народа в массовых формах самодеятельного искусства, положила начало праздникам смотра народных талантов. Историческое значение олимпиад заключалось в усилении внимания к национальному искусству и дальнейшему его развитию. Они вносили плановое начало в работу самодеятельных коллективов и служили средством для выявления творческих сил и возможностей среди самых широких слоев населения республики.

Красочным и подлинно массовым праздником чувашского искусства стали радиофестивали 1936 и 1937 гг. Исполняя постановление правительства, с 13 по 28 июня 1936 г. в Чувашии был проведен первый республиканский радиофестиваль – смотр достижений самодеятельного и профессионального искусства. Он был организован таким образом, что в течение 15 дней каждый вечер с 20.30 до 23.00 по республике транслировались выступления районной самодеятельности и лучших сил профессионального искусства Чувашии.

Второй республиканский радиофестиваль проходил с 10 сентября по 15 октября 1937 г. Для того, чтобы оценить общественный резонанс и масштабы его проведения, сравним количественный состав участников. В первом республиканском радиофестивале было допущено к участию 3407 человек (хоровые кружки, струнные и духовые оркестры, исполнители-солисты). В том числе 83 хоровых коллектива, 48

струнных оркестров, 1 симфонический оркестр, 7 колхозных духовых оркестров, 120 певцов, 98 гуляров, 60 гармонистов (из них 12 баянистов), 40 скрипачей, 18 свирелистов, 13 пианистов, а также мандолинисты, гитаристы, балалаечники [3]. Во втором республиканском радиофестивале приняли участие 134 хоровых кружка, 52 струнных и шумовых оркестра, 7 духовых оркестров, 183 солиста-исполнителя. Лучшие исполнительские номера прозвучали по Всесоюзному радио («Всесоюзный микрофон ВЦСПС») [5].

Смотры художественной самодеятельности, как показы достижений самодеятельного искусства в виде цикла концертов, спектаклей, выставок, получили распространение в Советском Союзе в конце 1920-х гг. Предшественниками смотров в Чувашии были олимпиады самодеятельного искусства, которые демонстрировали успехи чувашской музыкально-хоровой и театральной самодеятельности до Великой Отечественной войны.

В военные годы смотры художественной самодеятельности стали своеобразным показателем работы самодеятельных коллективов по художественному обслуживанию армии и тыла. Самодеятельность в это тяжелое для страны время стала одним из средств идейно-политического воспитания и организации культурного досуга населения. В годы войны в Чувашии состоялось девять смотров художественной самодеятельности. Два профсоюзных смотра (1943 и 1945 гг.), смотр красноармейской самодеятельности (1942), сельской (1943, 1944 и 1945), детской и школьной (1943 и 1945), учащихся школ трудовых резервов (1944) [4, с. 77].

Участники художественной самодеятельности находили возможность после трудовых будней давать шефские концерты в колхозах, госпиталях и воинских частях. Зачастую платные концерты давались в Фонд обороны, в пользу семей фронтовиков. По неполным данным, кружками художественной самодеятельности по Чувашской АССР (кружки в Чебоксарах, Цивильском районном доме культуры, Ивановским хором, Ишлейским районным домом культуры и др.) только за 1944 г. было собрано 70 тыс. руб. Таким образом, смотры художественной самодеятельности показали, что, несмотря на трудности войны, тяга трудящихся к культуре, искусству возростала.

Еще одной популярной формой праздничной и развлекательной культуры стали праздники песни. Основные требования к проведению и организации праздника песни заключались в повышении уровня хоровой и музыкальной культуры, поднятии идейно-художественного уровня репертуара и мастерства исполнения, в овладении искусством многоголосного пения с сопровождением и пения *a capella*, а также в усилении учебно-воспитательной работы среди участников хоровой самодеятельности. С 1953 г. на протяжении восьми последующих лет праздники песни в Чувашии проводились ежегодно, а затем – через год, чередуясь со смотрами художественной самодеятельности.

В 1965 г. состоялся юбилейный X праздник песни. В историю культуры Чувашии он вошел как наиболее массовый и зрелищный с точки зрения режиссуры, насколько можно судить по документальным свидетельствам и газетным публикациям [1]. Так, если в 1964 г. в республике насчитывалось более 15 тыс. самодеятельных артистов, то в 1965 г. их было более 22 тыс. [6]. Только в воскресенье 27 июня 1965 г. в столицу Чувашии со всех концов республики съехались представители городов и сел – около 100 тыс. человек. Для выступления коллективов было сооружено 5 эстрадных площадок.

Число участников художественной самодеятельности и их мастерство росло с каждым годом. Состязания певцов на празднике песни, которые стали традиционными, помогали раскрывать народные таланты. В дальнейшем праздники песни уступили место фестивалю «В краю ста тысяч песен» (проводился в 1983, 1985, 1987 гг.), а затем – ежегодному празднику национальных культур Чувашии «Родники Поволжья» (с 1993 г.). В настоящее время, с приобретением статуса Всероссийского и изменив название на «Родники России», ежегодно проводимый фестиваль объединил ведущие художественные коллективы из России, ближнего и дальнего зарубежья.

Праздничная культура, являясь частью современной жизни, выполняет образовательную функцию, оказывает влияние на социальное поведение, способствует формированию мировоззрения. Знание чувашских праздников является актуальным в наше время, когда представители различных групп населения, в том числе и молодежь, хотят знать историю своей Родины, своего народа. Поэтому данная тема остается актуальной и в настоящее время.

После двух с половиной десятилетий активных преобразований в Чувашской Республике была создана качественно новая система высшего образования, ориентированная на сохранение самобытности этнических групп и одновременное освоение ценностей и стандартов других культур. Современное гуманитарное образование в республике направлено на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры. В этой связи национально-культурная среда рассматривается в виде трех составляющих: общечеловеческой, в основе которой нравственные нормы жизни человека; национально-региональной с нравственной характеристикой регионально-культурных ценностей; местной, на основе которой воспринимаются общечеловеческие и национальные идеалы в художественном восприятии.

В Чувашском государственном институте культуры и искусств, в практику образования активно вводятся дисциплины, связанные с праздничной культурой. Так, студенты II и III курсов специальности «Социально культурная деятельность» и студенты I и II курсов специальности «Вокальное искусство» изучают чувашский язык и литературу; студенты IV курса специальностей «Дирижирование», «Исполнительское искусство» и «Вокальное искусство» – дисциплину «История чувашской музыки»; дирижеры II курса – дисциплину «Художественная культура Чувашии»; I курс «Режиссуры театрализованных представлений и праздников» – историю Чувашского края. Органично внедрены в учебный процесс предметы, рассматривающие традиционную чувашскую культуру и искусство по направлению «Народное художественное творчество». Для студентов I курса введены курсы «Устное народное творчество», «Народные игры», «Народное песенное творчество»; на III курсе – «Чувашская вышивка», «Музыкальное творчество народов Чувашии», «Народное музыкальное искусство», «Чувашский современный музыкальный репертуар»; на IV курсе – «Народные праздники», «Чувашские народные инструменты», «Изобразительное искусство в Чувашии». Студенты института являются неперенными участниками и организаторами массовых праздников, акций, шествий, таких, как праздники «Акатуй», «Сабантуй», фестивали «Родники России», «Русь мастеровая», «Одна страна – одна семья», «Парад дружбы народов России» и многих других, в которых органично переплетены традиции праздничной культуры XX века и современности.

Приобщение студентов Чувашского государственного института культуры и искусств ко всем элементам праздничной культуры – от живописи и орнамента, до танца и музыки – является не только средством формирования их патриотических чувств, но и развития духовности, причастности к наследию прошлого, в том числе благодаря созданию особой среды, позволяющей как бы непосредственно с ним соприкоснуться. Стратегия современного гуманитарного образования должна быть направлена на формирование и развитие этнической идентификации и национального самосознания личности, которые включают в себя, прежде всего знание собственной истории, культуры, языка, почитания национальных традиций, верности сложившимся духовным ценностям.

Этому способствует изучение студентами региональной праздничной культуры. Особую актуальность данный аспект приобретает в контексте с международными программами и проектами ЮНЕСКО по сохранению культурного наследия народов мира, в которых сфера образования рассматривается как наиболее массовый, доступный и эффективный канал трансляции в современное мировое культурное пространство шедевров народного искусства и воплощенных в них высших духовно-нравственных ценностей и идеалов человечества.

Таким образом, региональная праздничная культура является важнейшим средством передачи наглядного закрепления традиций и обычаев, педагогическим рычагом воздействия на детей и молодежь. Обогащенная прогрессивными идеями праздничная культура многоаспектна, что позволяет ей быть одним из эффективных средств воспитания всесторонне и гармонически развитой личности. В современном гуманитарном образовании этот комплекс дает неоценимый материал для понимания общественной жизни народа, обладает большим художественно-эстетическим потенциалом, формирующим духовность нации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственный архив современной истории Чувашской Республики (ГАСИ ЧР). Ф. 2722/2097. Оп. 1. Д. 23. Л. 23.
2. Там же. Ф. 1581. Оп. 1. Д. 160. Л. 65.
3. Государственный исторический архив Чувашской республики (ГИА ЧР). Ф. 1581. Оп. 1. Д. 117. Л. 110.
4. Илюхин Ю.А. Развитие чувашской советской музыки в 1917-1945 годах / Ю.А. Илюхин // Учен. Зап. ЧНИИ. – Вып. 35. – Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1967. – С. 50-84.
5. Красная Чувашия. – 1937. – 1 сент. – № 200 (5102).
6. Советская Чувашия. – 1965. – 27 июля. – № 149 (11424).
7. Советская Чувашия. – 1965. – 29 июля. – № 150 (11425).
8. Чуваши: история и культура / отв. ред. В.П. Иванов. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2009. – Том 2. – 335 с.
9. Элле К.В. Акатуй / К.В. Элле. – Чебоксары: Чуваш. гос. изд-во, 1935. – 44 с.

МУЗЫКАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ И РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИИ УРОКОВ МУЗЫКИ КАК ОСНОВА ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Важнейшим компонентом гармонично развитой личности является музыкально-эстетическое совершенствование человека, становление его музыкальной культуры. На этот процесс оказывают воздействия различные факторы. Но два из них имеют решающее значение. Это музыкальное воспитание и музыкальное образование. Они, разумеется, взаимосвязаны, но в то же время не тождественны. Чаще всего под музыкальным образованием понимается «процесс усвоения знаний, умений и навыков, необходимых для музыкальной деятельности» [3, с.763]. При этом музыкальное образование ассоциируется, чаще всего, с профессиональным музыкальным обучением. Последнее ярко проявляется в деятельности музыкальных колледжей, специальных музыкальных школ, консерваторий, институтов искусств и т.д. К этому же списку можно причислить и детские музыкальные школы, которые должны, в основном, заниматься музыкальным воспитанием, но в реальной жизни, ориентированы скорее на профессиональное,⁴ или как сейчас пишут, на предпрофессиональное образование.

Музыкальное воспитание - более широкий процесс. По сути дела, оно вбирает в себя и музыкальное образование, ибо любое обучение влияет на воспитание. Вместе с тем, по определению, это - «целенаправленное и систематическое развитие музыкальной культуры, музыкальных способностей человека, воспитание в нем эмоциональной отзывчивости к музыке, понимания и глубокого переживания ее содержания» [3, с.763]. Понятно, что музыкальное воспитание связывается с деятельностью средств массовой коммуникации, общеобразовательных школ, различных концертных организаций, художественной самодеятельности.

Впрочем, разграничение влияния различных факторов на музыкальное образование и воспитание носит достаточно условный характер. Скажем, общеобразовательная школа не только прививает музыкальный вкус, воспитывая своих учеников, но и обучает их определенным музыкальным навыкам и умениям, дает музыкальные знания. То же самое и художественная самодеятельность, участие в которой формирует музыкально-исполнительские навыки, а также и интерес к тем или иным формам музыкально-исполнительского искусства. Поэтому можно полностью согласиться с В.С.Цукерманом: «Музыкальное воспитание осуществляется через те же каналы, что и музыкальное образование. Однако при этом резко меняется роль и соотношение этих каналов» [3, с.147].

Вместе с тем, существуют и глубокие различия. Они связаны с генеральными целевыми установками, проявляющимися в его различных сторонах. Такими сторонами являются общее и профессиональное музыкальное образование. «Если

⁴ В последние годы в ДШИ усилились тенденции к отходу от задач общего музыкального образования.

генеральная цель общего музыкального образования заключается в музыкально-эстетическом и творческом развитии личности - пишет В.Сраджев, - то профессиональное ориентировано на подготовку музыканта, способного успешно выполнять многочисленные и высокие требования, связанные с музыкальной деятельностью» [11, с.97-98]. И в самом деле, подготовка музыкантов-профессионалов является прямым результатом музыкального образования, но их профессиональная деятельность, в конечном итоге, ориентирована более всего на музыкальное воспитание самых широких масс. Бывшие студенты консерваторий пополняют ряды концертных организаций, формируя своими выступлениями соответствующий музыкальный вкус, образно-смысловые звуковые критерии у слушателей. Выпускники музыкальных училищ работают в детских музыкальных школах, призванных обеспечивать необходимое музыкально-эстетическое развитие учеников, в различных кружках, наконец, в общеобразовательных школах.

Особую роль музыка играет в воспитании подрастающего поколения, наиболее восприимчивого не только к знаниям, но и к увлечениям, привязанностям. Часто воспринятое в детские годы становится стойкой установкой, оказывающей влияние на всю жизнь.⁵ Поэтому повышение уровня духовной и музыкальной культуры общества, нужно начинать с общеобразовательной школы. Ведь в реальной жизни на восприятие музыки влияет «...слуховой опыт воспринимающего, присущий ему запас звуковых и в особенности музыкальных впечатлений. Шире говоря, его музыкальное воспитание» [10, с.31]. И если в школе не будут сформированы высокие музыкальные критерии, музыкальные вкусы ребенка, то многие достоинства прекрасной, содержательной музыки станут для него недоступны. «Фундамент эстетических потребностей большинства людей, как правило, закладывается именно в школьные годы, - пишет В.Цукерман. - Без музыкального воспитания в школе никакие самые продуманные методы пропаганды серьезной музыки не окажут существенного воздействия на интерес к ней массового слушателя» [12, с.160].

Было бы преувеличением утверждать, что формирование музыкально-эстетических вкусов происходит только в общеобразовательной школе. Существуют, как упоминалось ранее, различные кружки художественной самодеятельности, занятия в детских музыкальных школах, серьезную роль в этом играют и другие факторы: радио, телевидение, друзья. И, тем не менее, по массовости воздействия школа, бесспорно, *должна быть лидером* в этом процессе.

Важно также отметить, что музыкально-художественное воспитание не заканчивается, а только начинается в школе. «На уроках закладывается... интерес к жизни через увлеченность музыкой как первая ступень проявления потребности; эстетический вкус, как качественная характеристика музыкальной культуры; творческое художественно-образное мышление (в музыке и о музыке) как инструмент

⁵ «Художественный интерес - важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях и не является имманентно присущим человеку от рождения. Поэтому особую значимость имеет развитие художественного интереса в школьные годы, когда художественное воспитание становится фундаментальной основой всей жизни человека. Не случайно А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Йеменский, Е.К.Чухман и многие другие указывают на необходимость формирования художественных интересов именно в младшем школьном возрасте, наиболее чувствительном для художественного развития» [9, с.160].

самовыражения ребенка в разнообразных видах музицирования; способность эстетического созерцания как установление своего отношения к миру...» [2, с.23]. Именно поэтому предмет «музыка» в общеобразовательной школе занимает особое положение в ряду остальных учебных дисциплин.

На уроках музыки ребенок не только приобщается к прекрасному, но и овладевает определенными знаниями и практическими умениями. Но главное отличие музыкальных занятий носит *фундаментальный характер*. Оно выявляется при сравнении конечной цели обучения музыке и большинства других дисциплин.

Как известно, воспитание подрастающего поколения - главная задача школы. Она решается в процессе обучения через овладение системой знаний, развитие и воспитание. Каждый предмет вносит свой вклад в учебно- воспитательный процесс. Подавляющее большинство дисциплин ориентировано на усвоение учащимися определенной информации. Выпускник школы должен овладеть знаниями по химии, физике, математике, литературе, биологии и т.д. Развитие и воспитание на подобных предметах проводится либо опосредовано, через освоение знания (обретение его, бесспорно, положительно влияет на развитие ученика), либо фрагментарно, попутно с достижением основной цели предмета.

Другое дело уроки музыки. «Музыка - по справедливому утверждению Т.В.Школяр, - как учебный предмет, представляющий область «Искусство», ввиду особой природы обязан иметь и свою собственную дидактику - *художественную дидактику...*» [8, с.7]. Здесь соотношение образовательной, воспитательной и развивающей сторон обучения резко отлично. Ученики на уроке музыки, как и на других уроках, тоже осваивают предусмотренные программой знания, но это не главное. На первый план выдвигается *музыкально-формирующая и развивающая* сторона обучения. Школьники не только получают теоретические сведения о композиторах, их произведениях, осваивают элементы музыкальной грамотности. Они должны полюбить музыку, овладеть ее языком, обрести личностное отношение к различным ее формам и жанрам, воспитать у себя музыкально-художественные критерии, на основе которых будет производиться оценка музыкальных произведений, сформировать эстетические вкусы и привязанности. На уроках музыки школьники постигают тонкость музыкальных переживаний, глубину эмоциональных впечатлений, увязывают освоенный музыкальный язык с практикой музицирования, со своим жизненным опытом. «Давая пищу чувству и разуму человека, активно формируя его внутренний мир, - пишет Е.Бодина, - музыка в прямом смысле воспитывает личность, наделяя ее внутренней силой, стремлением к употреблению как универсальной формы самопознания, самосовершенствованию, на пути к достижению идеала - внутренней и внешней гармонии, в основе которой - добро, красота, истинная человечность в громадном разнообразии ее художественных проявлений» [1, с.29].

Эту же мысль прекрасно выразил Б.Т.Лихачев. Подчеркивая важность художественного воспитания для эстетического развития, он пишет: «Художественное воспитание школьников - целенаправленно осуществляемый процесс формирования у детей способности чувствовать, понимать, любить и оценивать искусство, наслаждаться им и создавать художественные ценности. Художественное образование - процесс освоения школьниками совокупности знаний, умений, навыков, формирования мировоззренческих установок в области искусства и художественного творчества. Художественно-творческое развитие представляет собой, прежде всего, целенаправленное формирование дарований детей в той или иной области искусства»

[6, с.52]. Все сказанное в полной мере справедливо и применительно к музыкальному воспитанию. Как и в художественном образовании в целом, музыкальное воспитание - это не только освоение знаний, но и музыкально-художественное развитие, формирование личностных мировоззренческих установок.⁶ Не случайно В.А.Сухомлинский говорил, что «Музыкальное воспитание - это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» [5, с.176].

