

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Департамент образования, культуры и молодежной политики
Белгородской области
Национальный исследовательский университет
«Белгородский государственный университет»
Факультет психологии
Научно-образовательный психолого-педагогический центр «Ресурс»**

**РАЗВИТИЕ ВНУТРИРОССИЙСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ
НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
НА БАЗЕ ВЕДУЩИХ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ
В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

**Материалы Всероссийской конференции
с элементами научной школы для молодежи**

9 -12 ноября 2010 г.

Белгород 2010

УДК 378:001 (470)
ББК 74.584 (2)+60

Организаторами конференции являются: Министерство образования и науки РФ, Департамент образования, культуры и молодежной политики Белгородской области, Национальный исследовательский университет «БелГУ», факультет психологии, научно-образовательной психолого-педагогический центр «Ресурс».

Редакционная коллегия:

И.Ф. Исаев, доктор пед. н., проф.; Н.И. Исаева, доктор психолог. н., проф. (ответственные редакторы); В.П. Бабинцев, доктор философ. н., проф.; В.П. Римский, доктор философ. н., проф.; Т.Н. Разуваева доктор психолог. н., проф.; А.М. Болгова, кандидат пед. н., доц.; Е.И. Ерошенкова, кандидат пед. н., доц.; Кролевецкая Е.Н., кандидат пед. н., доц.; И.А. Кучерявенко, кандидат психолог. н., доц.; С.А. Кучерявенко, кандидат эконом. н., доц.; Н.В. Позднякова, кандидат филолог. н., доц.; Е.В. Реутов, кандидат социолог. н., доц.; В.Д. Сен, кандидат пед. н., доцент.

Р17 Развитие внутрироссийской мобильности научных и научно-педагогических кадров на базе ведущих научно-образовательных центров в области социально-гуманитарных наук: материалы Всероссийской конференции с элементами научной школы для молодежи Белгород, (9-12 ноября 2010 г.) / Отв. редакторы: И.Ф. Исаев, Н.И. Исаева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. – 689 с.

В сборнике представлены материалы выступлений участников Всероссийской конференции с элементами научной школы для молодежи. Они раскрывают проблемы методологии и методов исследования в социально-гуманитарных науках; проблемы социально-экономических и психолого-педагогических основ развития мобильности; деятельности научно-образовательных центров в системе подготовки научных и научно-педагогических кадров.

Конференция проводится при поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы, госконтракт № 14.741.11.0073

УДК 378:001 (470)
ББК 74.584 (2)+60

ISBN

© Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет», 2010

ДОКЛАДЫ НА ПЛЕНАРНОМ ЗАСЕДАНИИ

ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА

*Т.М.Давыденко,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Развитие Белгородского государственного университета потребовало поиска новых форм и методов организации его образовательной, научной и инновационной деятельности. Одним из средств реализации этой задачи является создание интегрированной университетско-академической структуры – учебно-научно-инновационного комплекса «Экологическая и радиационная безопасность региона» (УНИК).

Основной целью комплекса является высококачественная подготовка специалистов с учетом потребностей региона, а также объединение усилий университета и академических институтов для эффективного использования совместного научного потенциала при проведении фундаментальных исследований. Работа проведена по двум направлениям: совместное решение фундаментальных научных проблем, ориентированных на развитие наукоемких технологий и охрану окружающей среды, на основе объединения интеллектуальных и материальных ресурсов; подготовка специалистов (физиков, географов, экологов) для Белгородской области на основе привлечения к педагогической деятельности ведущих ученых РАН, развертывания учебного процесса на научной базе академических институтов, совмещения учебы с научно-исследовательской и инновационной деятельностью.

Основными целями создания учебно-научно-инновационного комплекса являются:

- обеспечение единства учебного, научного и инновационного процессов в университете и их связи с экономикой и социальной сферой региона;
- создание, совершенствование и продвижение образовательных технологий, продуктов и услуг в соответствии с российскими и международными стандартами образования и ориентированных на требования потребителей;
- совершенствование системы непрерывного (довузовского, вузовского, послевузовского) образования;
- всестороннее развитие научного потенциала вуза за счет привлечения и эффективного использования внешних и внутренних источников;
- формирование и развитие инновационного цикла вуза в образовательной и научно-технической сферах на базе интеграции образовательного, научного, научно-технического и инновационного

процессов;

- создание системы непрерывного инновационного цикла от фундаментальных, поисковых и прикладных исследований до реализации наукоемкой продукции и технологий на рынке (потребители – промышленность и население), что будет означать успешную коммерциализацию прикладных научных исследований.