Итак, активная **музыкально-формирующая** и **развивающая функции** уроков музыки являются главной их отличительной чертой. Эта направленность музыкальных занятий проявляется в школе уже многие десятилетия. В последнее время этот подход стал выдвигаться теоретиками и для постановки задач общей педагогики. «Не качество знаний как таковое и, тем более, не объем усвоенных знаний и умений, а **развитие личности** (выделено мною - О.Б.), реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к сложностям жизни становится ведущей целью образования, которое осуществляется не только в рамках школы, а далеко выходит за ее пределы» [3, с.10], - так определяет В.Загвязинский ориентиры современной образовательной системы.⁷ Соответственно, они находят свое отражения в новейших научных разработках, нацеленных на «поиски путей повышения развивающего и воспитательного эффекта обучения, его личностную ориентацию» [4, с.23].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бодина Е.А. Воспитательная функция музыки: эволюция и современные тенденции реализации: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / - М.: 1992.
2. Горюнова Л.В. Теория и практика формирования музыкальной культуры младшего школьника: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. - М.: 1991.
3. Загвязинский В.И. Методология и методики социально-педагогического исследования: Кн. для соц. педагогов работников / Рос. Акад. образования. Центр социал. педагогики. М.: Изд-во АСОПиР, 1995.

⁶ Выдающийся композитор и педагог Д.Б. Кабалевский писал: «Массированное наступление развлекательной музыки создает сегодня немалые трудности в области музыкального воспитания уже одним тем, что вносит смятение в умы подростков и молодежи. Час, в лучшем случае, 2 часа в неделю школьный учитель старается вызвать в них интерес и любовь к народному искусству и к искусству великих мастеров-классиков прошлого и настоящего. А сколько часов находятся они под воздействием кино, радио и телевидения, заполняющих сегодня киноэкраны и мировой эфир преимущественно легкой, развлекательной и часто пошлой, безвкусной и безнравственной музыкой! Попробуйте-ка устоять против этих вещей, не имея основательно выработанного вкуса, ... иммунитета против пошлости!» [5, с.118].

⁷ В недавно изданной работе Загвязинский еще раз подчеркивает «серьезное изменение целей образовательной системы, переход от «знаницентрической» организации, определяющей ведущими целями и результатами обучения знания, умения и навыки ученика, к гуманистической личностно-центрированной ориентации, к развитию и самореализации сущностных сил, способностей, дарований человека как главной цели образования (В.В.Сериков, Н.Я.Якиманская, Н. А. Алексеев и др.). [См. 4, с.10].

4. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. - М.: Academia, 2001.
5. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. Для учителя. 2-е изд. - М.: Просвещение, 1984.
6. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1985.
7. Музыкальная энциклопедия. В 5 т. М.: 1976. Т. 3, с. 763.
8. Музыкальное образование в школе. - М.: Academia, 2001.
9. Надолинская Т.В. Книга для учителя. Методические рекомендации к учебному комплексу «Музыка» (1-3 кл.). - Таганрог: Айкэн, 1998.
10. Сохор А.Н. Музыка и общество. - М.: Знание, 1972.
11. Сраджев В. Творческое мышление и воспитание музыканта. - М.: ООО «Прогресс», 2016.
12. Цукерман В.С. Музыка и слушатель. Опыт социологического исследования. - М.: Музыка, 1972.

*Володин В.Н., Яковлев Д.С.
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище
имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова
(г.Тюмень)*

АНАЛИЗ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ АБИТУРИЕНТОВ ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В 2017 ГОДУ

Гуманитарное образование на протяжении всей истории развития и изучения самого главного объекта исследования – человека, занимает одно из значимых направлений высшего образования, и оно не теряет своей актуальности, что подтверждается количеством высших учебных заведений, выпускающих компетентных специалистов.

Именно гуманитарное образование делает нас людьми, личностями, преобразующими окружающую действительность.

Безусловно, наши дни гуманитарного образования – это череда быстро сменяющих друг друга концепций передачи знаний, наделения умениями и навыками, востребованными здесь и сейчас, здравомыслящих людей.

Современный человек, благодаря инновационным технологиям, может получать информацию за время, исчисляемое секундами. Проблематичным является, то, что в этом потоке информации необходимо извлечь само ядро потенциального знания, решения. Естественно, что в этом вопросе помогают обученные специалисты. Но как мы обучаем, что формируем?

Сегодня мы выпускаем односторонне развитых специалистов, разбирающихся в узкой специализации. Порой только этим и ограничивается наше современное образование. И не всегда содержание удовлетворяет ожидания обучающихся.

На данном этапе развития общества, при имеющихся возможностях, конечным продуктом образования, должен стать универсальный специалист, во всех отношениях.

Чем же в действительности, является образование? Не углубляясь в современную интерпретацию образования, оно выступает механизмом создания образа, подобия некоему образцу. То есть некоего стандарта для решения определенного круга задач. Следует отметить, что это не всегда получается. Причин этому много и главная – это сам человек.

И здесь хочется напомнить о латинском выражении, - «В здоровом теле – здоровый дух». Важно помнить не только об интеллектуальной составляющей, но и о физической составляющей нашего организма. Сегодня важен человек, в котором сочетаются «здоровый ум – здоровое тело – здоровый дух». Это триединство во все времена было актуальным, и оно важно сейчас.

За всё время существование человечества на Земле мало что изменилось из содержательного характера. Все, что меняется это только форма. Для глобальных перемен, значение имеет только одно, «человек должен быть человеком». Что происходит в действительности, знает и понимает каждый разумный человек.

Такого результата, универсальности, добиваются единицы. В основном мы продолжаем совершенствовать ту или иную сторону человека. Такова система нашего образования. Проблема глобальная и решим ли её в XXI веке, мы считаем нет.

В нашем исследовании мы также затронем лишь малую часть проблемы, которая скрыта в большой и универсальной системе – «человеке», его физической подготовленности.

Проведенные ранее исследования физической подготовленности абитуриентов военного высшего образовательного учреждения, не дают достоверных различий в анализируемых показателях [1], [2], [3], [4] и уровень соответствует средним данным, причины которого кроются и в образовании, и в воспитании, которое исходит как от семьи, так и от общества. Невозможно отрицать и то, что влияние оказывают как политические, так и экономические события, происходящие внутри страны, и за её пределами.

Значительных изменений за время исследования, с 2013 по 2017 гг., не было выявлено. Уровень физической подготовленности абитуриентов, поступающих в военный вуз недостаточен, для несения службы, и требует постоянного совершенствования, что влечет к дополнительным усилиям и затратам ресурсов, со стороны управленческого и преподавательского состава военного учебного заведения, во время прохождения служебно-учебной деятельности будущих офицеров.

В 2017 году желание поступать в военно-инженерное командное училище изъявило 600 абитуриентов, из числа школьников, кадетов и военнослужащих.

Исследование проводилось в три этапа. В мае 2017 года была разработана и утверждена программа вступительных экзаменов для абитуриентов. Подготовлены ведомости для занесения результатов контрольных упражнений и подведения итогов, в программе Microsoft office excel-2013.

Вступительные экзамены по физической подготовке проводились в июле 2017 года, которые включали 3 упражнения: подтягивание на перекладине (количество раз), бег 100 м (сек), бег 3 км (мин, сек).

Контрольные испытания проводились согласно требованиям Наставления по физической подготовке в Вооруженных силах Российской Федерации – 2009, на стадионе военного училища. При выпадении осадков, сдача нормативов в подтягивании на перекладине, была перенесена в спортивный зал. Подведены итоги.

В августе подготовлен отчет об итогах проведения вступительных экзаменов по физической подготовке и был проведен анализ физической подготовленности абитуриентов военного высшего учебного заведения.

На рисунке представлены результаты вступительных экзаменов по физической подготовке за 3-хлетний период.

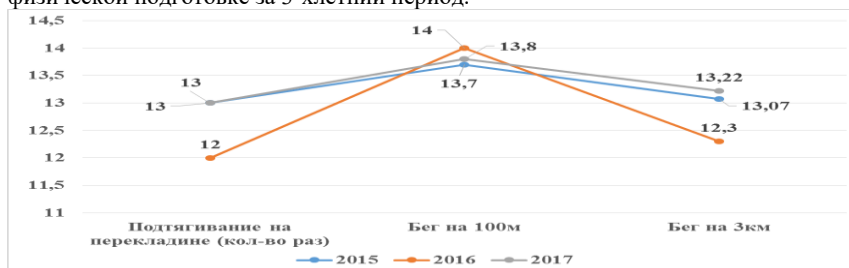


Рисунок. Результаты вступительных экзаменов по физической подготовке.

Представленные среднестатистические результаты соответствуют оценке хорошо. В балах это выражается, как 172, 168, 165. Наблюдается снижение результатов. Возможно это связано с политическими и экономическими событиями прошлых лет, когда были рождены нынешние абитуриенты. То есть поступают дети 1999 и 2000 годов. Это дети периода становления Российской Федерации. В этот период снижена средняя продолжительность жизни, смертность значительно превышает рождаемость, процветает преступность. Здравомыслящая часть населения максимум рождает одного ребенка, что приводит к рождаемости детей, в основном из неблагополучных семей. Это одно из объяснений сложившейся ситуации с абитуриентами, последних годов.

Другое объяснение связано с тем, что служба в Вооруженных силах Российской Федерации, несмотря на свои преимущества, не имеет столь широкого признания среди абитуриентов и поступают в военный вуз не только по призванию, но и те, кто пытается извлечь выгоду и, как правило, не проходят отбор. И в современности выбор специальности из имеющихся предложений огромен и абитуриент стал очень избирателен. Сегодня вузы конкурируют за абитуриента, который уже обладает соответствующими компетенциями, предлагая взаимовыгодные условия обучения.

Анализируя результаты, можно говорить, что силовые способности соответствуют должному уровню - отлично, скоростные способности соответствуют оценке хорошо, выносливость на удовлетворительно.

На сегодняшний день преподаватели сталкиваются с проблемой низкой работоспособности обучающихся, которая, частично, связана с современной переориентацией профессиональной деятельности с физического труда на умственный. Сегодня физическая подготовка является выбором самого человека. И по ряду причин человек остается без должной подготовки. Это обстоятельство затрудняет первые месяцы овладения учебным материалом.

Как показывает практика, слабое развитие физических способностей на этапе отбора, в процессе физической подготовки преодолевается благодаря четко выстроенной системе образования в высшем военном учебном заведении и уже в

период первой сессии курсанты сдают нормативы по физической подготовке на отлично.

Очевидным является тот факт, что физическая подготовка в жизни молодого поколения не занимает должного значения, на что может влиять, как качество и средства предлагаемой физической подготовки, так и профессионализм специалистов. Эта проблема актуальна последние десятилетия. И она постепенно разрешается путем предложения населению альтернативных спортивных направлений.

В заключение отметим, что уровень физической подготовленности абитуриентов военного высшего учебного заведения соответствует среднему уровню и требует дальнейшего совершенствования, что отрицательно сказывается в первом полугодии обучения. И, первоначально, на учебный процесс отрицательно влияет низкий уровень выносливости, совершенствование которой проходит в первые месяцы, тем самым доведение физической подготовленности курсантов до должного уровня осуществляется в течение первого семестра.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Володин В.Н. Физическая готовность курсантов на современном этапе / В.Н. Володин, Д.С. Яковлев // Материалы Международной научно-практической конференции «Новая наука: современное состояние и пути развития» (9 июня 2016). – Оренбург: АМИ, 2016. – С. 16-18.

2. Володин В.Н. Оценка физической подготовленности иностранных абитуриентов в 2017 году / В.Н. Володин, Д.С. Яковлев // Материалы Международной научно-практической конференции «Новая наука: теоретический и практический взгляд», (4 марта 2017). – Ижевск: АМИ, 2017. – С. 42-43.

3. Володин В.Н. Уровень физической подготовленности молодого пополнения 2016 года / В.Н. Володин, Д.С. Яковлев, А.В. Сидоров // Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики» (23 октября 2016). – Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. – С. 174-175.

4. Яковлев Д.С. Объективность в показателях физической подготовленности курсантов, как несовременный критерий результативности / Д.С. Яковлев, Е.А. Гаранин, В.Н. Володин // Материалы IX Международной научно-практической конференции «Приоритетные направления развития науки и образования» (21 августа 2016). – Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. – С. 108-110.

Доронина И.Н.

*Белгородский государственный институт искусств и культуры,
(г. Белгород)*

ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДА СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА И ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В сегодняшнем информационном обществе вопросы гуманитарного образования приобретают новые смыслы. Еще в конце прошлого столетия проблема соотношения и взаимодействия научно-технической и гуманитарно-художественной

культур, сформулированная Ч. Сноу приобрела чрезвычайную остроту [5]. Актуальность этой проблемы обусловлена тем, что, с одной стороны, она отражает столкновение духовной, эколого-этической, гуманитарной по своей сути культуры с вульгарно-материалистической, гедонистической, технократической культурой; с другой стороны. Она проявляется в своем традиционном аспекте как оппозиция рационалистического, количественного, «левополушарного» мышления интуитивной, качественной, «правополушарной» ментальности. Поэтому при рассмотрении проблемы в образовательно-воспитательном плане становится ясно, что следует, прежде всего, обратить внимание на этическое просвещение студентов научно-технических специальностей и повышение уровня подготовки студентов-гуманитариев в естественно-научных областях.

Эти закономерности оказывают свое влияние на высшее гуманитарное образование, составной частью которого является образование библиотечно-информационное.

Высшее библиотечно-информационное образование переживает процесс модернизации, обусловленной вступлением России в Болонский процесс. В связи с этим актуальным становится соответствие вузовских образовательных программ международным стандартам. Одно из важнейших требований, предъявляемых к вузу, – соответствие стандарту ISO 9001-2015, основой которого является реализация процессного подхода. Новые стандарты содержат обновленное понимание ожидаемых результатов образования, нетрадиционное для отечественной системы высшего образования, понимание результатов на языке компетенций. Реализация компетентностного подхода обеспечивает достижение нового качества образования, подготовку специалистов, отвечающим современным требованиям общества и рынка труда.

На сегодняшний день внедрение информационных технологий в библиотечное дело – необходимость, закреплённая нормативно, и предмет споров: с одной стороны повсеместная информатизация, с другой – аргументированно оправданные опасения «размывания профессии». Эти два идеологических направления переносятся на соответствующие этические типы их носителей, разделяя интеллигентов и интеллектуалов. Выдающийся ученый библиотечного дела профессор А.В. Соколов в 2007 г. буквально взбудоражил библиотечное сообщество своей книгой «Интеллигенты и интеллектуалы в российской истории» [4]. Книга, как и все произведения, А.В. Соколова, глубока и блестяща, но, главное, поднимает острейшие проблемы присущие как библиотечно-информационному образованию, так и всей библиотечной сфере. Библиотекарей А.В. Соколов относит, несомненно, к интеллигенции, но при этом делает интереснейший, но, на наш взгляд, спорный вывод: «содержания понятий «интеллигент» и «интеллектуал» имеют общий корневой признак – интеллектность, но объемы этих понятий не пересекаются, так как один и тот же человек не может быть одновременно и интеллигентом, и интеллектуалом» [4].

Однако реалии времени показывают другое. Профессор Т.И. Ключенко главную цель профессионального образования библиотечного специалиста в вузе культуры и искусств видит в «усилении фундаментальных составляющих информационно-естественнонаучных, математических, технологических дисциплин с целью подготовки кадров, способных осваивать, эксплуатировать и создавать новые наукоемкие и культуроемкие технологии» [3]. В 2003 г. вступил в действие стандарт второго поколения библиотечного образования, который утвердил новое название

библиотечной специальности: «Библиотечно-информационная деятельность» и ввел следующие квалификации высшего образования: библиотекарь-библиограф, преподаватель; технолог автоматизированных информационных ресурсов; референт-аналитик информационных ресурсов; менеджер информационных ресурсов. Одним из важнейших достижений стандартизации высшего библиотечного образования на этом этапе стало закрепление в новом образовательном стандарте подготовки специалистов с квалификацией «Технолог автоматизированных информационных ресурсов». В новом стандарте бакалавриата – это профиль подготовки «Технология автоматизированных библиотечно-информационных ресурсов». Требования стандарта предполагает подготовку специалистов-профессионалов нового типа, обладающих информационным мышлением, интеллектуальными качествами, позволяющих осуществлять практическую деятельность по формированию и использованию библиотечно-информационных ресурсов, формированию информационной культуры общества, владеющих современными методологиями исследования информационных систем. При этом необходимо сохранить ядро профессии, т.е. формировать и воспитывать интеллигента. Таким образом, исторически сложилось уникальное направление подготовки библиотечных кадров, которые должны быть и интеллигентами, и интеллектуалами.

Основываясь на известной фундаментальной математической, ставшей в последнее время междисциплинарной, теореме Геделя о том, что любая система не может быть изучена изнутри, а также на положение о том, что появление проблемы – признак недостаточной системности; а решение проблемы – результат повышения системности, мы предположили, что если вывести системность на основной концептуальный план обучения, то это позволит синтезировать технократическое и гуманитарное мировоззрения на единой методологической основе, будет способствовать синергии интеллигентов и интеллектуалов и обеспечит эффективное развитие библиотечной сферы в условиях информационного общества.

Другими словами, решением обозначенных выше проблем предлагается интеграция в традиционно характерную для библиотечной профессии систему компетенций, знание методологии структурного анализа и проектирования, умение её применить при разработке автоматизированных библиотечных систем и развитие у студентов системного мышления как базового качества профессионала библиотечной отрасли. Такая ситуация обуславливает необходимость и целесообразность применения современных CASE-средств для построения образовательно-профессиональных программ, реализующих компетентностный подход и соответствующих международным стандартам.

Методология функционального моделирования SADT (Structured Analysis and Design Technique – методология структурного анализа и проектирования), представляет собой совокупность методов, правил и процедур, предназначенных для построения функциональной модели системы [2]. Целью методологии является построение функциональной схемы исследуемой системы, описывающей все необходимые процессы с точностью, достаточной для однозначного моделирования деятельности системы. Метод SADT (IDEF0) считается классическим методом процессного подхода к управлению, важнейшим его достоинством является соответствие подхода к описанию процессов стандартам ISO 9001-2015. В настоящее время наибольшее распространение и применение имеют методологии IDEF0 и IDEF1 (IDEF1X), которые получили в США статус федеральных стандартов, а в 2000 году в

Российской Федерации вышли в качестве руководящего документа по стандартизации.

SADT-методология – проверенный способ снятия неопределённости, поиска направления выхода из проблемной ситуации путем выявления элементов системы и их функциональной связи. Сотрудники библиотек, владеющие данной методологией, получают возможность эффективно, а главное, легко справляться с проблемой сложности информационных систем.

На кафедре информатики и информационно-аналитических ресурсов БГИИК проводятся исследования по апробации методологии структурного анализа и проектирования в моделировании информационных систем, как библиотечной направленности, так и образовательной. Применяя методологию для моделирования систем этих предметных областей, накоплен определенный опыт, подтверждающий универсальность и мощный научный и педагогический потенциал этой методологии. Был разработан компетентностно-ориентированный учебный кластер «Проектирование информационных систем» и доказано, что в условиях его реализации существенно возрастает эффективность формирования системы компетенций, активизирующих и развивающих мышление в системном плане [1].

Модифицируя SADT методологию для проектирования образовательных процессов, можно решить важнейшую стратегическую задачу – управление формированием комплекса компетенций; при этом нужно понимать, что одна дисциплина не формирует все компетенции, и, следовательно, модель должна учитывать необходимость установления функциональных взаимосвязей с другими учебными дисциплинами с целью синхронизации процесса формирования компетенций.

Таким образом, для эффективного развития библиотечной сферы в современных условиях необходимо синергетическое взаимодействие традиционной библиотечной школы и современных методологий ИТ-сферы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Доронина, И.Н. Функциональное моделирование библиотечно-информационных образовательных систем / И.Н. Доронина. М. : Пашков дом, 2016. – 190 с.
2. Дэвид А. Марка. Методология структурного анализа и проектирования SADT / Дэвид А. Марка, Клемент МакГоуэн. – «МетаТехнология», 1993.
3. Ключенко, Т.И. Математика в библиотечной профессии: учеб.-метод. пособие / Т.И. Ключенко. – М.: Либерия_Бибинформ, 2009. – 160 с.
4. Соколов, А. В. Интеллигенты и интеллектуалы в российской истории / А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 2007. – 344 с. – (Новое в гуманитарных науках; Вып. 22).
5. Сноу, Ч.П. Две культуры / Ч.П. Сноу. – М.: Прогресс, 1973. – 144 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Инновационные процессы в российском образовании, стандарты двухуровневого образования (бакалавриат и магистратура) диктуют новые подходы к организации обучения, пониманию миссии образования в целом; подчеркивают роль иноязычного образования в овладении общекультурными и профессиональными компетенциями; акцентируют особое внимание на автономности обучающихся с использованием рефлексивного подхода в обучении.

Формирование соответствующих компетенций непосредственно связано с методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на самостоятельную внеаудиторную работу студентов. Особенно это актуально при разработке образовательных программ магистратуры, в частности, заочной формы обучения.

Самостоятельная работа является обязательным компонентом научно-исследовательской деятельности магистранта и рассматривается как «активная мыслительная деятельность обучаемого, в процессе которой у него вырабатывается собственный стиль интеллектуальной деятельности, развиваются приемы мышления, улучшается способность анализировать и систематизировать предлагаемый материал, формируются навыки чтения и письма» [3, с. 119].

Программа магистратуры «Профессионально-ориентированная иноязычная компетентность в иноязычном образовании» направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» осуществляется на кафедре иностранных языков факультета истории и международных отношений РГУ имени С.А. Есенина в заочной форме обучения, что соответствует потребностям выпускников, которые хотят совмещать учебу с работой в образовательном учреждении. Роль преподавателя при организации учебной, научно-исследовательской работы магистранта проявляется в планировании, обеспечении методической поддержки, консультировании и контроле процесса самостоятельной работы.

Что касается самого термина «учебная самостоятельность», то он отличается от термина «учебная автономия», который все чаще употребляется в современной методике. По мнению Е.Н. Солововой, «при самостоятельной работе учащиеся сами, т.е. без помощи и непосредственного присутствия консультанта определяют технологию выполнения конкретной учебной задачи (при этом заданной учителем или автором учебника), в то время как учебная автономия предполагает выбор не только того, как следует учиться, но и того, что и когда надо учить для поставленной для себя цели» [6, с. 52]. Соответственно, учебная автономия – это более емкое и широкое понятие, которое, несмотря на большую самостоятельность обучающегося, в любом случае требует от преподавателя хорошо спланированной системы управления этим процессом.

Безусловно, технологические и информационные изменения в мире и в развитии различных сфер человеческой деятельности диктуют объективную

потребность в таких специалистах в разных областях, которые способны быстро получать, вдумчиво обрабатывать и эффективно использовать разного рода информацию, в том числе касающуюся учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Автономность достигается тогда, когда у студента есть план деятельности, когда для самостоятельной работы предлагается широкий спектр материалов доступных для изучения и использования в работе.

Неиссякаемым источником информации в любой области знаний и человеческой деятельности является Интернет. Для учителя иностранного языка получение качественно новых знаний, владение информацией и использование её в образовательном процессе – одно из слагаемых профессионального успеха. Именно информационные технологии позволяют сокращать время поиска и обрабатывать действительно интересные факты, позволяющие удовлетворять как коммуникативные, так и развивающие цели, которые учитель ставит при планировании занятия. Однако, информационный поток неисчерпаем, трудно найти достоверную и полезную информацию без помощи преподавателя.

Хорошим подспорьем для обучающихся являются авторские учебно-методические пособия, которые систематизируют материал из различных источников. Например, в последние годы преподавателями кафедры изданы учебно-методические пособия с аудио и видео приложениями и разработками для самостоятельного изучения разнообразных тем на занятиях по английскому языку [4, 8]. Обучающиеся могут самостоятельно прослушать текст лекции или новостного сообщения, просмотреть видеофильм или видео-лекцию, которые прилагаются на диске, и выполнить задания.

Для занятий по методике обучения иностранным языкам целесообразно использовать фрагменты записи уроков иностранного языка, которые можно найти в Интернете на видеохостинге “Youtube”. Однако, подбор необходимых фрагментов и разработка заданий к ним, хотя и являются затратными по времени, обязательны для эффективной работы. Поэтому преподавателю требуется неоднократный просмотр сюжета и тщательная подготовка вопросов и заданий для студентов. Можно дать студентам задание подобрать текст для прослушивания или фрагмент урока для анализа. Но это задание будет правильно выполнено только при условии, что учащиеся будут иметь образец такого задания, который будет предложен до того, как получено задание.

Подготовка презентаций в программе Power Point или Prezi также стала неотъемлемой чертой современного образовательного процесса. Все лекционные курсы в программе магистратуры сопровождаются мультимедийными электронными презентациями. Преподаватель часто дает задание студентам подготовить презентацию по определенной тематике, выступление на научной конференции также обычно сопровождается электронной наглядностью. При этом, если преподаватель не знает определенных правил подготовки презентаций, то и студенты будут допускать технические ошибки, которые затрудняют восприятие текста, нарушают полноценную коммуникацию. Прежде чем дать задание подготовить презентацию, необходимо вооружить учащихся памяткой с правилами оформления презентации (шрифт, цвет, дизайн и т.д.)

Не следует забывать и такой форме обучения, как дистанционное образование, которое предполагает в основном «телекоммуникационный принцип доставки обучаемому базового учебного материала и интерактивное взаимодействие

обучаемых и преподавателей как непосредственно в процессе обучения, так и при оценке полученных ими в процессе обучения знаний, умений и навыков» [3, с. 123].

Особенно актуальными для магистрантов заочной формы обучения мы считаем разработку дистанционных курсов в оболочке Moodle, которые позволяют магистрантам в любое время, находясь в удаленном от учебного заведения месте, иметь доступ к материалам лекций и практических занятий, выполнять задания и размещать их в дистанционном курсе для последующей проверки преподавателем. Создание дистанционных курсов обучения отвечает требованиям стандарта, особенно в контексте приоритета инклюзивного образования. В настоящее время ведущими преподавателями кафедры разработаны дистанционные курсы по дисциплинам и практикам: «Методология и методы научного исследования», «Современные проблемы науки и образования», «Профессиональная педагогическая компетентность в иноязычном образовании», «Социокультурное пространство региона и иноязычное образование», «Лингвострановедческий аспект в обучении иностранному языку», «Деловой английский язык», «Научно-исследовательская работа с семинаром», «Научно-исследовательская практика».

В дистанционные курсы загружаются преподавателями: материалы и презентации лекций, планы практических и семинарских занятий, тематические статьи для изучения, образцы заполнения отчетов, задания для магистрантов, видеофильмы, тесты; магистрантами: презентации, разработки этапов урока по теме, эссе, статьи, методологический аппарат и оглавление магистерской диссертации, отчеты по практике и т.д. Материалы, подготовленные магистрантом и размещенные в дистанционном курсе, могут быть основой е-портфолио магистранта и быть использованы на государственной итоговой аттестации. У электронного портфолио или портфолио карьерного продвижения (ПКП) [5] двойное предназначение – с одной стороны, это оценка учебных успехов и научных достижений, а с другой – оценка готовности профессиональной карьере. ПКП служит как инструмент учебно-научной оценки, изменяющейся во времени по мере документально подтвержденного развития готовности к обучению и профессиональному росту в период в магистратуре в вузе. По мере освоения учебных курсов портфолио отображает достижения магистранта в приобретении навыков и компетенций, необходимых для успешной и долгой карьеры. Со временем ПКП превращается в достаточно сложную, расширенную и углубленную структуру способностей и достижений. ПКП как оценка готовности к карьере является важным инструментом передачи деловой и личностной информации о магистранте – выпускнике вуза (в виде резюме и рекомендательных писем) потенциальным работодателям, для поступления на работу на условиях как частичной (еще в период обучения), так и полной занятости. Карьерное портфолио может являться эффективным средством развития карьеры, которое содержит гораздо больше информации для понимания, чем стандартное резюме. Профессиональное и полное ПКП позволяет работодателю легко просмотреть уровень подготовки и весь спектр умений и способностей кандидата и создает условия для принятия оптимального кадрового решения. Профессионально составленное ПКП может помочь выпускнику привлечь внимание работодателя и подчеркнуть его конкурентные преимущества по сравнению с другими претендентами. В век информационных технологий и электронной коммуникации важно, чтобы студенты и магистранты развивали электронное, или онлайн-ПКП. Такой формат позволяет легко и эффективно общаться через Интернет с возможными работодателями. [1;7] Таким образом, использование

портфолио может стать важным элементом в перестройке процесса оценивания учебных достижений обучающихся и его адаптации под современные реалии компетентностного практико-ориентированного обучения в системе двухуровневого высшего образования.

Мы согласны с мнением Т.Г. Везирова, что «новые образовательные результаты достаточно сложно достичь на уровне традиционного научно-методического обеспечения процесса подготовки специалистов. Необходимы инновационные методики, технологии и формы обучения, новый уровень готовности педагога и студента магистратуры в организации образовательной деятельности и профессиональном становлении. Поэтому приоритетным становится проектирование и развитие новой образовательной среды, значимая часть которой размещается в сетевом пространстве, где преимущественно происходит развертывание внеаудиторной самостоятельной работы студентов магистратуры» [2, с.1].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Безукладников К.Э. Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа. –2008. –№5.
2. Везиров Т. Г. Подготовка магистров педагогического образования в условиях новой информационно-образовательной среды // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 5 (май). – С. 21–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13093.htm>.
3. Зубов, А.В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Зубов, И.И. Зубова. – М. : Издательский центр «Академия», 2009.
4. Исаева О.Н., Антонова Е.С., Беляева Е.С., Маршуба О.А. Great People in History (инновационные технологии профессионального образования студентов гуманитарного профиля). Рязань: ООО «РИПД «ПервопечатникЪ»», 2016.
5. Кирьянова Е. А. Портфолио (портфель учебных достижений): становление аутентичного способа оценивания// Научно-методический электронный журнал «Концепт». –2016.–№S13.–0,5п. л. –URL: <http://e-koncept.ru/2016/76155.htm>
6. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов педвузов и учителей. – М. : Астрель, 2008.
7. Тарабрина В. Руководство по созданию электронного портфолио // ИКТ. –2008. –№5.
8. Listen and Learn English: Творческий подход к изучению английского языка в профессиональном образовании [Текст]: Учебно-методическое пособие. / Авт.-сост. Ю.Г. Антонова, Е.С. Беляева, С.В., Сомова – Рязань: «ПервопечатникЪ», 2016.

Копылова Н.А

*Рязанский государственный радиотехнический университет
(г. Рязань)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ СРЕД ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Внедрение электронного обучения в России, создание виртуальных сред связано с информатизацией образовательного процесса, формированием глобальной

среды межкультурной коммуникации и междисциплинарной интеграции, актуализацией непрерывного, открытого образования, осуществляемого в течение всей жизни и составляющего основу информационного общества.

Понятие «среда» определяется в педагогике как совокупность условий, влияющих на развитие и формирование способностей, потребностей, интересов, сознания личности [6, с. 3-4]. Л.В. Мардахаев считает, что образовательная среда вуза – это «специально организованное пространство (территория) обучения человека, группы, отличающееся своей социокультурной средой, профессорско-преподавательским составом, своеобразием (спецификой) профессиональной подготовки и составом учебных групп, педагогическими технологиями обучения» [5, с. 22].

Виртуальная образовательная среда с технологической точки зрения, по мнению М.Е. Вайндорф-Сысоевой, – «информационное пространство взаимодействия участников учебного процесса, порождаемое технологиями информации и коммуникации, включающее комплекс компьютерных средств и технологий, позволяющее осуществлять управление содержанием образовательной среды и коммуникацию участников» [2, с. 5].

Виртуальная образовательная среда – быстроразвивающаяся, многоуровневая и многофункциональная система, которая объединяет: 1) инновационные и традиционные технологии, подходящие для взаимодействия субъектов педагогического процесса; 2) информационные ресурсы: базы данных и знаний, библиотеки, электронные учебные материалы и т.п.; 3) современные программные средства: программные оболочки, средства электронной коммуникации [2, с. 6].

Основными функциями виртуальной образовательной среды являются: информационно-обучающая (учебная информация представлена в самых разных формах); коммуникационная (обучение проходит в диалоге с участниками учебно-воспитательного процесса); контрольно-административная (проводятся комплексные меры по контролю уровня знаний, умений и навыков и администрированию) [2, с. 6].

Ученые выделяют следующие преимущества виртуальной образовательной среды: гибкость, модульность, экономическая эффективность, новая роль преподавателя, практическое использование инновационного потенциала виртуальной образовательной среды, интерактивность, продуктивность и эффективность, индивидуализация, мотивированность, активность обучаемого [2, с. 7-12].

Рассмотрим примеры различных виртуальных образовательных сред и их использование на примере обучения студентов технического вуза иностранному языку.

Moodle (<http://moodle.org/>) – онлайн виртуальная обучающая среда, которая уже используется во многих вузах и предоставляет различные возможности и в основном применяется для письма и обратной связи. Moodle имеет чаты, форумы, которые могут быть применены для оценивания учащихся. Преподаватели также могут создать онлайн контрольные вопросы, тесты, которые студенты могут использовать, чтобы оценить свой прогресс. Moodle – это простой способ загрузить учащимися свои письменные работы в различные периоды изучения языка и потом получить результат в качестве обратной связи. Эта среда позволяет студентам загрузить свои индивидуальные письменные домашние работы в виде файлов или непосредственно написать на странице, к которой преподаватель имеет доступ. Учащийся может загружать свои работы полностью, выполнять их частично, когда

есть время, и только потом посылать на проверку, переделывать неправильно выполненные задания. Преподаватели могут иметь доступ к работам и осуществлять обратную связь в любое удобное время, проверять законченные работы, частично выполненные и указывать на ошибки. Это рефлексивный способ общения со студентами, который мотивирует их снова обратиться к своей работе, посмотреть рекомендации, разобрать вопросы и предложения для усовершенствования. В среде Moodle учащиеся также могут иметь доступ к работам своих одногруппников, которые могут порекомендовать что-то для улучшения работы. Студенты приобщаются в ходе обсуждения каких-либо вопросов письменно.

Moodle – свободно загружаемая среда, требующая сервер. Многие университеты уже используют эту систему для обучения, в том числе Рязанский государственный радиотехнический университет (РГРТУ). Такая система представляет собой портал, содержащий курсы по предметам вуза и реализующий возможность изучения студентами лекций, прохождения тестов, контроль преподавателей вуза за обучением студентов. Moodle, может включать различные учебные материалы: аннотации курсов, ресурсы, задания, темы для обсуждений. Moodle – среда дистанционного обучения с открытым исходным кодом. Возможности Moodle: все ресурсы в одном месте; совместное решение учебных задач; коммуникация; качество обучения под контролем. Платформа Moodle является бесплатной и свободно распространяемой, что делает ее привлекательной в использовании [3].

В рамках системы Moodle преподаватели обеспечивают процесс обучения в соответствии с учебными планами. После регистрации в системе дистанционного обучения РГРТУ студент получает права доступа к дистанционным учебным курсам, где размещены учебные и методические материалы. Система Moodle предоставляет полный набор инструментов, позволяющих студенту обучаться самостоятельно. Используя в процессе обучения современные средства сетевого общения, студенты могут всегда связаться с преподавателем, задать вопрос, получить необходимую консультацию. С учетом результатов работы в дистанционном учебном курсе на очных сессиях проводится сдача зачетов и экзаменов. Одним из основных понятий системы Moodle является дистанционный учебный курс (в том числе и английского языка), который не только представляет собой средство для организации процесса обучения, но и является средой общения для его участников.

Участники дистанционного курса (преподаватели и студенты) должны быть зарегистрированными пользователями сайта. Регистрация студентов в системе дистанционного обучения РГРТУ осуществляется администратором сайта в Центре дистанционного обучения (ЦДО) на основании личного заявления. Результатом регистрации пользователя на сайте является создание его учетной записи, а также назначение студентов в соответствующие группы с установленным набором курсов (дисциплин). Каждому студенту выдаются его индивидуальные логин и пароль.