Структурирование взаимодействия между партнерами учебно-научно-инновационного комплекса регулируется разработанным положением об УНИК, договорами о научно-методическом сотрудничестве и сотрудничестве в подготовке кадров, соглашениями о научно-исследовательском сотрудничестве.

Для осуществления взаимодействия между академическими и вузовскими партнерами должно быть создано объединение, которое представляет собой межведомственную научно-образовательную структуру, в состав которой входят кафедры и лаборатории университета и различных подразделений институтов РАН, РАМН и РАСХН. Основным структурным элементом такого объединения могут быть учебно-научные центры (УНЦ) или центры фундаментальных исследований элитарного образования (ЦФИЭО). Важно подчеркнуть, что через создание этих центров осуществляется интеграция не учреждений, а научных и научно-педагогических школ, решающих задачи развития фундаментальных научных исследований и подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации по приоритетным направлениям науки и техники и критическим технологиям федерального уровня.

Интеграция научно-образовательной деятельности осуществляется за счёт не только координации деятельности структурных подразделений, входящих в состав научно-образовательного объединения, но и, главным образом, за счёт управления деятельностью с помощью единых интегральных органов руководства. Управление проявляется на уровне планирования, контроля за выполнением работы, оценки полученных результатов и отчёта о выполненной работе. При этом в первую очередь выделяются те элементы деятельности, которые направлены на интеграцию структурных подразделений и направлений научно-образовательной работы.

Целесообразно рассматривать эту структуру с точки зрения ее возможности обеспечения не двух, как ранее, а 3-х основных видов деятельности: образовательной, научной и инновационной. С этих позиций особое внимание должно быть уделено структурным моделям, обеспечивающим реализацию всех 3-х указанных компонент, так называемым учебно-научно-инновационным комплексам (УНИК), а также тех сопутствующих и сервисных структур, которые должны обеспечить эффективную деятельность отдельных УНИК.

Вариантов структуры УНИК может быть множество (факультет вуза (кафедра) – НИИ вуза или РАН (лаборатория) – опытное производство вуза или НИИ РАН; факультет вуза (кафедра) – лаборатория РАН – малое предприятие, либо не только силами вуза, НИИ РАН и заинтересованного предприятия, но и с привлечением одного из региональных инновационных

фондов, либо ИТЦ, способного выступить в качестве инвестора данной разработки).

Вышеперечисленные варианты никак не исчерпывают всего разнообразия форм организации УНИК в составе университета. Существенно, что для различных факультетов и даже отдельных кафедр вуза оптимальны различные структуры УНИК. Важную роль при этом должны играть методическое обеспечение инновационной деятельности, а также сервисные подразделения информационного, материально-технического обеспечения, подразделения содействия в оформлении и защите интеллектуальной собственности, в проведении маркетинговых исследований, рекламной и издательско-полиграфической деятельности, в поиске зарубежных инвесторов, консультантов и т.д.

Для оптимизации инновационных процессов необходима организация эффективной системы инновационного менеджмента с учетом фактора времени, качества разработок, их конкурентоспособности. В связи с этим важным представляется создание организационных структур, нацеленных на трансфер технологий и научно-технических разработок университета и институтов, входящих в РАН, на рынок, а также привлечение финансирования к проводимым исследованиям за счет профессионального управления интеллектуальной собственностью.

Созданные совместные инновационно-методические центры коммерциализации научно-технических разработок и технологий позволят на системной и профессиональной основе оказывать помощь ученым, сотрудникам, студентам и аспирантам во взаимоотношениях по различным вопросам связанным с трансфером их знаний и инновационных идей с бизнес-средой и обществом на региональной, национальной и международной основе.

Центры могут осуществлять работу по следующим основным направлениям:

- 1) защита и управление интеллектуальной собственностью;
- 2) привлечение предприятий и организаций региона к использованию научно-образовательного потенциала;
- 3) предоставление консалтинговых услуг сотрудникам, студентам и аспирантам;
- 4) оказание информационных услуг.