Для доступа ко всем ресурсам сайта системы дистанционного обучения РГРТУ пользователи должны пройти процедуру аутентификации. Аутентификация позволяет проверить, имеет ли пользователь с соответствующей учетной записью право на доступ к системе. Для инициализации данной процедуры на сайте необходимо в адресной строке браузера (для работы с сайтом рекомендуется использовать браузер Mozilla Firefox, поскольку при использовании других браузеров корректная работа

сайта не гарантируется) набрать адрес <http://cdo.rsreu.ru>. После обработки запроса на экране появится стартовая страница системы (рис. 1).

После успешной аутентификации на Главной странице сайта СДО РГРТУ (рис. 1) нужно выбрать категорию курсов «Кафедра иностранных языков». Из появившегося списка требуется выбрать требуемый дистанционный учебный курс, то есть набор тематических (или календарных) модулей, в которых размещены информационные ресурсы и интерактивные элементы курса. Внешний вид дистанционного учебного курса представлен на рисунке 2.

Рис. 1. Главная страница сайта СДО

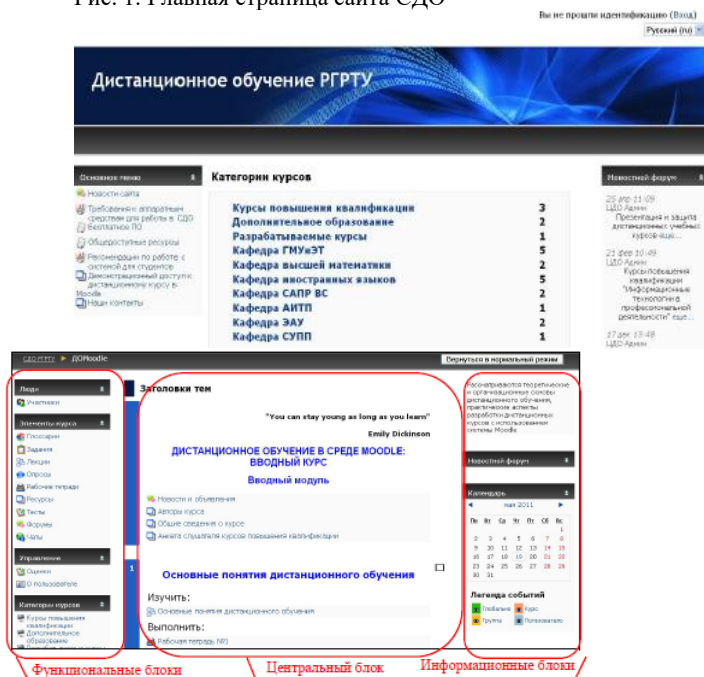


Рис. 2. Внешний вид дистанционного учебного курса

Информационные ресурсы – материалы для изучения, которые преподаватель размещает в модулях дистанционного курса. Интерактивные элементы курса – это средства, позволяющие закрепить содержание изучаемого материала, контролировать усвоение отдельных тем или учебного курса в целом. К ним относятся лекции, рабочие тетради, задания различных типов, глоссарии (словари по курсу), форумы, чаты, опросы, тесты. Кроме перечисленного выше в Moodle реализована гибкая система оценок за все выполняемые задания (включая тесты), которые становятся доступными студенту непосредственно в курсе в разделе «Оценки» блока «Управление». Каждый студент в этом журнале может видеть только свои собственные оценки.

Категория курсов «Кафедра иностранных языков» системы дистанционного обучения Moodle включает в себя различные направления (табл. 1):

Таблица 1

Основные направления категории курсов «Кафедра иностранных языков» в системе дистанционного обучения Moodle

Направление	Назначение курса
Английский язык для студентов заочного обучения	Курс предназначен для студентов заочной формы обучения 1-2 курсов всех специальностей, изучающих английский язык
Практический курс обучения профессионально-ориентированному русскому языку как иностранному	Курс предназначен для иностранных студентов продвинутого этапа владения русским языком как иностранным и аспирантов естественных и технических специальностей
Английский язык. Лексика для направления «Компьютерные технологии в графике, дизайне и анимации»	Курс предназначен для студентов очного, заочного и вечернего обучения 1-3 курсов специальностей: графика, дизайн, анимация
Английский язык: Практика чтения научно-технического текста	Курс содержит учебные, лексические и методические материалы «Английский язык. Лексика для направления Электроника» и предназначен для студентов 1-2 курсов
Теория перевода	Курс предназначен для студентов факультета переподготовки специалистов, обучающихся по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

Рассмотрим более подробно дистанционный курс «Компьютерные технологии в графике, дизайне и анимации». В курсе прописаны цель, задачи обучения, представлены разнообразные задания (упражнения, контрольные задания, тесты и т.д.), дополнительные материалы (словари, учебники, рабочие тетради и т.д.), анкеты, календарь выполнения заданий и т.д. Одним из предлагаемых студентам заданий является описание представленных по различным эпохам картин. Студенты, предварительно ознакомившись на лекции с фразами, необходимыми для описания живописного произведения, выражают свои чувства, высказывают свои мысли о том, что художник изобразил на своем полотне. Это творческое задание позволяет развить

у студентов логическое мышление, воображение, творчество, навыки письменного изложения своих мыслей, мнений, критических замечаний [4].

На основе Moodle вузами создаются различные системы дистанционного обучения. Так, например, Белгородский государственный университет разработал комплект программных и методических средств «Пегас» [1].

Edmodo (www.edmodo.com/) – это свободная онлайн виртуальная обучающая среда, которую педагоги могут загрузить самостоятельно, только подтвердив свой e-mail адрес и которую можно использовать для мозгового штурма, обсуждений, обмена информацией и быстрой обратной связи. В этой среде можно создать много различных групп со своими номерами и кодами. Студенты из группы получают доступ к своей группе, написав свой e-mail и получив определенный код. Интерфейс среды напоминает Facebook. Студенты имеют «стену», где они могут добавлять ссылки, видео, картинки. «Стена» может быть использована для группового обсуждения в аудитории или дома. Преподаватели также могут создавать тесты для обратной связи и получения результатов о пройденном материале автоматически. Учащиеся имеют возможность загружать свои выполненные задания, которые оцениваются педагогом [7].

В этой среде преподаватель может поместить тему для обсуждения, а учащиеся должны высказаться не менее трех раз. Например, студенты делают это дома. Преподаватель просматривает высказывания, анализирует, делает обзор и заметки. На занятии необходимо подчеркнуть лучшие высказывания, объяснить свой выбор. В качестве мотивации каждую неделю можно выбирать студента, который внес больший вклад в обсуждение той или иной проблемы. Это развивает способность учащихся к коммуникации, используя пройденную грамматику и лексику. Здесь проверяется свобода в высказывании своих мыслей по предложенной теме, умение анализировать, дискутировать с одноклассниками. Темы учащиеся могут выбрать сами из предложенного списка. Основная цель преподавателя – получить обратную связь со студентами и определить их способность и умение письменно высказываться по проблеме.

Таким образом, в настоящее время образовательные виртуальные среды активно используются в образовательном процессе вузов, позволяют преподавателям и студентам общаться, осуществлять процесс обучения в любое удобное для каждого время, сохранять в личной информации все необходимые документы и результаты усвоения полученных знаний, обмениваться опытом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агеева Е. С., Макарова Е. В. Сетевая система дистанционного обучения «Пегас» // Молодой ученый. — 2016. — №21. — С. 847-849.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: Учебное пособие. – М.: МГОУ, 2010. – 102 с.
3. Копылова Н.А. Использование информационных технологий в преподавании иностранного языка в вузе // Ученые записки ИСГЗ. 2016. № 1 (14). С. 335-341.
4. Копылова Н.А. Опыт использования дистанционных курсов при обучении английскому языку в техническом вузе // Современные информационные технологии

и ИТ-образование [Электронный ресурс] / Сборник научных трудов X Юбилейной международной научно-практической конференции / под ред. В.А. Сухомлина. – Москва: МГУ, 2015. – 408с. – С. 88-92.

5. Мардахаев Л. В. Педагогическая среда вуза // Методика преподавания в вузе. – М.: Из-во РГСУ, 2006. – 203 с.

6. Новикова Л. И. Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

7. Innovations in learning technologies for English language teaching. Edited by Gary Motteram. British Council 2013. 198 p.

*Мусатов В.Н.,
Орловский государственный университет
(г. Орёл)*

УЧЕНИЕ О ФОНЕМЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Впервые понятие фонемы в 70-ые годы XIX в. ввел И.А. Бодуэн де Куртенэ. Понятие фонемы он противопоставил понятию звука. Общенье происходит не с помощью конкретных звуков, а с помощью их идеальных портретов, абстракций, которые И.А. Бодуэн де Куртенэ предложил называть фонемой. Фонема – это абстрактная лингвистическая единица, выделяющаяся на функциональной основе. Он считал, что конкретные звуки, возникающие при произношении слов, связываются носителями языка с идеальными портретами этих звуков, сформировавшимися в нашем сознании. Для носителей языка реально существуют именно фонемы, а не звуки, на изменения которых мы часто не обращаем внимания. При формировании идеальных портретов звуков важное место занимают чередования звуков в определенных позициях. Все чередующиеся звуки в определенной позиции в одной и той же смысловой единице объединяются в сознании носителей языка в единое целое и, таким образом, создается идеальный портрет звука [1].

Исходные положения И.А.Бодуэна де Куртенэ разделяются представителями всех фонологических школ. Признание этих исходных положений объединяет все фонологические школы, объясняет их сходство.

В настоящее время понимание фонемы не совпадает у представителей разных направлений в фонологии. Но на ее функциональную сторону указывают все фонологи. Существующие различия между фонологическими школами объясняются различным пониманием функции фонемы, различным пониманием той роли, какую выполняет фонема в процессе общения.

В России наиболее известны две фонологические школы: Московская фонологическая школа (МФШ) [3] и Петербургская (Ленинградская) фонологическая школа П(Л)ФШ [2]. МФШ создавалась прежде всего с целью объяснения особенностей письменных форм речи. П(Л)ФШ лучше объясняет особенности устных форм речи. Так как в школьном преподавании письменные формы языка занимают ведущее место, то целесообразно начать с изложения теории МФШ, параллельно отмечая ее отличие от теории П(Л)ФШ.

Звуки, различия между которыми связаны с разными условиями их произнесения, отождествляются. На это обращал внимание еще И.А.Бодуэн де Куртенэ. При произнесении

происходят такие обязательные звуковые изменения, которые связаны с неодинаковым положением звука в слове (позиционные изменения) и с разным звуковым окружением (комбинаторные изменения). Например, позиционные изменения: под ударением произносится [о'] – к[о']т, а в позиции перед ударением [ʌ] – к[ʌ]ты'; перед гласным произносится [б] – зу[б]ы, а в позиции конца слова [п] – зу[п] (зуб). К комбинаторным относятся, например, изменения в произношении предлога с в различном звуковом окружении: перед огубленным [о] согласный тоже огублен – [с°] О'лей, но [с] А'ней. Звуки [с] и [с°] – это разные звуки. Но, по мнению представителей МФШ, говорящие не замечают эти обязательные звуковые изменения и объединяют все чередующиеся звуки в единую абстрактную единицу – фонему. отождествление разных звуков происходит не на основе учета их артикуляционной или акустической близости, а с учетом тех позиций, в которых наблюдаются звуковые изменения. Фонему представляет весь ряд позиционно чередующихся звуков, обусловленных фонетическими позициями. При отождествлении звуков принимается во внимание то, как распределяются разные звуки (звуковые варианты) по позициям и какие отношения складываются между ними.

Звуковые единицы всегда испытывают на себе влияние соседних звуковых единиц, и под таким влиянием они изменяют свое качество. Так, в зависимости от соседних твердых или мягких согласных гласные звучат неодинаково. Например, в словах [ва'л], [ва'л']ик, [в'а'л], [в'д'л']ить звуковая единица представлена рядом позиционно чередующихся звуков: [а'], [а'·], [·а'], [д']. В сочетании с мягкими согласными гласный [а'] получает более переднее образование, т.е. эти звуки в зависимости от твердости или мягкости соседних согласных отличаются друг от друга более передним или непередним образованием, и в этом состоит их различие. Но носители русского языка не замечают этих различий и объединяют разные [а] в единую фонему /а/. (Для обозначения фонем в настоящей статье используются косые линии – //). При этом в расчет принимается не артикуляторно-акустическое сходство, а способ распределения по позициям. Различающиеся звуки [а] в русском языке не могут встречаться в одной и той же позиции. Каждый вид [а] закреплен за определенной позицией: звук [а'] возможен только между твердыми согласными или в абсолютном начале слова перед твердым согласным, звук [а'·] – только после твердого согласного перед мягким, звук [·а'] – только после мягкого согласного перед твердым, звук [д'] – только между мягкими согласными. В связи с этим разные [а] не способны принимать участие в различении значимых единиц русского языка – слов и морфем.

Фонема – минимальная звуковая единица, используемая в языке для образования и различения слов и их форм. Слова могут различаться только одной звуковой единицей (там, дам, вам, сам). В приведенных словах в одной и той же фонетической позиции выступают разные звуковые единицы ([т], [д], [в], [с]), которые и различают эти слова, т.е. выступают в качестве фонем.

Слова дом, дам отличаются друг от друга гласными [о'], [а'], которые находятся в одной и той же фонетической позиции – под ударением между одинаковыми твердыми согласными. Поэтому единственное звуковое различие между этими словами состоит в качестве гласных [о'], [а'], выступающих как различители слов, т.е. как фонемы.

Различать разные слова и разные морфемы – важная функция фонемы. Смыслоразличительная (дистинктивная) функция фонем признается и МФШ, и П(Л)ФШ. Но в понимании этой функции у них есть различие. Л.В. Щерба,

представитель П(Л)ФШ, считает, что фонемы различают не непосредственно «смыслы» значимых единиц, а служат различителями «звуковых оболочек» слов и морфем. С точки зрения МФШ смысловоразличительная (дистинктивная) функция фонемы подразделяется на две функции.

Первая функция. Слова вам, гам, нам отличаются друг от друга начальными звуками [в], [г], [н], которые являются представителями разных фонем: /в/, /г/, /н/. В словах дал, дул, дол звуки [а], [у], [о] – представители фонем /а/, /у/, /о/, которыми различаются эти слова. Эта функция фонемы в МФШ называется сигнификативной (от лат. *significare* – обозначать).

Не все звуки, которыми различаются слова, принадлежат к разным фонемам. Различия звуков в языке могут быть двоякого рода. Одни различия являются самостоятельными, независимыми, поэтому они используются для различения слов. Другие являются несамостоятельными, зависимыми, обусловленными фонетическими положениями. Различия первого рода образуют фонемы, второго рода – их разновидности, видоизменения. В словах сада, сода две пары звуков: [с] – [с°] и [а'] – [о']. Различительные возможности у обеих пар звуков неодинаковы. Звуки [а'] и [о'] выступают в одной и той же позиции – под ударением между твердыми согласными – и являются единственными различителями слов. Поэтому ударные [а] и [о] относятся к разным фонемам /а/ и /о/. Звуки же [с] и [с°] всегда обусловлены позицией – следующим гласным, они никогда не могут быть единственными различителями слов, поэтому представляют одну фонему /с/. По мнению представителей МФШ, подобные отношения складываются между звуками [с] и [з], а также [к'] и [г'] в словах скинуть [ск'и'нут'] и сгинуть [зг'и'нут']. Выбор звуков [с] и [з] не является самостоятельным и обусловлен следующими за ними звуками. Поэтому представители МФШ звуки [с] и [з] в данных примерах относят к одной и той же фонеме /с/. Звуки [к'] и [г'] могут быть единственными различителями двух слов: ки'чка (старинный русский праздничный головной убор замужней женщины) – ги'чка (узкая быстროходная гребная шлюпка с низким бортом). Поэтому звуки [к'] и [г'] – представители разных фонем /к'/ и /г'/. Звуки [с] и [с°] в словах сада, сода, а также звуки [с], [з] в словах скинуть, сгинуть представляют одну фонему /с/ на том основании, что звуки [с°] и [з] являются несамостоятельными, зависимыми от последующих лабиализованного гласного и звонкого шумного согласного.

Иначе рассматривают отношения между указанными звуками представители П(Л)ФШ. При объединении в одну фонему [с] и [с°] ими учитываются два фактора: несамостоятельность звуков и их неспособность различать слова. На этом основании звуки [с] и [с°] они считают представителями одной фонемы /с/. Но звуки [с] и [з] в словах скинуть, сгинуть, по их мнению, объединить в единую фонему невозможно, потому что указанные звуки хотя и являются несамостоятельными, так как зависят от фонетических позиций, но в других случаях они способны различать слова, например, в словах са'ла – за'ла. Поэтому сторонники П(Л)ФШ звуки [с] и [з] в словах скинуть, сгинуть рассматривают в качестве представителей двух фонем – /с/ и /з/.

Вторая функция. В качестве другой основной функции фонемы МФШ называет перцептивную (от лат. *perceptio* – восприятие). Эта функция способствует отождествлению одних и тех же слов и морфем. Представители МФШ подчеркивают особую важность этой функции по сравнению с сигнификативной, способствующей различению фонем. Они считают, что, например, в сочетаниях гусь пришел и гусь зашел слово гусь имеет один и тот же состав фонем. Звук [с'] в первом сочетании и

[з'] во втором представляют одну фонему /с'/, так как, во-первых, эти звуки несамостоятельны и выбор их обусловлен позицией; во-вторых, чередование звуков [с'] и [з'] происходит в пределах одной и той же морфемы – в корне. Фонему представляет весь ряд позиционно обусловленных чередующихся звуков. Звуки [с'] и [з'] в данных примерах не различают слова. Это одно и то же слово гусь с одной и той же корневой морфемой, т.е. фонема /с'/, объединяя звуки [с'] и [з'], выполняет перцептивную (отождествляющую) функцию. По теории МФШ, чтобы быть уверенным в том, что различие между звуками обусловлено только позицией, необходимо позиционно чередующиеся звуки рассматривать в одних и тех же морфемах. В словах к[о']сы, к[ʌ]са' звуки [о'] и [ʌ] объединяются в единую фонему /о/ на том основании, что чередование этих звуков обусловлено позицией и происходит в одной и той же корневой морфеме.

Но из того, что чередующиеся звуки объединяются в фонему лишь в определенной морфеме, устанавливается тесная связь между фонемой и морфемой, прослеживается зависимость фонемы от конкретной морфемы. Следовательно, без предварительного морфемного анализа нельзя установить фонемный состав слова.

С позиций П(Л)ФШ звуки [с'] и [з'] в рассматриваемых ранее сочетаниях слов гусь пришел и гусь зашел представляют две разные фонемы: [с'] – фонему /с'/, [з'] – фонему /з'/. Основанием считается то, что у звука [с'] в гусь пришел те же фонетические признаки, что и у звука [с'] в словах гуси, сети, где [с'] находится в сильной позиции, а у звука [з'] в гусь зашел те же фонетические признаки, что и у звука [з'] в словах зима, земля, где [з'] выступает в сильной позиции. Поэтому звуки [с'] и [з'] способны различать звуковые оболочки и выполнять свою различительную функцию.

П(Л)ФШ иные отношения устанавливает и между фонемой и морфемой. Фонема связана с морфемой тем, что многие фонемы русского языка могут выступать в виде звуковой оболочки конкретных морфем или слов, например: фонема /л/ – суффикс прошедшего времени глагола, фонема /а/ – союз а и окончание существительных женского рода в словах пята, стена. Но связь фонемы и морфемы не является обязательной, как считают представители МФШ, она носит потенциальный характер. Фонема – самостоятельная звуковая единица, поэтому фонемный анализ возможен и без предварительного морфемного анализа слова. Более того, носители языка способны повторить и записать даже не существующее в языке слово, например, «тропс» (слово спорт, записанное и прочитанное наоборот), т.е. произвести его фонемный анализ.

Различное понимание связи фонемы с морфемой в этих двух школах приводит к разным взглядам на самостоятельность фонемы. П(Л)ФШ, признавая лишь потенциальную связь фонемы с морфемой, считает фонему самостоятельной звуковой единицей. В МФШ фонема менее самостоятельна, так как она не может рассматриваться вне морфемы: не зная морфемы, носители языка не способны определить фонему. Эти две школы по-разному определяют смыслоразличительную роль фонемы. В МФШ сигнификативная функция фонемы помогает различать смыслы слов и морфем. В П(Л)ФШ фонема различает звуковые оболочки, а потом значения, выражаемые этими звуковыми оболочками.

МФШ уделяет важное место позиционным чередованиям звуков. Позиционным чередованием называется такое чередование, которое происходит в определенной позиции и не знает исключений в данном языке. Например, в русском

языке звук [д], попадая в позицию конца слова, заменяется звуком [т]: пло[д]ы – пло[т] (плод), го[д]ы – го[т] (год), тру[д]ы – тру[т] (труд). В новых словах действует та же закономерность: мопе[д]ы – мопе[т] (мопед). К позиционным чередованиям относятся фонетические чередования. К этому типу чередований относятся те позиционные и комбинаторные изменения звуков, которые наблюдаются в определенной фонетической позиции – начало и конец слова или слога, соседство других звуков, положение в ударном или безударном слоге.

В теории МФШ все позиционно чередующиеся звуки объединяются в одну фонему. Так, на месте предлога с перед существительными произносятся различные позиционно чередующиеся звуки – [с], [с°], [с'], [з], [з'], [ш], [ж]: с Аней, с Мариной – произносится [с]; с Олей – произносится [с°]; с Тимуром – произносится [с']; с Галей – произносится [з]; с Димой – произносится [з']; с Шурой – произносится [ш]; с Женей – произносится [ж].

Фонема в данном случае представлена совершенно не похожими друг на друга звуками, т.е. фонема в МФШ обладает высокой степенью абстрактности. Высокая степень абстрактности не позволяет без дополнительных сведений ответить на вопрос о том, какая именно здесь фонема. Ведь чередующиеся звуки [с], [с°], [с'], [з], [з'], [ш], [ж] могут быть и представителями фонемы /с/, но могут быть и представителями фонем /с'/, /з/, /з'/, /ш/, /ж/. Ответить на вопрос, какая именно здесь фонема, помогает учение МФШ о сильных и слабых позициях фонемы.

В русском литературном языке у гласных и согласных фонем различают сильные и слабые позиции. Сильные позиции – это такие позиции, в которых фонема наилучшим образом выполняет свои функции. В сильной позиции различается наибольшее количество фонем. Слабые позиции – это такие позиции, в которых у фонемы ограничены возможности выполнять свои функции. В слабых позициях различается меньшее количество фонем, чем в сильной.

С точки зрения МФШ у фонемы две основные функции – сигнификативная и перцептивная (различать и отождествлять значимые единицы языка – морфемы и слова). В связи с этим выделяются сигнификативно сильные и слабые и перцептивно сильные и слабые позиции.

В сигнификативно сильной позиции фонема наилучшим образом реализует свои различительные возможности. В этой позиции данная фонема отличается от других фонем. Она представлена особым звуком, реализующим лишь одну фонему. Сигнификативно слабая – это позиция неразличения фонем. В сигнификативно слабой позиции фонемы ограничены в возможности различать значимые единицы (морфемы и слова). Звук в этой позиции является представителем двух или нескольких фонем.

Для всех гласных фонем сигнификативно сильной является их позиция под ударением. Так, под ударением после твердых согласных звук [а] является представителем только фонемы /а/, а звук [о] представляет лишь фонему /о/. Никакие другие фонемы не могут скрываться за ударными гласными [а] и [о]. Слова вал и вол различаются фонемами /а/ и /о/, которые находятся в сигнификативно сильной позиции. Но в первом предударном слоге фонемы /а/ и /о/ не различаются, реализуются одним и тем же звуком [ʌ]. Это сигнификативно слабая позиция. Так, в слове в[ʌ]лы безударный гласный звук [ʌ] может представлять фонемы /а/ и /о/, которые в сигнификативно слабой позиции нейтрализуются, т.е. произносятся одинаково. Чтобы решить, какую фонему представляет звук [ʌ] в слове в[ʌ]лы, нужно знать, с какой морфемой (корнем) мы имеем дело – вал или вол. После этого нужно

свести слабую позицию к сильной. Если это будет корень вал, то звук [ʌ] представляет фонему /a/, а если корень вол, то за звуком [ʌ] скрывается фонема /o/.

Для согласных сигнификативно сильной является их позиция перед гласными и сонорными. Возвратимся к произношению предлога с перед существительными: с Аней, с Мариной, с Олей, с Тимуром, с Галей, с Димой, с Шурой, с Женей. Произношение предлога с представлено рядом чередующихся звуков: [с], [с°], [с'], [з], [з'], [ш], [ж]. Чередующиеся звуки [с], [с°] представляют фонему в сигнификативно сильной позиции, так как они находятся перед гласными [а], [о] и сонорным согласным [м]. В сигнификативно сильной позиции за звуком скрывается одна фонема – /с/. Остальные чередующиеся звуки стоят перед шумными звонкими и глухими согласными, поэтому они представляют фонему в сигнификативно слабой позиции, где происходит нейтрализация фонем. За звуками в слабой позиции может скрываться несколько фонем.

Но в сигнификативно сильной позиции находятся два звука – [с], [с°]. Ответить на вопрос, какой из этих двух звуков является основным представителем фонемы /с/, помогает учение МФШ о перцептивно сильной и перцептивно слабой позиции.

В перцептивно сильной позиции фонема выступает в своем основном звуковом облике. В перцептивно сильной позиции звук, представляющий фонему, не зависит от позиции: он не испытывает редукции и воздействия соседних звуков. В перцептивно сильной позиции выступает основной представитель данной фонемы. В перцептивно слабой позиции звук, представляющий данную фонему, обусловлен этой позицией. Фонема представлена другими звуками, которые связаны с конкретной позицией и являются результатом редукции или воздействия соседних звуков. Так, чередующиеся звуки [с] и [с°], появляющиеся при произношении предлога с в фонетических словах с Аней, с Мариной, с Олей, представляют фонему /с/ в сигнификативно сильной позиции. Но основным представителем фонемы /с/ является только один звук – [с], встречающийся в первых двух фонетических словах – с Аней, с Мариной. Звук [с] не обусловлен позицией, его произнесение не зависит от окружающих звуков. Звук [с°] в третьем фонетическом слове (с Олей) появляется под влиянием последующего лабиализованного гласного [о], т.е. его произнесение обусловлено позицией. Следовательно, в первых двух словах согласный [с] представляет фонему в перцептивно сильной позиции, а в третьем – согласный [с°] реализует фонему в перцептивно слабой позиции. Благодаря перцептивно сильной позиции можно сделать окончательный вывод о том, что ряд позиционно чередующихся согласных звуков [с], [с°], [с'], [з], [з'], [ш], [ж] в наших примерах является представителем фонемы /с/. Основным представителем фонемы /с/ является звук [с], так как он не обусловлен позицией. Он возглавляет весь ряд чередующихся согласных. Звук [с°] обусловлен позицией, поэтому он не может быть основным представителем фонемы /с/. Таким образом, ряд позиционно чередующихся согласных звуков [с], [с°], [с'], [з], [з'], [ш], [ж], представляя предлог с как «особую морфему» в потоке речи, реализует фонему /с/.

Существование нескольких фонологических школ свидетельствует о том, что фонема – сложная единица. Каждая школа отражает лишь отдельные стороны фонемы. Так, если учение МФШ о фонеме объясняет основы русской орфографии, то П(Л)ФШ анализирует прежде всего звучащую речь.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М., 1963. – Т. 1. – 384 с.
2. Бондарко Л.В. Фонетика современного русского языка. – СПб., 1998. – 276 с.
3. Панов М.В. Современный русский язык. Фонетика. – М., 1979. – 256 с.

Полянская О.А.

*Санкт-Петербургский лесотехнический университет имени С.М. Кирова
(г. Санкт-Петербург)*

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Система образования в любой стране подстраивается под требования государственной власти, общества и экономики в целом. Поэтому, еще совсем недавно сравнивая российскую систему образования, например, с такими соседними странами как Финляндия или Швеция, можно было увидеть явные различия в содержании образования, его качестве и периодами обучения... Но в конце двадцатого столетия в системе высшего образования происходит огромный перелом. Происходит глобализация образования и экономики [1]. Новой мировой быстро меняющейся экономике нужны совсем другие кадры.

Первая попытка создания межнациональной системы высшего образования была предпринята в Европе в рамках Болонского процесса [2]. В основу идей Болонского процесса легла возможность не только получения высшего образования, но и применения его выпускником за пределами, страны, где оно было получено. Данная система образования базировалась на академической мобильности, единстве образовательных программ, одинаковых периодах обучения [3].

Основным толчком создания межнациональной системы образования послужило развитие экономики в странах, вошедших в зону Евросоюза. Сразу хотим обратить Ваше внимание на то, что данная система высшего образования имеет некую региональную основу. Но именно такую же региональную основу имела и система образования в бывших странах СССР. Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день, мы работаем далеко не в глобальной системе образования, как нам это преподносят, а в субрегиональной системе. Мало этого, как мы уже отмечали, любая система образования подстраивается под экономику своего государства...[4] Специалистов каких областей выпускать и в каком объеме будет диктовать потребность национальной экономики. Поэтому, очень маловероятно, например, что такая страна как Китай, будет придерживаться тенденций в высшем образовании, которые на сегодняшний день закладывает Европа. Кроме того, нет никакой гарантии, что «завтра» страны, которые модель развития экономики Китая считают наиболее эффективной, не возьмут за основу развитие высшей школы именно китайскую модель.

Для российского высшего образования перспективы развития глобализации сегодня имеют особое значение. Еще совсем недавно наша система образования была примером для подражания, служила неким эталоном. Мы делали космические корабли

и спутники, которые запускали в космос, и они не падали, у нас была очень хорошо развита медицина, военная промышленность, сельское хозяйство... На сегодняшний день престиж системы высшего образования в России, к сожалению, утрачен. В настоящее время у нас в стране активно продвигается подход, который ведет к полному разрушению старой системы образования и построения на основе Европы новой системы образования. Парадокс заключается в том, что мы должны своими руками разрушить лучшую систему образования и на ее руинах, взяв за основу чужой пример, построить другую, которая не будет адаптирована к нашим условиям жизни, экономике и мышлению. Однако все данные сомнения по поводу построения новой системы образования объявлены ретроградскими и попросту не принимаются к учету [4].

Сегодня российское высшее образование продолжает встраиваться в европейскую систему образования, несмотря на то, что задачи, которые ставит перед собой Россия, заметно отличаются от задач, которые перед собой ставит Европа, как по экономическим вопросам, так и по вопросам развития личности и религии.

Недовольство системой высшего образования выражают и сами учащиеся. Результаты анкетирования за последние три года представлены в таблице.

Результаты социологического опроса студентов с 2014 по 2016 год

Вопросы	Результаты ответов, в процентах		
	2014 год	2015 год	2016 год
1. Выбрав данный институт, Вы пришли:			
1.1. за знаниями	6	7	8
1.2. за дипломом о высшем образовании	59	52	45
1.3. за знаниями и за дипломом о высшем образовании	35	41	47
2. Уровень ППС Вы оцениваете как:			
2.1. высокий	66	68	72
2.2. средний	24	23	21
2.1. ниже среднего	10	9	7
3. Взаимоотношение с преподавателями сложились:			
3.1. хорошие	81	83	85
3.2. средние	14	13	14
3.3. плохие	5	4	1
4. Обеспечение учебной и методической литературой в университете:			

4.1. хорошее		1	
4.2. среднее	53	54	68
4.3. плохое	47	45	32
5. Уровень доступности к современным информационным технологиям:			
5.1. высокий			
5.2. средний	35	39	45
5.3. низкий	65	61	55
6. Способствует ли процесс обучения к жизни и труду в современных условиях:			
6.1. да	45	51	59
6.2. нет	55	49	41

Как видно из проведенного анкетирования, основное недовольство со стороны учащихся выражается в недостаточном уровне обеспеченности университетов современными информационными технологиями и учебно-методической литературой. Одной из причин такого положения является плохое финансирование федеральных вузов.

Кроме того, на сегодняшний день еще очень многие вузы продолжают готовить кадры по устаревшим специальностям для «несостоятельной» ресурсозатратной экономики. Студентов по экономическим направлениям учат в основном анализировать и фиксировать факты хозяйственной деятельности, которые уже произошли. Практически не уделяется внимание построению прогнозного баланса фирмы. Однако стоит отметить и тот факт, что интеллектуальный потенциал молодежи так же снижается.

По большому счету изменение системы образования с течением времени необходимо, так как любая действующая система нуждается в обновлении. К изменению системы высшего образования, в том числе и экономического в России нас ориентирует:

смена политического статуса России, как одного из сильнейшего игрока на рынке;

переход российской экономики на статус развивающихся экономик мира;

несоответствие потенциала научной базы реальным потребностям страны;

демографический кризис;

неравномерность и неустойчивость рождаемости по территориальному признаку;

отрицательная динамика технологического роста в стране;

сложная экономическая ситуация.

Однако, хотим сразу подчеркнуть, что перечисленные выше факторы диктующие необходимость перемен в высшей школе не обозначают ее полную несостоятельность и непривлекательность. И сегодня российские специалисты во многих отраслях остаются востребованными по всему миру. Интерес к нашей системе высшего образования повысится, если мы не будем копировать запад, а будем организовывать, развивать и модернизировать с учетом всех наработок свою систему образования. Именно ориентация высшей школы на образовательные потребности страны позволит ей сохранить право на существование и даст конкурентное преимущество в мире.

ЛИТЕРАТУРА:

Беспалова В.В., Полянская О.А., Кадырова О.В. Проблемы современного образования и инновационные методы их решения. // В сборнике: образование и наука: современные тренды. Коллективная монография. Серия «Научно-методическая библиотека». Чебоксары. 2016. С.74-78

Беспалова В.В., Полянская О.А. Перспективы внедрения дистанционного обучения на рынке образовательных услуг в сфере подготовки кадров для организации производства.// Организатор производства. 2015. №4(67). С.82-85.

Беспалова В.В., Кадырова О.В. Процессные инновационные проекты в управлении развитием предприятий. В сборнике: Современный менеджмент: проблемы и перспективы. Сборник статей: в двух частях. 2016. С. 133-135.

4. Луков С.В., Погорский Э.К. Болонский процесс как реакция на американизацию высшего образования. //Знание. Понимание. Умение. 2010. №3. С.62-66.

Савельева Е.Б., Линева Е.А.

*Государственный гуманитарно-технологический университет
(г.Орехово-Зуево)*

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ СФЕРЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Считается, что целью проведения конференций различного уровня является передача информации о результатах научно-исследовательской деятельности посредством очных докладов и презентаций, видео выступлений, стендовых форм, представлением тезисов, статей для участия и т.д., при этом поддерживая своим международным статусом научные и профессиональные сообщества как социальные институты.

Функции конференций международного уровня предполагают формирование новых исследовательских, практико-ориентированных и социальных связей, достижение предварительных договоренностей о совместных проектных работах, широкое обсуждение теоретико-практических вопросов и проблем, реализацию деятельности путем стимулирования обмена значимыми достижениями. Кроме того, очный формат конференции – это место, где можно получить не только

индивидуальную реакцию отдельных членов, но и групповую реакцию научно-профессионального коллектива.

Как правило, для создания эффективной системы координации и поддержки деятельности по организации и качественному проведению международных конференций принимаются обязательные требования, к основным же задачам и предполагаемым результатам того или иного научного форума следует отнести:

- определение приоритетных направлений инновационной деятельности, научных исследований и конкретизация проблем по приоритетным путям развития того или иного научно-исследовательского и профессионального сообществ;

- формирование предложений по совершенствованию системы мероприятий по активизации фундаментальных исследований и научно-прикладных, методических разработок на ближайшие годы и более отдаленную перспективу;

- выработку рекомендаций по внедрению современных научных данных, результатов научных и опытно-экспериментальных работ в исследовательскую и инновационную деятельность, в образовательный процесс;

- анализ и обобщение опыта в области организации и проведения международных научных конференций;

- формирование информационных потоков для налаживания и укрепления межрегиональных и международных связей и государственно-частного партнерства в сфере науки, инноваций и новых технологий;

- обеспечение аналитического, методического, организационно-технического и информационного сопровождения результатов проведения научных мероприятий международного статуса.