Для реализации конкретных вариантов УНИК необходимо создание «базовых» мощностей сервисной инфраструктуры, к числу которых следует отнести:

- 1) современную оперативно пополняемую базу данных по изобретениям, патентам и другим объектам интеллектуальной собственности;
- 2) разработанную нормативную базу использования объектов интеллектуальной собственности в университете и его подразделениях;
- 3) развитую информационную инфраструктуру (Интернет-центр, локальную сеть и внешние линии компьютерной связи; дублирующие устройства выхода в Интернет, дублирующие источники

- электропитания серверов и другие);
- 4) библиотечные ресурсы, в т.ч. электронные, с выходом в мировые библиотечные сети;
 - 5) подразделение мониторинга рынка образовательных, научно-технических услуг, маркетинга разработок;
 - 6) развитую региональную сеть учебных центров, отработанные курсы и методические материалы для дистанционного обучения;
 - 7) возможности объединения усилий вузов региона в материально-техническом обеспечении научно-инновационной деятельности, наличие центров коллективного пользования научным оборудованием;
 - 8) развитую аспирантуру, докторантуру, систему поддержки научной молодежи;
 - 9) издательские и полиграфические мощности.

Схема управления научно-образовательным объединением включает различные структуры. Принципиальные вопросы деятельности решаются Советом, в который входят ведущие ученые и директора учебно-научных центров. Каждый Центр возглавляется двумя содиректорами, которые отвечают за организацию совместных научных исследований и учебный процесс, их интеграцию и ресурсное обеспечение. Совет принимает решения по формированию и структуре центров, принципам распределения финансов, утверждает планы и отчеты по выполнению проекта.

Интеграция научно-образовательной деятельности осуществляется за счёт не только координации деятельности структурных подразделений, но и, главным образом, за счёт управления деятельностью с помощью единых интегральных органов руководства. Управление проявляется на уровне планирования, контроля за выполнением работы, оценки полученных результатов и отчёта о выполненной работе. При этом в первую очередь выделяются те элементы деятельности, которые направлены на интеграцию структурных подразделений и направлений научно-образовательной работы. Более высокой степени интеграции способствует и единое финансирование, распределение которого осуществляется централизованно через исполнительную дирекцию проекта.

Исполнительная дирекция обеспечивает оформление всех видов документов, занимается информационной деятельностью и отчетностью, переводом финансов Центрам. Вторая функция Исполнительной дирекции – обеспечение учебно-методической компоненты деятельности Центров, например, анализ новых курсов лекций на предмет соответствия общепринятым для учебного процесса методическим требованиям. И, наконец, важнейшая компонента деятельности Исполнительной дирекции – это привлечение дополнительных средств для финансирования проекта научно-образовательного объединения.

Планово-финансовую деятельность и бухгалтерский учёт осуществляют соответствующие подразделения Исследовательского университета.

Главный принцип управления – принцип невмешательства в

творческую и финансовую деятельность Центров. Этим самым создается гибкость системы взаимодействия вузовских и академических партнеров. Они работают по планам своих ведомств, но, естественно, используют потенциал партнеров в силу того, что интеграция осуществляется на базе именно ведущих научных школ. Это позволяет, в том числе, устранить ненужную конкуренцию и усилить общие позиции в борьбе за различные гранты.

Таким образом, на основе интеграции университета и академических учреждений может быть создан региональный центр образования и науки с высокой концентрацией научного потенциала, уникальным образованием и современной базой учебного процесса для проведения фундаментальных и прикладных исследований и подготовки кадров по приоритетным направлениям развития науки и техники.

К дополнительным механизмам функционирования модели относятся центры телекоммуникаций и продвижения информационных технологий или информационные и инновационные центры. Они повышают роль университетов как координационных и экспертных центров в научно-образовательной и технологических сферах, способствуют интеграции с академическими научными учреждениями.

Интеграция университета и академических институтов позволяет разработать и проводить научно обоснованную региональную научно-техническую и образовательную политику, нацеленную на рациональное использование богатейших природных ресурсов края, накопленного потенциала производственной и социальной сфер, использовать кадровый и интеллектуальный потенциал края, сконцентрировать усилия на развитии высокотехнологичных и наукоемких производств.

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ¹

***И.Ф. Исаев,
Белгородский государственный
университет, г. Белгород***

Социально-экономические изменения, происходящие в России, потребовали существенного изменения системы подготовки и переподготовки научных и научно-педагогических кадров. Инновационный поиск стал неотъемлемой чертой в различных видах профессиональной деятельности, в том числе научной и образовательной.

Инновации — это введение нового в сферу любой деятельности. В

¹ Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта «Разработка и реализация культуротворческой модели развития научного потенциала личности» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы. Госконтракт № 02.740.11.0426.

процессе профессиональной, научной подготовки будущих специалистов, научных кадров важен факт создания определенной инновационной, исследовательской среды, т.е. условий для максимального проявления способностей и дарований обучающихся. Применительно к научно-образовательному процессу инновации предполагают введение нового в цели, содержание, методы и формы организации совместной поисковой деятельности.

Почему сегодня так остро встал вопрос о развитии потенциала кадров в сфере науки и образования? Можно назвать несколько причин. Вследствие финансовых проблем в 90-е годы прошлого века система воспроизводства научных кадров была практически разрушена. И если такие формы подготовки кадров высшей квалификации, как аспирантура и докторантура продолжали свое существование, то они претерпели существенные качественные изменения - резко снизился конкурс, уровень общенаучной подготовки аспирантов и докторантов принял критический характер, но главное стали разрушаться научные школы, утрачивалась атмосфера научного сообщества, снизился престиж научной деятельности. Результатом таких негативных изменений стало сокращение научных кадров во всех секторах науки и высшего образования, нарушалась преемственность в развитии научных и педагогических школ.

Между тем, мировой опыт развития науки показывает, что восстановить утраченное в научной сфере, в подготовке кадров за короткий срок невозможно. В ряде развитых стран (Китай, Финляндия, Швеция, Япония и др.) высокий уровень социально-экономического благополучия достигается не только финансовыми ресурсами, но прежде всего за счет развития научного потенциала общества.

За последние 15-20 лет число специалистов, занятых научными исследованиями и разработками в России, сократилось более чем на 50%. Это произошло как за счет внутренней миграции — перехода ученых и научных сотрудников в другие сферы производства и экономики, так и за счет внешней миграции — выезда ученых в другие страны, естественной убыли [1]. К сожалению, российские ученые работающие за рубежом, часто являются специалистами в наиболее дефицитных сферах науки – математике, физике, биологии, биохимии, генетике и др. Справедливости ради отметим, что в последние 2-3 года наметилось возвращение «внешних научных мигрантов» в Россию. В частности, об этом свидетельствует опыт БелГУ, куда возвратилась часть ученых – специалистов в области математики, нанотехнологий из Италии, Польши, Японии. Отток молодых научных кадров объясняется низким уровнем материального и социального обеспечения – низкой заработной платой, отсутствием жилья, социальных услуг и др.

Государственная поддержка талантливой молодежи осуществляется как на государственном, так и на региональном уровнях. В частности, в Белгородской области уже на протяжении многих лет проводятся различные конкурсы, форумы, конференции, олимпиады: конкурс грантов по поддержке инновационных исследований молодых ученых по комплексному

использованию природных ресурсов; Форум молодых ученых-гуманитариев «Оскольская звезда»; конкурс грантов для молодых ученых по основным направлениям развития Белгородской области; конкурс региональных грантов РГНФ в Белгородской области; многочисленные тематические конференции и предметные олимпиады. Лучшие молодые ученые награждаются премиями губернатора Белгородской области, мэра г. Белгорода, глав муниципальных образований в целях поддержки молодых ученых, аспирантов, студентов.

Становится очевидным, что решать проблемы привлечения молодежи в сферу науки и образования, эффективного воспроизводства научных и научно-педагогических кадров, обеспечивающих государственный сектор науки и высшего образования невозможно за счет использования рыночных механизмов. Необходимо использовать программно-целевые подходы к системному решению проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров, поиск новых организационных форм участия ученых в исследовательской деятельности. В этой связи была разработана и принята федеральная целевая программа: «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы.

Одной из инновационных форм проведения научно-исследовательской работы является создание научно-образовательных центров. В федеральной целевой программе под научно-образовательными центрами (НОЦ) понимается структурное подразделение (часть структурного подразделения или совокупность структурных подразделений) научной, научно-исследовательской организации или высшего учебного заведения, осуществляющее проведение научных исследований по общему научному направлению, подготовку кадров высшей научной квалификации [1].

В материалах нашей конференции представлены результаты работы в различных типах научно-образовательных центров: а) объединяющие несколько кафедр и факультетов одного вуза; б) объединяющие несколько учебных заведений; в) объединяющие учебные заведения и производственные организации; г) объединяющие учебные заведения, научные организации и производственные организации. Об этом свидетельствует опыт работы многих вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Томска, Белгорода, Саратова, Шуи и др. К примеру, в Белгородском государственном университете функционируют 15 научно-образовательных центров, представляющие все четыре выделенные типа научно-образовательных центров: Научно-образовательный психолого-педагогический центр «Ресурс», НОЦ «Наноструктурные материалы и нанотехнологии», НОЦ «Когнитивная культурология», НОЦ социальных технологий, НОЦ социокультурных исследований, НОЦ «Экономика развития региона» и др.