Учитывая вышеизложенные условия, применив партнерский опыт, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», в лице непосредственного организатора – кафедры методики преподавания иностранных языков факультета иностранных языков на базе Chamber College в городе Гзира, на Мальте провел Международную научно-практическую конференцию «Современное гуманитарное образование и иностранный язык». Мероприятие поддержали и оказали содействие в организации «Агентство по развитию международного педагогического сотрудничества» (Москва, Россия), ООО «Чембер Колледж» Мальта (Мальта). На основании информационного письма, размещенного на сайте ГГТУ и сайте конференции <https://sites.google.com/site/mheflconference/>, где отражались все актуальные новости и информации, была разработана и опубликована Программа конференции на русском и английском языках, Регламент ее проведения.

Членами оргкомитета и сотрудниками научного отдела ГГТУ были подготовлены Сертификаты участников конференции, а также пакеты участников, сотрудники Издательского отдела сформировали макеты для официальной атрибутики международной конференции (календари, стикеры, эмблемы, блокноты).

Проведение конференции сопровождалось отчетом и его публикацией в новостном блоке сайта ГГТУ, сайте конференции, а также фотоотчетом для формирования «Альбома конференции» в Издательском центре ГГТУ.

Очевидно, что значимость данной международной научно-практической конференции заключается в актуализации современных взглядов на существующие проблемы гуманитарных наук и в освещении вопросов изучения и преподавания иностранных языков, в возможности обмена взглядами, мнениями, точками зрения по обсуждаемым темам конференции с представителями разных стран и учебных

заведений. Заявленная в названии тема конференции и посвященного ей сборника тезисов [1], современна и важна, так как затрагивает проблемы изучения и преподавания иностранного языка и дисциплин гуманитарного цикла, прежде всего, психолого-педагогического направления в условиях перехода на новые стандарты в области образования. Все эти позиции еще раз подчеркивают актуальность проведения этой международной встречи.

Вместе с тем был определен четкий круг целей и задач, принятый в расчет для более эффективной деятельности, как научного и оргкомитетов, так и всех потенциальных участников конференции. Среди целей выделены две основные:

- освещение актуальных вопросов и тенденций развития гуманитарного знания и проблем преподавания и изучения иностранных языков на современном этапе;

- укрепление путей и перспектив взаимодействия в рамках международного партнерства в области научного и образовательного сотрудничества.

К задачам отнесены следующие:

- освещение и обсуждение актуальных теоретических проблем лингвистики и перевода;

- освещение и обсуждение актуальных проблем методики преподавания иностранных языков и РКИ;

- изучение и анализ проблем взаимодействия языков и культур;

- освещение и обсуждение вопросов изучения и преподавания зарубежной литературы на современном этапе;

- освещение и анализ вопросов современного образования и инновационных педагогических технологий.

На уровень научных дискуссий по проблемным вопросам широкого круга дисциплин гуманитарного цикла, по мнению членов научного комитета, были представлены шесть тематических направлений работы конференции:

- Актуальные теоретические проблемы лингвистики и перевода.

- Актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков и РКИ.

- Актуальные проблемы взаимодействия языков и культур.

- Изучение и преподавание зарубежной литературы на современном этапе

- Современное гуманитарное образование и развитие профессиональных компетенций.

- Инновационные педагогические технологии в системе гуманитарных знаний.

Работа научного собрания проходила в режиме пленарных докладов, видеодоказов, секций, заседание которых включали как сами доклады, так и вопросы для обсуждения, ответы на них. Кроме того, председатель секции выступал со вступительным и заключительным словом, устанавливая режим работы, определяя ее ход, предоставляя слово желающим вступить в дискуссию.

Подготовленный к изданию сборник материалов имеет УДК и ББК, а также присвоенный номер ISBN (978-5-87471-235-8). Сборник размещен на вебсайте электронной научной библиотеки eLibrary.ru. [1]. Ряду участников конференции было предложено опубликовать свои материалы в «Вестнике государственного

гуманитарно-технологического университета. Педагогика, психология, философия, филология», с последующим размещением на платформе eLibrary.ru.

По результату работы научного комитета было принято решение не выделять предварительно обозначенных направлений конференции в структуре сборника, так как рассматриваемая проблематика имела комплексный, системный характер. Как итоговый документ сборник научных материалов, получил название адекватное самой конференции: «Современное гуманитарное образование и иностранный язык».

Хотелось бы более подробно остановиться на том, что представляет собой данное издание, оно снабжено обязательными выходными данными, имеет оглавление (в алфавитном порядке, на двух рабочих языках конференции, языком публикаций являлся также французский язык), предисловие, материалы очных и заочных участников. Информационным элементом содержания сборника являются сведения об авторах. В этой связи необходимо обратить внимание на географию участников научного мероприятия, в том числе отметить зарубежных коллег из Китая, Мальты, Румынии, Тайваня, Узбекистана, Франции – что является свидетельством их готовности к актуальному сотрудничеству и партнерскому диалогу.

Участниками очной и заочной формы проведения мероприятия стали преподаватели факультетов и кафедр ГГТУ (особенно хотелось бы отметить кафедры педагогики и психологии, кафедры методики преподавания иностранных языков), аспиранты, магистранты, студенты, а также представители зарубежных стран и учебных заведений. Российский сегмент участников обширен, начиная от Калининграда до Владивостока, включая Москву, Санкт-Петербург, Крым, Орехово-Зуево, Коломну, Омск, Уфу, Улан-Удэ, Ульяновск и др. Более 60 авторов подали свои научные работы на публикации.

Описывая и анализируя содержание материалов, хотелось бы остановиться на следующих фактах.

Обращение авторов сборника к таким темам, как формирование информационной компетентности будущих учителей (Авилкина И.В.); информационно-коммуникативные технологии во взаимодействии учителя с родительским сообществом (Скударёва Г.Н., Брагина Е.С.); инновационные образовательные технологии как ресурс личностного развития участников образовательных отношений (Панюшкина А.И., Романова Г.А.); проектно-исследовательская деятельность как средство формирования метапредметных образовательных результатов (Герасимов А.С., Романова Г.А.); игровые технологии в сфере дополнительного образования учащихся (Кравчук А.А., Романова Г.А.); актуализация компетентностной модели в контексте профессионального стандарта педагога (Каменских Н.А.); технологический подход к организации образовательного процесса в высшей школе (Осинина Т.Н.); развитие профессиональной компетентности учителя (Матмуратова Г.К.); социальный заказ на развитие интеллектуальных и творческих ресурсов общества (Скударёва Г.Н., Тонконогова Ю.Ю.); возможности педагогов и родителей в выявлении и диагностике одаренных детей (Скударёва Г.Н., Герасимов А.С.); профессиональный стандарт педагога как гарант готовности учителя к взаимодействию с родительским сообществом (Скударёва Г.Н.) и другим, позволяет представить результаты исследований по широкому спектру педагогических проблем. В данных тезисах определяются векторы развития педагогических технологий, обосновываются наиболее эффективные подходы и педагогические приемы, применяемые на сегодняшний день в социальной

практике. Это, безусловно, повышает степень актуальности сборника, имеет большую практическую значимость.

Для обоснования своих точек зрения, позиций по обсуждаемым проблемным вопросам авторами тезисных работ привлечен обширный материал, входящий в круг актуальных исследовательских задач различных областей знаний: лингвистики, педагогики, психологии, методики преподавания, культурологии, лингвокультурологии. Ряд подготовленных тезисных публикаций включает интересный эмпирический материал, на основании которого делаются обоснованные выводы, дается качественный исследовательский анализ. Почти в каждом случае чувствуется индивидуальная позиция автора к заявленной проблематике, отражающая его научные интересы и приоритеты.

Так, например, в сборнике представлены тезисы, освещающие различные аспекты иностранных языков и современной межкультурной коммуникации и перевода, а также проблемы изучения иностранного языка в вузе и школе. Это такие работы как «Феномен вербальной агрессии» (Ермохина А.А., Фоменко Т.А.), «Межкультурная коммуникация и перевод» (Иванова Н.А.), «Теоретическое обоснование словообразовательных процессов в современном французском языке» (Балабас Н.Н.), «Использование учебного пособия «Первые шаги в чтении» для развития дискурсивной компетенции в процессе обучения французскому языку на начальном этапе» (Савельева Е.Б., Юсупова Т.Г.), «Английский юмор: специфика и трудности перевода» (Громова Т.В., Фоменко Т.А.), «К вопросу об эмоционально-чувственной замкнутости английского языка» (Котова Е.Г.), «Роль киберсоциализации в обучении иностранному языку» (Красилова И.Е.), «Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку (Линева Е.А., Яковлева Э.Н.), «Речевая агрессия как проблема языковой инвективности» (Фоменко Т.А.), «Аббревиация в языке геймеров» (Шурупова М.В., Бирюкова А.Д.), «Белые пятна в истории перевода» (Миронова Е.А.), «Современные тенденции в обучении иностранным языкам в школе» (Григорьева Е.Я.), «Дисциплина «Иностранный язык» в иерархии академических ценностей спирантов неязыковых специальностей» (Борисова И.В.), «Методическое содержание и специфика современного урока иностранного языка» (Поддубская О.Н.); «The Linguistic Identity Development when Teaching Foreign Languages» (Леонтьева А.В., Грек Мариус Иоан); «Rйussir au dйveloppement des compйtences lexicales chez les йlives de йcole primaire» (Семёнова О.А., Савельева Е.Б.); «Модели построения заголовков англоязычных газетных статей информационного жанра (на примере газеты The Guardian)» (Гедгафова Н.А.); «Efficiency of class-room-based language acquisition» (Хилал-Лиман Малик); «Роль «семантического треугольника» в выделении внутримодельных модификаций предложений тождества» (Касаткина О.А.); «К вопросу о взаимовлиянии культур Востока и Запада» (Ларина С.Г.) и другие.

Особый интерес для лингвистов, филологов, других представителей гуманитарной науки и практики представляют тезисы, освещающие вопросы зарубежной литературы в широком контексте культуры, такие, как «Писатель-публицист как свидетель своего времени (на материале «Mйmoires politiques» Ф. Мориака)» (Дубнякова О.А.); «Поэтика художественных деталей в романе Патрика Модiano «Вилла “Грусть”»» (Ступницкая М.И.); «О некоторых лейтмотивах творчества Робера Пенже» (Торопова Е.С.); «О функциональном потенциале диалекта в современной австрийской художественной литературе» (Чукшис В.А.) и другие.

Следует подчеркнуть, что представленные в сборнике научные публикации в силу объективных «жанровых» причин лаконичны. Вместе с тем, отдельные тезисные материалы, дают возможность для научных дискуссий и размышлений. Кроме того, ряд тезисов авторов молодого поколения: аспирантов, студентов-магистрантов, студентов-бакалавров, только начинающих свой путь в науке, демонстрируют достаточно высокий уровень владения исследовательским и анализируемым материалом, что внушает определенные надежды на продолжение научных поисков и расширение поля новых объектов и предметов научного знания.

Авторы публикаций сборника активно цитируют отечественных и зарубежных ученых, что свидетельствует о серьезном научном интересе, глубине изучения научно-практических, методических вопросов и проблем, представленных заинтересованной аудитории. Проведенный обзор широкого круга источников позволил авторам определить основной круг проблем в сфере междисциплинарных исследований, емко и конкретно в тезисной форме отразить важнейшие проблемы гуманитарного знания: педагогики, психологии, лингвистики, методики преподавания, культурологии, лингвокультурологии.

Стоит подчеркнуть, что материалы сборника могут быть полезны научным и педагогическим работникам образовательных и исследовательских учреждений, студентам-бакалаврам, магистрантам, аспирантам, они дают возможность расширить методологический и научный кругозор, повысить уровень исследовательской и профессиональной компетенций, способствуют развитию и совершенствованию инновационных педагогических технологий в системе современных гуманитарных учений.

В данной статье мы попытались рассмотреть наиболее важные, на наш взгляд, аспекты организации и проведения научно-практических конференций международного статуса. При этом мы ориентировались, прежде всего, на собственный опыт, учитывая все слагаемые, обязательные для реализации мероприятий подобного уровня.

ЛИТЕРАТУРА:

1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27653060> (дата обращения: 09.05.2017)

*Смирнова Л.Н.
Вологодский государственный университет
(г. Вологда)*

ГУМАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Как известно, решение актуальной в современном обществе проблемы гуманизации образования предполагает формирование гуманного мировоззрения и творческого потенциала личности, в том числе и средствами иностранного языка. Одним из практических направлений этого сложного процесса является, например, целенаправленное развитие у студентов навыков и умений межкультурной коммуникации.

Процессы глобализации привели к стремительному увеличению количества контактов между представителями различных культур и, следовательно, к пониманию того, как важна в становящемся всё более сложным мире способность эффективно сотрудничать. К сожалению, вместо того чтобы осмыслить и понять новые для нас ценности и установки, мы зачастую прибегаем к стереотипам (немцы — педантичны и скупы, американцы — поверхностны, а англичане — надменны), воспринимаем и оцениваем поведение иностранных партнёров на основе своей культурной социализации. Это становится причиной трудностей и конфликтов в отношениях: около трети всех интернациональных проектов серьёзно страдает именно по причине незнания/непонимания культурной специфики партнёров [2].

На наш взгляд, важно уже в самом начале продемонстрировать студентам относительность собственных ценностных ориентаций и традиций. Для этого в процессе обучения иностранному языку можно использовать упражнение «Albatros-Kultur» [4, перевод автора].

До начала упражнения двое участников получают роли мужчины и женщины из несуществующей культуры альбатроса: альбатрос является, согласно мифологическим представлениям, элементом земли [1]. Группа сидит полукругом. Перед ней один стул, под который ставится блюдо с любыми очищенными орехами. Группе сообщается, что через некоторое время в комнату войдут мужчина и женщина, представляющие культуру альбатроса. Участников просят наблюдать за их действиями и делать записи.

Участники, исполняющие роли мужчины и женщины, входят в комнату молча, с дружелюбным выражением лица. Женщина идёт на значительном расстоянии позади мужчины. Оба подходят по очереди к сидящим участникам и осторожно ставят на пол ноги тех из них, у кого они перекрещены. При этом женщина касается только женщины, мужчина — только мужчин. В заключении мужчина садится на приготовленный стул, женщина садится на колени перед ним. Женщина поднимает блюдо с орехами. Мужчина берёт его из её рук и съедает несколько орехов, демонстративно их пережёвывая. После этого он передаёт блюдо женщине, которая тоже съедает несколько орехов и отставляет блюдо в сторону. Мужчина кладёт руку на плечо женщины, которая трижды наклоняется перед ним к земле. После этого пара поднимается, ещё раз обходит по кругу участников (при этом женщина снова следует за мужчиной) и покидает комнату.

Сначала участников просят описать ситуацию, не оценивая её (важно, чтобы все вместе попытались найти нейтральные способы описания). Только потом участники должны интерпретировать увиденное. Судя, например, по положению женщины в пространстве (на полу, за мужчиной), по её позе (на коленях, наклоняется), языку тела (мужчина касается её), по тому, как во времени организованы их действия (сначала приходит он, потом — она, сначала ест он, потом — она) и т. д., некоторые участники делают вывод о том, что женщина обделена вниманием мужчины.

После интерпретации увиденного участники получают информацию о культуре альбатроса. Это матриархальная культура, в которой обожествляют мать-землю. Большие ступни — это идеал красоты, т. к. они делают возможным хороший контакт с землёй, получить энергию которой можно, поев орехов (ритуальная пища). Гостям оказывают особую честь, предоставляя им возможность для как можно большего контакта с землёй (ставят ноги на землю). Так как женщины, подобно

матери-земле, могут дарить жизнь, они имеют особые привилегии: мужчины обязаны пробовать на вкус орехи до женщин, идти перед ними, чтобы защитить от опасности; женщинам разрешено сидеть на земле, в то время как в распоряжении мужчин есть неудобное сидячее место, называемое стулом и находящееся на расстоянии от женщины. За заслуги мужчин вознаграждают тем, что они могут положить женщинам руку на спину - женщины затем кланяются перед божеством, принимают в себя энергию, которую через своё тело передают дальше, мужчине. В остальных случаях мужчинам не разрешено прикасаться к женщинам без их разрешения.

Во время заключительной дискуссии участники устанавливают, что действия других очень часто интерпретируются нами на основе своей культурной социализации — например, прикосновение к ступням интерпретируется в нашей культуре скорее как жест подчинения (омовение ног у христиан), прикосновение к плечу ассоциируется с властью -, но есть и другая возможность для интерпретации. Осознавая это, студенты делают первый шаг в развитии умений межкультурного общения, в частности умения непредвзято (с учётом своей культурной социализации) анализировать ситуации пересечения культур.

Убедиться в относительности собственных ценностных ориентаций и традиций студенты могут и при выполнении заданий «Trap Words» и «Proverbial Values» [5]. Так, в первом из них студентам предстоит найти в списке слова и фразы, содержащие несоответствие между их языковым значением и культурной коннотацией:

- 1) How are you?
- 2) Of course.
- 3) Let's have lunch some time.
- 4) Bon appetit/Guten Appetit!
- 5) Please.
- 6) Pardon?
- 7) Sorry.
- 8) Excuse me.
- 9) Sir/Madam
- 10) Have a nice day!

Преподаватель записывает слова и фразы из списка на карточки и просит студентов составить с ними диалоги. При этом нужно обязательно учесть, что даже при соблюдении языковых норм (студентам знакомо языковое значение слов и фраз) может возникнуть так называемый культурный барьер, связанный «с различиями в нормах речевого поведения, но также и с различными значениями, которые вкладывают участники общения в, казалось бы, одни и те же слова, т.е. неадекватность фоновых знаний» [3, С. 58].

После презентации диалогов в группе преподаватель инициирует дискуссию, во время которой студенты обсуждают следующие вопросы: Было ли слово/фраза употреблено правильно, в правильном контексте? Какие проблемы возникли при составлении диалога? Как повлияли родной язык и культурные привычки на выполнение задания? При необходимости участники дискуссии знакомятся с культурной коннотацией обсуждаемых слов и фраз:

1) How are you? This is a polite formula, not a request for information about a person's health.

- 2) Of course. This simply means It's obvious, and has nothing to do with the course of things.
- 3) Let's have lunch some time. This is not always an invitation. More often it is a way of disengaging from a conversation.
- 4) Bon appetit/Guten Appetit! There is no equivalent for this expression in English, quite simply because we do not say anything to people about to start their meal.
- 5) Please. Introduces a polite request, it does not relate to pleasing.
- 6) Pardon? This means, Could you please repeat what you said? It is not asking for forgiveness.
- 7) Sorry. Although this is an apology, it need not indicate deep, heartfelt regret.
- 8) Excuse me. Is not asking for leniency. It is just a way of attracting attention.
- 9) Sir/Madam. These rather formal titles are used in special situations.
- 10) Have a nice day! This cheerful farewell, used commonly in the US, may be considered insincere in Britain.