В структуре БелГУ в 2008 году был создан научно-образовательный психолого-педагогический центр «Ресурс» на базе факультета психологии и объединяющий ученых, молодых преподавателей, докторантов, аспирантов, магистрантов, студентов кафедр педагогики, возрастной и социальной психологии, общей и клинической психологии и научно исследовательской

лаборатории «Профессионально-педагогическая культура».

Основные целевые установки деятельности научно-образовательного психолого-педагогического центра «Ресурс» состоят в следующем:

- проведение приоритетных научных исследований;
- повышение исследовательской культуры научных и научно-педагогических кадров, аспирантов, студентов;
- разработка и внедрение современных психологических и педагогических технологий в социальной, экономической, правовой сфере и в образовательный процесс БелГУ;
- формирование профессиональной педагогической и психологической культуры преподавателей, студентов и сотрудников БелГУ;
- предоставление юридическим и физическим лицам образовательных и практико-ориентированных психологических услуг в области образования, здравоохранения, социальной защиты, а так же в экономической и правовой сферах;
- осуществление научно-методической и образовательной деятельности по переподготовке, повышению квалификации и стажировке педагогов и психологов систем образования, здравоохранения, МВД и МЧС, служб занятости и социальной защиты, производства и управления.

Направления деятельности НОЦ «Ресурс» обусловлены целями его деятельности, спецификой проведения исследований в области педагогики и психологии, востребованностью психолого-педагогических знаний в современном обществе.

В области научных исследований:

- выполнение перспективных научно-исследовательских работ в области педагогики и психологии;
- внедрение результатов научных исследований и разработок в практику;
- проведение научных исследований и разработок по хоздоговорной тематике, утвержденной научно-техническим советом университета с определением форм охраны результатов научно-исследовательских работ: патентные, ноу-хау;
- организация и проведение международных, всероссийских, межвузовских и региональных конгрессов, симпозиумов, конференций, семинаров, совещаний, конкурсов, олимпиад и др., направленных на популяризацию результатов научных исследований в области педагогики и психологии;
- развитие и укрепление международных и межрегиональных научных связей;
- проведение экспертно-консультационных работ по заявкам юридических и физических лиц;
- издание и распространение психолого-педагогической литературы, учебных и учебно-методических пособий, монографий и др. видов печатной продукции.

В области образовательных услуг:

- реализация дополнительных профессиональных образовательных программ: повышение квалификации и профессиональной переподготовки; получение дополнительной квалификации;
- внедрение инновационных технологий в преподавание педагогики и психологии;
- проведение психологических бизнес-курсов, тренингов для начинающих деловых людей, для проведения переговоров, маркетинговых исследований;
- обеспечение прохождения студентами учебных и производственных практик;
- психологическая подготовка студентов к экзаменам и зачетам, подготовка школьников к сдаче ЕГЭ.

Объединение ученых в рамках НОЦ позволило выйти на выполнение междисциплинарных научных исследований. Так с 2009 года НОЦ «Ресурс» выполняет актуальную для педагогики и психологии проблему: «Разработка и реализация культуротворческой модели развития научного потенциала личности». Основные целевые установки этого исследования состоят в следующем: разработка теоретических основ повышения качества научных исследований в контексте реализации культуротворческой модели развития научного потенциала личности; подготовка и закрепление в сфере науки образования молодых научных и научно-педагогических кадров.

Преимущество в выполнении данного исследования на базе НОЦ заключается в оперативном осуществлении анализа развития научного потенциала личности в общеобразовательных учреждениях, сузах и вузах на основе единых методологических подходов и диагностических процедур, единого научно-методического и организационно-технического обеспечения. По итогам проведенных этапов исследования общеобразовательные школы, высшие и средние профессиональные учебные заведения получили надежные диагностические средства для оценки развития научного потенциала старшеклассников, студентов, аспирантов, молодых ученых, в том числе компьютерные системы тестирования. В ходе исследования выявлены закономерности и принципы развития научного потенциала, психологические и педагогические условия и механизмы его развития для различных возрастных групп молодежи от этапа культуроосвоения до этапа культуротворчества.

Деятельность НОЦ направлена на использование современной опытно-экспериментальной и приборной базы в исследовательском и учебном процессах, закрепление научных и научно-педагогических кадров в сфере науки и образования. Участие молодых ученых в совместной исследовательской деятельности с успешными учеными старшего поколения создает благоприятные предпосылки для их научного роста и становления, что позволит им в будущем стать конкурентоспособными на рынке научных исследований.

В научно-образовательном психолого-педагогическом центре «Ресурс» БелГУ, в течение двух последних лет выполнялись поисковые научно-исследовательские работы по программе: «Развитие психолого-педагогической культуры будущего специалиста» в рамках мероприятия Федеральной целевой программы: «Развитие внутрироссийской мобильности научных и научно-педагогических кадров путем выполнения научных исследований молодыми учеными и преподавателями в научно-образовательных центрах». Из разных городов России – Армавира, Воронежа, Коломны, Курска, Орла, Пензы, Ростова-на-Дону, Тольятти, Шадринска и др. прибыли молодые ученые и преподаватели вузов для прохождения двух месячной научной стажировки под руководством ведущих ученых БелГУ в области педагогики и психологии. Молодым ученым была оказана научная, теоретико-методологическая и технологическая помощь. В процессе совместной работы были выявлены педагогические условия развития психолого-педагогической культуры будущего специалиста, дополнена и конкретизирована технология формирования психолого-педагогической культуры, разработано содержание основных технологических этапов. Углубленную научную проработку получили такие проблемы как: обоснование теоретико-методологической стратегии формирования педагогической культуры; психологическая культура личности и особенности проявления креативности; манипулятивная коммуникация и ее компоненты; профессионально-коммуникативная компетентность студентов-иностранцев; формирование готовности будущих специалистов к профессиональному общению и др.

В 2010 году на базе научно-образовательного центра БелГУ, также выполнялись поисковые научно-исследовательские проекты по обобщенной проблеме: «Разработка психолого-педагогического сопровождения будущего специалиста в условиях инновационного развития отечественной высшей школы» в рамках федеральной целевой программы: « Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 г.г. Выполненные исследовательские проекты направлены на повышение качества и модернизацию профессиональной подготовки в образовательном пространстве современной высшей школы. Детально рассматривались такие проблемы как историко-педагогический аспект подготовки научно-педагогических кадров высшей технической школы; развитие коммуникативной компетентности будущего специалиста; реализация идей педагогики сотрудничества в образовательном процессе вуза; преемственность в системе непрерывного образования; формирование культуры межнационального общения; профессиональная бизнес-ориентированная подготовка студентов; формирование проектной компетентности и др.

В процессе выполнения поисковых научно-исследовательских работ молодые ученые и преподаватели имели бесплатный выход в сеть Интернет, пользовались научной, справочной литературой в библиотеке университета. По итогам работы лучшие материалы были рекомендованы к печати, в том

числе в журналах ВАК.

Молодым ученым была оказана необходимая теоретическая и организационная помощь в работе над кандидатскими диссертациями. По итогам двух научных стажировок две диссертации были представлены в диссертационные советы по педагогическим и психологическим наукам и успешно защищены, четверо молодых ученых определились с темами диссертаций и были прикреплены к кафедрам университета (из 20 участников).

В рамках мероприятия Федеральной целевой программы «Проведение научных исследований молодыми учеными - кандидатами наук» в научно-образовательном психолого-педагогическом центре «Ресурс» БелГУ выполняется перспективный исследовательский проект «Разработка и психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза». По итогам двух выполненных этапов исследования можно говорить о существенных научных результатах. В частности, в исследовании проведен серьезный анализ отечественного и зарубежного опыта в области организации психолого-педагогического сопровождения, формирования установки и ценностных ориентаций личности. Раскрыты теоретические основы, сущность и содержание профессионально-ценностной установки, разработана модель, технология и педагогические условия ее формирования в образовательном пространстве вуза.

Практический интерес представляет разработанная молодым ученым «Программа психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза». Выполнение исследований подобного рода на базе научно-образовательного центра создает реальные мотивационные, материальные, стимулирующие предпосылки для подготовки монографий, учебных пособий, докторских диссертаций.

Выполнение исследований на базе научно-образовательного центра обогащает молодых ученых в теоретико-методологическом, экспериментальном отношениях. Представляя разные научные школы, будущие научные кадры имеют возможность сравнивать, обобщать различные подходы, технологии выполнения исследовательских работ. Ученые - консультанты старшего поколения, общаясь с молодыми учеными, оказывают положительное влияние на развитие научного кругозора молодых ученых, их теоретической и прикладной подготовки, утверждение ценностных ориентаций и смыслов.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что научно-образовательные центры созданные в различных вариантах (на базе кафедр, факультетов, вузов, по территориальному, региональному и пр. признакам) обеспечивают приобщение студенческой и научной молодежи к исследовательской работе, повышают их мобильность,

конкурентоспособность и социальную защиту.