Исследовать культурные ценности британцев и американцев можно в процессе выполнения задания “Proverbial Values”:

Here are some proverbs often used in English-speaking countries. Next to each proverb, write the cultural value that you think the proverb teaches. The first one has been done for you.

Proverb	Values
1. A penny saved is a penny earned.	Economy or thrift.
2. A stitch in time saves nine.	
3. Good fences make good neighbours.	
4. There' s no time like the present.	
5. It's better to give than to receive.	
6. An apple a day keeps the doctor away.	
7. When in Rome, do as the Romans do.	
8. Every cloud has a silver lining.	
9. Rome wasn't built in a day.	
10. Make hay while the sun shines.	
11. You're never too old to learn.	
12. Look before you leap.	

Во втором столбике таблицы студенты должны записать английское название ценности, значимость которой для британцев/американцев подчёркивает та или иная поговорка. В более слабых группах преподаватель может предложить варианты ответов: adaptability, generosity, health, optimism, persistence, precaution, privacy, promptness, thrift и т. д. Полученные результаты обсуждаются в группе, студенты могут дополнить список другими известными им пословицами и поговорками на английском языке, а также сравнить с поговорками, существующими

в родном языке и, следовательно, сравнить то, что является ценностью для британцев/американцев, с ценностями, присущими русскому народу.

Предлагаемые задания будут, на наш взгляд, способствовать формированию этического отношения студентов к окружающему миру и к самим себе и, следовательно, гуманизации современного высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Животные в мифологии. Электронный ресурс: Режим доступа: <http://mar4586.narod.ru/animals/birds/albatross.html>.
2. Кавальчук А. Кросс-культурный менеджмент: как вести бизнес с немцами. Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit GmbH, Бонн, 2012.
3. Тимашёва О.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: Учебное пособие / О.В. Тимашёва. – М.: УРАО, 2004. – 191 с.
4. Handschuck Sabine, Klawe Williy: Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz, München 2004.
5. Tomalin Barry, Stempleski Susan. Cultural Awareness. Oxford University Press 2015.

*Тоискин В.С., Красильников В.В.
Ставропольский государственный педагогический институт
(г. Ставрополь)*

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ЛОНГРИД КАК ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС

В октябре 2016 г. Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам утвержден паспорт приоритетного проекта в сфере образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», основной целью которого является создание условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства и увеличения числа обучающихся образовательных организаций, освоивших онлайн-курсы для формального (основного) и неформального (дополнительного) образования [3].

Одной из составляющих информатизации образовательного процесса является разработка и использование образовательных электронных изданий (ОЭИ) и цифровых образовательных ресурсов ЦОР. В настоящее время в Российском образовании накоплен значительный опыт создания и использования ЭОИ и ЦОР. Трендом последних лет является массовое открытие он-лайн курсов, переход обучающихся различных категорий в глобальные образовательные сети.

Среди разнообразных форматов представления образовательного контента заслуживает внимания мультимедийный лонгрид [2]. Впервые этот термин появился в журналистике (англ. long read – долгое (длинное) чтение) и стал широко использоваться после выхода мультимедийного проекта «The New York Times» «Snow Fall» в 2012 году (<http://www.nytimes.com/projects/2012/snow-fall/#/?part=tunnel-creek>). Примером качественного лонгрида, вышедшего 26 апреля 2014 года в годовщину

аварии на Чернобыльской АЭС, является «Земля отчуждения» (<https://www.kommersant.ru/projects/chernobyl>).

По прагматической направленности на аудиторию лонгрид – это полифункциональный медиатекст, который одновременно должен реализовывать целый набор функций: информационно-познавательную, управляющую (или ориентирующую), организаторскую (рекомендательную), просветительскую (культурно-образовательную), эмоционально-чувственную (воздействующую), развлекательную и рекреативную.

В цифровых образовательных лонгридах контент производится с использованием различных знаковых систем: текста, видео, аудио, фото, графики, интерактивной инфографики, анимации. В результате интеграции указанных знаковых систем контент становится сложным синтетичным медиапродуктом, технологической платформой цифрового сторителлинга.

Цифровой сторителлинг (Digital Storytelling) – способ представления информации в виде историй с использованием мультимедийных технологий. Это маркетинговый прием, базирующийся на нарративной психологии (лат. narratio – повествование, рассказ), использующий медиа-потенциал с целью передачи информации и транслирования смыслов посредством рассказывания историй. Целью цифрового сторителлинга является обеспечение условий эффективной мотивации освоения смыслов образовательного контента, инициирование желания к продолжению восприятия длинного текста, систематизация и донесение основной, как правило, метапредметной информации. Контент, построенный на основе сторителлинга, воздействуя на сознание обучающихся, внушает им требуемые мысли, формирует сопричастность, вызывает запланированную реакцию и последующее поведение [5]. Важнейшим моментом в сторителлинге является методика построения истории. При проектировании образовательного цифрового сторителлинга целесообразно обратиться к опыту, накопленному в универсальной журналистике [4].

Как было отмечено, лонгрид (в отечественно терминологии используется понятие – мультимедийный проект) представляет собой, в самом общем смысле, знаковую систему, а, следовательно, выполняет функции знаковых систем: коммуникативную (обеспечение общения и взаимопонимания), ориентационную (обеспечение адекватной ориентации человека в действительности), инструментальную (использование знаковой системы для решения разнообразных задач), инициирующую (способность в определённой ситуации инициировать действие). Для выполнения этих функций необходимы правильный выбор элементов и релевантная верстка мультимедийного проекта.

Главным элементом в создании мультимедийного лонгрида остаётся текст, на котором «держится» вся история. Наиболее распространённым мультимедийным элементом лонгрида является фотография, фоторепортаж, фотогалерея, слайд-шоу. Кроме этого в лонгридах может присутствовать и другой визуальный контент – инфографика, позволяющая графически представлять сложные данные (статистика, маршрут, различные взаимосвязи). При этом инфографика всё чаще является интерактивной, что позволяет представлять больший объём информации на меньшей площади и одновременно с этим обеспечивать непрерывное взаимодействие с аудиторией. С помощью различных элементов (каналов коммуникации) пользователь цифрового лонгрида может сам выбирать ту часть истории, которая ему кажется наиболее близкой, значимой. К иллюстративным материалам относятся графические рисунки,

коллажи, пиктограммы и т.д. В мультимедийных лонгридах используется различный видеоматериал (видеосюжет, видеоиллюстрация, видеокomentarий, интерактивная видеоколонка, мультискрипт). Нередко в лонгридах применяются различные аудиоматериалы, которые условно можно разделить на информационные и иллюстративные. Отдельно следует сказать об интерактивном инфотементе, как особом способе подачи информации, «развлечение информированием». Информационные игры или их элементы (викторины, flash-игры) могут выступать как часть мультимедийных проектов, например, постепенно раскрывая дополнительную, справочную информацию. Такие игры, с одной стороны, формируют лояльность пользователя и увеличивают время сессии, с другой — помогают преподнести информацию в новой, игровой форме. Кроме этого, в лонгридах часто встречаются гиперссылки в тексте, а сам текст имеет нелинейную структуру.

Элементы лонгрида во многом выполняют те же функции, что и в онлайн-изданиях, однако с присущими лонгридам особенностями. Так, часто мультимедийные элементы, с одной стороны, выполняют функцию иллюстрации или дополнения текстового «блока», становясь его частью, а с другой — самостоятельными произведениями, которые можно рассматривать отдельно от текста [1].

Анализ отечественных лонгридов, размещенных в сети Интернет позволил выделить основные направления контента и коммуникационных площадок социума:

оперативные информационно-событийные лонгриды, реализующие информационно-просветительскую и культурно-образовательную функции;

аналитические лонгриды, реализующие социально-ориентирующую и рекреативно-развлекательную функцию;

научно-популярные лонгриды, реализующие культурно-образовательную функцию;

историко-документальные лонгриды, призванные сформировать идеологическую позицию;

биографические лонгриды, реализующие функции памяти, мировоззренческую, образовательную, воспитательную;

информационно-развлекательные лонгриды, реализующие прежде всего рекреативную функцию, а потом – познавательную, просветительскую и т. п.

информационно-просветительские лонгриды-генераторы, реализующие информационную и культурно-образовательную функции наравне с функцией формирования положительного имиджа реформ российского образования, деятельности государства в сферах науки, технологий, досуга, путешествий;

информационно-справочные лонгриды, реализующие функцию полезности, с помощью которой можно сформировать предпочтение из некоторого множества альтернатив;

story-лонгриды, реализующие рекреативную функцию;

интерактивные справочники, реализующие справочно-информационную функцию;

историко-документальные лонгриды, реализующие имиджевую функцию;

информационно-справочные лонгриды, реализующие рекламно-имиджевую функцию; рекламные лонгриды, реализующие функцию формирования спроса наравне с информационной.

Типология образовательных лонгридов, в том числе по такому основанию, как ведущая функция, – это тема, ждущая своего исследователя. Упорядочить явление, превратив его в систему, – значит познать его и определить место в более общей системе, в данном случае – дидактической. Но на данном этапе развития построение

соответствующей типологии невозможно или нежелательно в силу того, что применение лонгридов в образовании находится на начальной стадии, идет поиск содержательно-формальных характеристик данной модели медиапродукта. Содержательно-формальные и функциональные характеристики образовательных лонгридов «встраиваются» в концепции ЦОР и многие решения принимаются интуитивно, а затем проверяются на жизнеспособность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иванова Л.В. Использование теории связей с общественностью в учебном процессе подготовки журналистов (на примере освоения формата «спецпроект»). // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 9 (391). Филологические науки. Вып. 102. С. 78–86.
2. Колесниченко А.В. Длинные тексты (лонгриды) в современной российской прессе / А.В. Колесниченко // Медиаскоп. — 2015. — №1 // URL: <http://www.mediascope.ru/node/1691> (дата обращения: 11.07.2017).
3. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» УТВЕРЖДЕН президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25 октября 2016 г. № 9) // URL: <http://government.ru/media> (дата обращения: 20.06.2017).
4. Стореллинг // Записки маркетолога // URL: http://www.marketch.ru/marketing_dictionary/marketing_terms_s/storytelling/ (дата обращения: 11.07.2017).
5. Универсальный журналист. Основы творческой деятельности: учебник: в 2 ч. / под ред. Л.П. Шестеркиной. — Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. — Ч. 1. — 275 с.

*Климовец М.В.
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ
(г. Москва)*

ФИНАНСОВЫЙ АУТСОРСИНГ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМПАНИЙ

Высокий уровень эффективности всех финансовых операций и бухгалтерского учета является одной из составляющих успеха деятельности компании. Повышение эффективности в этой сфере достигается путем снижения операционных затрат, использования современных технологий и совершенствования процессов принятия решений. Во многих случаях компании могут получить хорошие результаты гораздо быстрее и с меньшим риском, используя профессиональные качества и активы внешних исполнителей [1].

Оценка эффективности аутсорсинга – это определение соотношения затрат на реализацию проекта аутсорсинга и результатов его интеграции в модель бизнеса компании.

Можно выделить проектную и фактическую эффективность аутсорсинга. Определение проектной эффективности необходимо для принятия решения о

целесообразности перехода на аутсорсинг. Оно проводится до заключения договора с поставщиком услуг. Фактическая эффективность аутсорсинга основывается на результатах деятельности провайдера, поэтому она может быть использована в качестве инструмента управления договорными отношениями.

Оценка эффективности аутсорсинга имеет ряд особенностей, которые отличают ее от оценки эффективности других видов проектов. Прежде всего, переход на аутсорсинг предполагает не только экономию затрат на ведение операций, но и улучшение качества процессов, степень которого нуждается в корректной оценке так же, а в некоторых случаях даже больше, чем экономическая сторона проекта. Кроме того, финансовый аутсорсинг используется как часть функциональной стратегии компании, поэтому его эффективность необходимо рассматривать с точки зрения вклада в достижение стратегических целей [2].

Особенности оценки результатов данного вида проектов влияют на выбор критериев определения эффективности финансового аутсорсинга. Наиболее значимым для большинства компаний критерием является возможность экономии на расходах финансового отдела и бухгалтерии. Таким образом, в соответствии с этим критерием важнейшим показателем эффективности финансового аутсорсинга является коэффициент экономии:

$$Kэ = Z_{сс}/Z_{п}, \quad \text{где}$$

$Z_{сс}$ – затраты на выполнение финансовых функций силами компании;

$Z_{п}$ – затраты, связанные с передачей этих функций провайдеру.

Если значение коэффициента экономии превышает единицу, это означает, что затраты компании по самостоятельной организации бизнес-процесса выше, чем стоимость услуг провайдера, т.е. с точки зрения сокращения затрат проект эффективен. И напротив, если значение коэффициента меньше единицы, проект себя не оправдывает. Если же передача функций провайдеру обходится в ту же сумму, что их самостоятельное выполнение, необходимо обратить внимание на критерии качества обслуживания.

Как правило, компании имеют схожую структуру затрат, связанных с организацией, управлением и поддержкой бесперебойного функционирования финансовых бизнес-процессов [3]. Такие затраты можно разбить по группам:

- затраты на содержание в штате специалистов;
- затраты на программное обеспечение;
- затраты на офисные помещения;
- затраты на специализированные услуги;
- затраты, связанные с ошибками и сбоями в работе подразделения.

Затраты на содержание в штате специалистов чаще всего имеют наибольший удельный вес (до 80%) в структуре затрат на выполнение финансовых функций. Привлечение, удержание и профессиональное развитие персонала является одной из самых затратных статей бюджета современных компаний. Российские компании тратят на поиск одного бухгалтера или финансового специалиста в среднем 300 долларов. Кроме заработной платы и отчислений во внебюджетные фонды расходы компаний на своих сотрудников могут включать затраты на социальный пакет, обучение, проведение корпоративных мероприятий и др. [4]. Обустройство рабочего места бухгалтера требует затрат как минимум на мебель, компьютеры и офисную технику, канцелярские товары. Все это должно учитываться при расчете стоимости выполнения финансовых функций своими силами.

К затратам на программное обеспечение относится стоимость лицензии на программный продукт, затраты на его внедрение, поддержка и обновление программы (до 20% от стоимости ПО в год) и т.д.

Рабочее место специалиста занимает некоторую часть офисного пространства (около 3 кв.м. на человека), поэтому в затраты на содержание финансовой службы входит арендная плата и стоимость технического обслуживания офисного помещения, к которой могут быть отнесены коммунальные платежи и затраты на уборку.

Затраты на специализированные услуги включают в себя все расходы, которые компания осуществляет для обеспечения работы финансового отдела. Например, в период подготовки отчетности это могут быть услуги налоговых консультантов, в период сдачи отчетности – услуги курьерских служб.

Последняя группа затрат связана со спецификой работы бухгалтерии. Некорректное выполнение даже самых простых операций может повлечь за собой крупнейшие функциональные сбои, создающие не только финансовые риски, но и наносящие ущерб репутации и престижу компании. Такие последствия проявляются в виде штрафов, пеней и неустоек.

Субъективность обусловлена самой методикой оценки. Предполагается, что каждая группа пользователей информации должна детально описать обычные результаты деятельности финансового подразделения. Затем в процессе переговоров компания-клиент и провайдер услуг совместно определяют ожидаемые результаты финансовых процессов после их передачи на аутсорсинг с учетом возможностей и опыта провайдера. Сопоставление ожидаемых результатов и текущих результатов дает возможность определить эффективность аутсорсинга с точки зрения улучшения бизнес-процессов. Однако на практике часто возникают ситуации, когда требования к информации у разных групп пользователей существенно отличаются друг от друга. Например, степень детализации отчета может полностью устраивать экономический отдел, но при этом быть совершенно неприменимой для целей бухгалтерского учета или налогового планирования. Привлечение внешних консультантов для решения проблемы объективной оценки действующих бизнес-процессов не всегда возможно в силу того, что компания-клиент не заинтересована в распространении внутренней информации или не желает нести дополнительные расходы по оплате услуг консультантов. Выходом из ситуации может стать отсечение минимального и максимального баллов, а также расчет среднего балла по каждому выбранному критерию оценки.

Проблема прогнозирования изменений касается лишь оценки проектной эффективности аутсорсинга, т.е. она особенно актуальна в процессе принятия решения о переходе на аутсорсинг. Как отмечалось выше, поставщики услуг совместно с клиентами определяют уровень качества обслуживания и выявляют возможности улучшения бизнес-процессов. При этом провайдеры заинтересованы в представлении перед клиентом оптимистичного сценария развития сотрудничества, что несколько искажает реально возможные результаты изменений. Если провайдер услуг обладает широкой клиентской базой, в которой есть компании из той же отрасли, что и анализируемая компания, либо с похожей организацией финансовых процессов, можно попытаться наладить контакт с ними через провайдера и на основе полученной информации составить прогноз изменения качества [5].

Таблица 1. Критерии оценки качества финансовых процессов

Критерии оценки	Оценка текущего состояния (Ni)	Прогноз изменений после внедрения аутсорсинга (Li)
Время, затрачиваемое на организацию и выполнение финансовой функции	N1	L1
Скорость обработки запросов	N2	L2
Использование современных технологий	N3	L3
Скорость документооборота	N4	L4
Достоверность информации	N5	L5
Соответствие степени детализации отчетов потребностям пользователей	N6	L6
Соответствие формата предоставляемой информации потребностям пользователей	N7	L7
Защищенность финансовой информации от несанкционированного доступа	N8	L8
Бесперебойность работы финансового подразделения	N9	L9

Значения N_i лежат в пределах от 1 до 10 баллов, где 1 балл означает полную неудовлетворенность процессом по заданному критерию, а 10 баллов – полное соответствие процесса требованиям пользователя. На основе оценки качества рассчитывается коэффициент изменения финансовых процессов:

$$K_i = \sum L_i / \sum N_i, \quad \text{где}$$

L_i - сумма баллов, характеризующая качество процесса после его перевода на аутсорсинг;

N_i - сумма баллов, описывающая качество процессов до перевода на аутсорсинг.