Литература:

1. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 гг.»

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ В РОССИИ

*Л.В. Горюнова,
Педагогический институт Южного
федерального университета*

Современные условия жизни, технологический прогресс, особенности формирования и функционирования рынка труда, характер общественных отношений выступают основными движущими силами совершенствования и модернизации государства и современного российского общества. Характер протекания модернизационных процессов требует концентрации всех интеллектуальных ресурсов. Мощным и достаточно невостребованным интеллектуальным ресурсом, являются молодые отечественные ученые. Практика показывает, что современный молодой ученый представляет собой высококвалифицированного специалиста в определенной области со сформированной гражданской позицией и готовый активно включиться во все процессы развития страны. Поскольку для решения ряда задач стоящих перед страной от личности требуется быстрота принятия решений в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности, ясность мысли, готовность к самообразованию и образованию, готовность к восприятию нового и к привнесению новых идей в науку и практику. Все эти качества в полной мере присущи молодому ученому и уровень их сформированности позволяет увеличить долю влияния молодых ученых на процессы происходящие в государстве и обществе. Молодые ученые - это мощнейший интеллектуальный потенциал страны. Потенциал который не очевиден, сжат как пружина и для того что бы привести в действие эту пружину необходимы новые подходы к формированию молодых ученых как реальной интеллектуальной силы страны, новые механизмы интеграции молодых ученых в социум. Британский историк и культуролог Арнольд Джозеф Тойнби (Arnold Joseph Toynbee), занимаясь вопросами сравнительной истории цивилизаций, отметил, что каждая цивилизация имеет в своем развитии такие этапы, когда ей необходимо давать «ответы» на «вызовы» времени. Именно эти «ответы» и позволяют ей выдержать испытания и продолжить свое развитие. Поэтому, молодые ученые являются той потенциальной интеллектуальной элитой общества, которой и придется давать «ответы» на «вызовы» нашего времени. Основными преимуществами молодых ученых перед представителями более старшего поколения, являются

гибкость ума, жизненные силы, быстрое овладение компьютерными технологиями, готовность к активному участию во всех процессах развития страны, мобильность.

Следует констатировать тот факт, что в 90-е годы снизилась престижность науки, произошла утрата связи поколений в сфере науки, изменилось ее значение в понимании общества. А без статуса, без перспектив развития мотивированность талантливой молодежи остаться в образовании и науке снижается. Конечно же, наука приносит доход более низкий, чем другие сферы, но понимание этого передовыми инновационными странами не мешает им сохранять элитарность науки в понимании общества, поэтому молодые люди Японии, стран Европы отдают предпочтение занятию научными исследованиями, а не зарабатыванию денег. (слайд 2) Проведя опрос студентов Южного федерального университета Педагогического института, мы получили следующие результаты: около 27% опрошенных хотели бы заниматься наукой, но при этом 61% опрошенных указали, что определяющим фактором при выборе места будущей работы для них является размер заработной платы. Безусловно, это весьма важные проблемы, требующие своего разрешения на государственном уровне. В связи с этим, одним из ключевых вопросов настоящего времени становится вопрос, как сделать нашу науку устойчиво развивающейся и перспективной сферой для приложения сил талантливой молодежи. Одним из путей решения поставленной проблемы и является процесс обеспечения профессиональной мобильности молодых ученых. Но любое решение вопроса, есть прежде всего результат взаимодействия многих факторов и без объединения усилий, без дискуссии внутри научного сообщества, без диалога с властью тут не обойтись. Примером такой формы общения и обсуждения актуальных вопросов обеспечения профессиональной мобильности молодых ученых и является Всероссийская конференция с элементами научной школы для молодежи «Развитие внутрироссийской мобильности научных и научно-педагогических кадров на базе ведущих научно-образовательных центров в области социально-гуманитарных наук» (г. Белгород).

Итак, что же такое мобильность, профессиональная мобильность и профессиональная мобильность молодых ученых в частности. Понятие «мобильность» означает подвижность, соответственно, мобильный человек – это человек подвижный, способный к быстрому передвижению, изменению. Предшествующие исследования выявили различные виды мобильности: социальную, академическую, культурную, социокультурную, профессиональную и другие. Нас интересует профессиональная мобильность специалиста, молодого ученого. (слайд 6) Профессионально мобильный человек должен обладать многообразными свойствами, среди которых наиболее значимыми являются чувствительность к инновационным изменениям в профессиональной сфере, способность к внутренней мобилизации собственных ресурсов для адаптации в изменяющейся образовательной среде, наращивание собственного ресурса для решения новых задач, необходимого изменения окружающей среды, овладения

новыми педагогическими технологиями и т.д.