Коэффициенты экономической эффективности и изменения позволяют определить, насколько модель аутсорсинга подходит для решения отдельных проблем компании, но сами по себе эти показатели не дают ответа на вопрос насколько оцениваемая модель аутсорсинга соответствует стратегическим целям передачи части финансовых функций сторонним исполнителям. Для оценки эффективности

аутсорсинга с точки зрения стратегии необходим интегрированный показатель, учитывающий одновременно и экономическую эффективность, и степень изменения бизнес-процессов, и значимость названных показателей для реализации функциональной стратегии.

Коэффициент эффективности аутсорсинга:

$$K_{\text{эа}} = K_{\text{ээ}} \cdot B_1 + K_{\text{и}} \cdot B_2, \quad \text{где}$$

B₁- вес показателя экономической эффективности аутсорсинга;

B₂- вес коэффициента изменений.

В целом коэффициент эффективности аутсорсинга позволяет определить, достигнута ли цель проекта. Значительное сокращение затрат при существенном улучшении бизнес-процессов – редкое явление, поэтому для оценки эффективности аутсорсинга необходимо принимать во внимание расстановку приоритетов. Этот принцип реализован в формуле коэффициента эффективности аутсорсинга путем включения в нее весов. Вес показателя зависит от стратегических целей, которые ставит перед финансовым подразделением руководство компании.

Таблица 2. Определение весов показателей для оценки эффективности аутсорсинга

Стратегическая цель аутсорсинга	Значение B1	Значение B2
Сокращение издержек	0,7 ÷ 0,9	0,1 ÷ 0,3
Улучшение качества финансовых процессов	0,1 ÷ 0,3	0,7 ÷ 0,9
Концентрация на основной деятельности	0,4 ÷ 0,6	0,4 ÷ 0,6

Очевидно, что для компании, использующей аутсорсинг финансов в целях снижения затрат, показатель экономической эффективности более значим, чем степень улучшения качества процессов. В то же время такая компания, скорее всего, пожелает сохранить уровень развития финансовых процессов после их передачи провайдеру, поэтому фактор качества нельзя совсем исключать из расчета эффективности. В случае, когда основной упор делается на улучшение качества процессов, фактор стоимости уже не играет большой роли. Более того, компания может согласиться на повышение затрат в процессе реализации проекта аутсорсинга. Однако, существенный рост расходов может оказать отрицательное влияние на финансовое состояние компании, что в свою очередь может негативно сказаться на результатах реализации стратегии, т.е. улучшения, гарантируемые провайдером, должны соизмеряться с ценой его услуг. Предложенная модель оценки позволяет принимать взвешенные решения на начальном этапе проекта аутсорсинга, а также может быть использована для управления эффективностью в процессе реализации проекта.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Климовец М.В. Международный производственный аутсорсинг ТНК // Вестник ИМСИТ. 2016. № 4 (68). С. 6-8.
2. Климовец М.В. Новая бизнес-модель международного предпринимательства – аутсорсинг // Фундаментальные исследования. 2016. № 12-2. С. 427-431.
3. Климовец О.В. Мобильные технологии в маркетинговой деятельности современных ТНК // Вестник ИМСИТ. 2016. № 3 (67). С. 20-23.
4. Климовец О.В. Реально-виртуальный дуализм ТНК // Экономика устойчивого развития. 2016. № 2 (26). С. 189-192.
5. Klimovets O.V. NEW MARKETING TECHNOLOGIES IN INTERNATIONAL BUSINESS. В сборнике: Living Economics: Yesterday, Today, Tomorrow. The International Scientific and Practical Web-Congress of Economists and Jurists. ISAE «Consilium». 2016. С. 25-30.

Гугуцидзе Е.З.

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
(г.Рязань)*

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ГУМАНИТАРНОГОВУЗА СРЕДСТВАМИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Образование в высшей школе есть совокупность различных видов деятельности (обучение, профессиональное воспитание, научно-исследовательская работа и т.д.). Под деятельностью понимается активность субъекта, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры. Деятельность человека выступает сначала как практическая, материальная деятельность. Затем из нее выделяется теоретическая. Всякая деятельность состоит обычно из ряда актов – действий или поступков, основанных на тех или иных побуждениях или мотивах и направленных на определенную цель. При этом мы имеем ввиду, что сама деятельность рассматривается как специфический вид человеческой активности, которая направлена на творческое преобразование человека, на совершенствование самого себя. Деятельность является сущобразующим компонентом существования человека, так как он постоянно находится в обществе. Для студентов высшего учебного заведения основным видом деятельности является учебная деятельность.

В последние годы происходят изменения в сфере направленности образования, ориентирующие на творческое развитие человека, способного быстро адаптироваться в изменяющихся условиях жизни. Быть высокообразованным, эрудированным, конкурентоспособным, творческим и готовым отвечать на вызовы времени требует современное общество.

Одним из приоритетов современного российского образования становится формирование и развитие творческой индивидуальности обучающегося. Это происходит в образовательном процессе, который протекает в стенах вуза и иных образовательных учреждениях. Он предстаёт как гармоничное единство учебной и внеучебной деятельности. На человека оказывает влияние образовательная среда, в

которой он воспитывается и обучается, педагоги, чья профессиональная позиция в той или иной степени направляет развитие и саморазвитие индивида.

Рассмотрев понятие «учебная деятельность», мы можем полагать, что это один из видов деятельности, в основном предшествующий трудовой деятельности и направленный на усвоение знаний, приобретение умений и навыков самостоятельно учиться, применять полученные знания на практике, то есть развиваться...Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, овладение которыми посредством этой деятельности развивает у учащегося основы теоретического сознания и мышления, а также творчески-личностный уровень осуществления практических видов деятельности [2].

В педагогике образовательное пространство интерпретируется не однозначно. Так, например, это существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей и осуществляются специальные виды деятельности разных систем (государственных, общественных, смешанных), связанных с развитием индивида и его социализацией [1]. То есть, именно в образовательном пространстве происходит подробное осмысление выбора профессии, усовершенствование, как специалиста в данной отрасли, а также это место, которое несомненно способствует гармоничному развитию студента, как личности. Образовательный процесс, осуществляемый в вузе, предоставляет значительные возможности для формирования творческой индивидуальности студента. Учебные занятия, практика, система воспитательных дел, профессиональное общение преподавателей и студентов – во всём есть те внешние воздействия, что запускают внутренние механизмы преобразования личностного «Я».

Как уже было отмечено, профессионально-личностное становление и развитие обучающихся интенсивно осуществляется не только в учебной деятельности, являющейся основным видом деятельности для обучающихся высшего учебного заведения, но и во внеучебной деятельности, которая во многом способствует удовлетворению их потребности в реализации собственных различных талантов и интересов. Стоит отметить, что внеучебная деятельность осуществляется в свободное от учёбы время, где обучающийся по собственному выбору определяет для себя тот или иной вид занятия. Внеучебная деятельность дает возможность проявить личностный потенциал, увеличить круг общения, расширить кругозор, освоить дополнительные специальности и виды деятельности, проявить индивидуальность в различных формах: самопознание, самоорганизация, творческое саморазвитие, самореализация; для педагогов – возможность осуществить выбор содержания деятельности и насыщение его духовными ценностями и смыслами, реализовать неформальное (духовное) общение со старшекурсниками, проявить личностную позицию и творческие способности. Обобщив данную трактовку, мы можем сделать вывод о том, что образовательный процесс представляет собой единое целое двух взаимосвязанных понятий: обучения и воспитания.

Как отмечают исследователи, студенты, включаясь в многообразные виды внеучебной деятельности, не только «входят» в свою профессиональную деятельность, но и вступают в «новую ситуацию развития» (Л.С. Выготский), поднимаются на новые ступени своего духовного совершенствования [3].

Формирование и развитие творческой личности является процессом многофакторным. В быстро меняющемся обществе происходит переосмысление опыта, накопленного предшествующими поколениями, создаются условия для

развития многообразия, вариативного и качественного своеобразия всех образовательных элементов, то есть образование предстает как мультикультурное. Выстраиваются новые схемы своего личного и профессионального бытия, непрерывного самосовершенствования.

Учебно-воспитательный процесс должен быть насыщен культурными и субкультурными компонентами, что обеспечит духовно-нравственное становление студентов, развитие их креативности, культуротворчества. Этому способствует использование инфраструктуры вуза, микросоциума как условий для развития личности. Поэтому попав в вуз, студент начинает новый этап жизни, который состоит из совокупности образовательных процессов. Он адаптируется к жизни вуза, знакомится с его устоями, обычаями и традициями, чтит их, вносит свой вклад в развитие университета, становится его составляющей. Но все это не представляется возможным без взаимоотношения «студент – преподаватель». Взаимоотношения «студент – преподаватель» в этом контексте строятся как субъект – субъектные, что ведет к формированию вузовского сообщества, приобщает студентов к профессиональным ценностям, стимулирует саморазвитие студентов. Создание условий для формирования способности к продуктивному действию (созиданию) – достаточно сложная задача, решить которую возможно лишь исходя из принятия ценностей гуманистического воспитания.

Также, важно отметить, что обучению творческой личности в рамках учебной и внеучебной деятельности будет способствовать работа в индивидуальной, а в большинстве случаев и в коллективной творческой деятельности, где обучающийся анализирует собственное представление о тех или иных понятиях с совершенно иными мнениями по определенным проблемам, где в свою очередь, происходит постоянный круговорот действий, идей, информации. Для творческой личности важна способность оторваться от последовательного, логического рассмотрения фактов и соединить элементы мысли в новые целостные образы. Это позволяет увидеть новое в давно привычном. При этом мы скажем, что мысли творца могут вытекать из богатого опыта, глубоких и обширных знаний, а могут стать результатом творческой смелости, дерзости, риска.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность //Alma mater. 2006. № 1.
2. Педагогика: Большая современная энциклопедия/ Рапацевич Е.С., Минск, 2005, 720 с., С.127.
3. Тажбаева С.Г. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: Научные основы организации внеучебной деятельности будущих учителей. Республика Казахстан Алматы, 2006, С.40, С.13-14.

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ УСЛУГИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Современная Россия переживает этап нравственного и духовного возрождения. Свидетельствами тому служат резкий подъём патриотизма социальной сплочённости и общественной солидарности, диагностируемые различными социологическими агентствами России и зарубежья. Этому во многом способствовал ряд событий российской действительности последних несколько лет: проведение и победа России в Олимпийских и Параолимпийских играх, воссоединения Крыма с Россией, празднование 70-летия победы, укрепление геополитических позиций России.

Особую роль в процессах российской интеграции и солидаризации играют учреждения культуры, создающие социальные и нравственные смыслы, ценности и духовные ориентиры, которые воздействуют на сознание и поведение людей.

Продуктом деятельности учреждения культуры являются социально-культурные услуги.

Данные услуги имеют довольно широкий социальный функционал состоящий в:

- формировании ценностных ориентаций населения;
- формировании социально-культурной среды города, региона, государства;
- формировании культуры духовной коммуникации между людьми;
- формировании общей культуры и повышение социально-культурного

статуса личности.

«Социально-культурная услуга» предполагает обращение к подходу, согласно которому данная услуга – это удовлетворение духовных, интеллектуальных потребностей и поддержание нормальной жизнедеятельности потребителя. Она обеспечивает поддержание и восстановление здоровья, духовное и физическое развитие личности, повышение профессионального мастерства [2].

Данные обстоятельства требуют новых принципов и подходов к формированию государственной культурной политики на основе изучения культурных потребностей населения.

На функционирование социально-культурной сферы в последнее десятилетие серьезное влияние оказывают сложные процессы реформирования и децентрализации бюджетного сектора. Это привело к необходимости концептуального обновления культурной политики и поиску подходов к ее реализации с учетом сложных социально-экономических преобразований.

Теоретический анализ показал, что социально-культурные услуги в России развиваются в условиях следующих тенденциях:

Появление возможности оказывать платные услуги, это позволяет учреждениям культуры направлять дополнительные средства на собственное развитие.

С другой стороны, учреждения культуры функционируют в условиях резкого социального расслоения, что ограничивает их в возможности полной коммерциализации дополнительных услуг. Ещё одной тенденцией становится

формирование квалиметрического подхода к оценке эффективности деятельности учреждений культуры.

На первый план выходит показатель посещаемости и количества проведённых мероприятий. Значимой тенденцией современной социально-культурной ситуации является распространение коммерческих учреждений культурно-досуговой сферы, имеющих как правило низкий уровень социальной ответственности за качество предоставляемых услуг. В условиях, всех указанных и некоторых других тенденций строится деятельность современных учреждений культуры [1].

Опытно-экспериментальное исследование ставило цель оценить динамику состояния предоставления социально-культурных услуг в России и в г. Орле на примере культурно-досуговых центров города Орла (Муниципальное автономное учреждение культуры «Культурно-досуговый центр «Металлург» города Орла» и Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Орловский городской центр культуры»). Представим полученные данные в Таблице 1.

Таблица 1

Направленность кружка	Показатели в %
Английский язык, компьютерная грамота, бальные танцы, эстрадные танцы	72 %
Изостудия, народный танец, классический танец	14 %
«Юный техник, театральная студия, мягкая игрушка»	9 %
Школа гармоничного развития	5 %

Во второй части анкеты мы видим из ответов, опрошенных, что наибольший интерес вызывают эстрадные концерты, шоу-программы, вечера отдыха и, что интересно, социально-психологический тренинг.

Используя тот же метод, что и в первой части опроса, представим полученные данные в Таблице 2.

Таблица 2

Направленность мероприятия	Показатели в %
Мероприятия развлекательного плана	49%
Мероприятия познавательного плана	29 %
Мероприятия актуальной тематики (например, посвященные Дню борьбы с наркобизнесом)	32 %

Учитывая все эти данные, хотелось бы обратить внимание работников этих учреждений не только на количество проведённых мероприятий и уровень оказываемых услуг, но и на то, каковы эти нужды по содержанию.

Обратившись к количеству проведенных мероприятий, а затем уже и к качеству, рассмотрим работу по подготовке и проведению мероприятий Культурно-досугового центра «Металлург» и «Орловского городского центра культуры», учитывая специфику каждого (см. рис. 1 и 2).



Рис. 1. Соотношение видов мероприятий Культурно-досугового центра «Металлург», в %

Если соотнести деятельность этих двух учреждений культуры, то становится очевидным, что все группы населения смогут удовлетворять свои культурные интересы в одном из дворцов или центров культуры в зависимости от личных потребностей, места жительства, запросов.

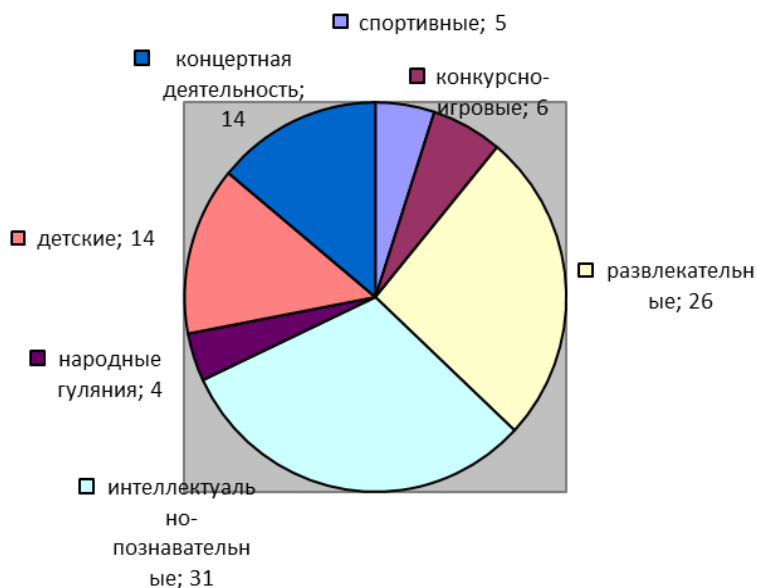


Рис. 2. Соотношение видов мероприятий Орловского городского центра культуры, в %

Основным показателем эффективной деятельности любого учреждения культуры является количество посетителей мероприятий, потребителей культурных услуг. Исследуя демографию населения города и возраст посетителей учреждений культуры, мы пришли к выводу о том, что основным потребителем социально-культурных услуг является группа в возрасте от 10 до 30 лет.

Согласно данным Орелстата [4], возрастная пирамида посетителей учреждений культуры и демография населения города выглядит следующим образом:

- посетители,
- население.

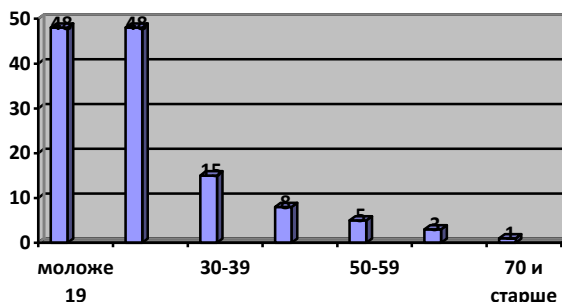


Рис 1.

На рисунке 1 представлен график, который четко показывает основную группу посетителей учреждений культуры. Следовательно, маркетинговую деятельность учреждения должны направить на улучшение качества программ, ориентированных на эту группу потребителей и повышение интереса у других социальных групп.

Резюмируя итоги эмпирического анализа, отметим, что наиболее актуальными проблемами развития социально-культурных услуг являются: низкая востребованность тех форм социально-культурных услуг, которые касаются традиционного народного творчества, народных ремёсел и чрезвычайная распространённость социально-культурных услуг низкого качества. Кроме того, существует проблема низкого уровня социальной ответственности коммерческих культурно-досуговых центров, предоставляющих услуги, зачастую негативно воздействующие на физическое и морально-духовное состояние их посетителей [3].

Также существует проблема отсутствия регулярной, целенаправленной и систематической работы по предоставлению социально-культурных услуг особым категориям населения, нуждающимся в постоянном внимании со стороны учреждений культуры, речь идёт о людях с ограниченными возможностями здоровья, решение проблем социальной интеграции, которых во многом зависит от деятельности учреждений культуры.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Горушкина С.Н. Многофункциональные центры культуры // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2010. – № 5. – С. 97-102.
2. Горушкина С.Н. Услуга культуры: новое понятие или новые принципы решения проблемы финансирования сферы: Режим доступа: <http://artpragmatica.ru/> – 2006.
3. Информационно-аналитический портал «Современная Россия». – www.nasledie.ru
4. <http://gorod-orel.ru/sait/> – Официальный сайт Орелстат.

**СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Сочи 12 сентября 2017 года**

Подписано в печать 15.09.2017. Формат 60х84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. п.л. 24,0
Гарнитура Times New Roman.
Тираж 150 экз.