В проведенном с 2001 по 2006 гг. исследовании нами обосновано, что профессиональная мобильность есть, во-первых, качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека через сформированность ключевых, общепрофессиональных компетентностей; во-вторых, деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни; в третьих, процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды. В соответствии с данным определением были выявлены составляющие профессиональной мобильности специалиста: профессиональные компетентности (ключевые и общепрофессиональные), готовность личности к переменам и ее профессиональная и социальная активность.

Сформировать и развить свойство мобильности в образовательном процессе любого вуза возможно, если он сам отвечает требованиям мобильности и предоставляет будущему специалисту и молодому ученому возможность проявлять собственную мобильность. Это означает, что мобильность должна стать одним из ведущих принципов современного профессионального образования, основанного на классических принципах фундаментальности, научности, систематичности, профессионально-предметной направленности. Мобильность образовательного процесса, в известной степени противостоящая этим принципам, является способом преодоления сущностного противоречия между тенденцией к устойчивости, неизменности, законченности содержания образования и новыми задачами, требованиями его инновационного изменения, встраивания его в современную быстроменяющуюся жизнь, социокультурную и производственную (педагогическую) ситуацию.

Проблема профессиональной мобильности отечественных современных специалистов и молодых ученых имеет не меньшей смысл, чем «самостажеровки» Петра I в конце XVII века в Голландии или же «поход» М.В. Ломоносова из Архангельской области в Москву и его обучение в московской Славяно-греко-латинской академии, а затем в Санкт-Петербургском академическом университете и наконец, его учеба в Германии (у физика Х. Вольфа в Марбургском университете и у химика И. Генкеля во Фрейберге). Анализ траектории профессионального становления многих профессоров региональных университетов, показал, что практически все они прошли через аспирантуру, докторантуру крупнейших ведущих вузов Москвы и Санкт-Петербурга. Безусловно, это не говорит о том, что следует вкалывать серьезные средства в столичные вузы как центры развития науки.

Одной из ключевых проблем российского образования и науки является зауженная профессиональная мобильность, т.е. еще не сформированно в полной мере пространство по которому может перемещаться специалист, молодой ученый и погружаться в среду научной школы и проводить исследование. Отсутствие мобильности в российской науке есть одна из важных проблем. Действительно большинство ученых привязаны к одному

месту работы, а коллективы институтов в массе своей состоят из людей окончивших этот вуз и всю жизнь в нем работающих. Следовательно, для обеспечения внутрироссийской профессиональной мобильности молодых ученых необходимо создать единое научное пространство России, обладающее механизмами реализации профессиональной мобильности молодых ученых. Следует отметить, что отсутствуют механизмы использования творческого потенциала молодых ученых. Механизмы позволяющие направлять разрозненные силы молодых ученых на решение задач значимых для науки и государства. В связи с этим необходимы механизмы объединения молодых ученых в некий творческий организм, который способен анализировать ключевые проблемы науки, практики, генерировать идеи и предлагать пути решения проблем стоящих перед страной. Принципами создания единого научного пространства обеспечения мобильности молодых ученых является сетевой принцип и принцип мобильности.

Безусловно, необходимо решать проблемы стимулируемой мобильности, т.е. привлекать для решения одной проблемы людей из разных мест России, а не интересовывать в ее решении тех, кто находится в наличии. Участие в конференциях, интернет-общение, совместные работы по крупным грантам, не решать проблемы мобильности молодых ученых, поскольку необходимо налаживать прямые контакты, организовывать совместную работу людей, принадлежащих к разным научным школам, имеющих разное научное мировоззрение, иной взгляд на решение одной и той же проблемы

В Германии существует система «джуниор профессор» (младший профессор). В рамках системы государство создает трехлетние позиции в крупных университетах и проводит общемировой отбор молодых специалистов на эти позиции. Три года приглашенный человек работает в университете, читает лекции, создает свою школу, лабораторию, а потом по результатам его деятельности принимается решение, брать ли его на постоянную позицию. На мой взгляд, подобная система вполне может быть реализована в крупных национально исследовательских, федеральных университетах страны. Что ведет и к обеспечению мобильности научных кадров и к активному использованию потенциала молодых ученых на территории всей страны.

Достаточно новым является опыт создания центров коллективного пользования, скажем в Германии существование таких специализированных центров является достаточно редким явлением, а доступ к работе в центре осуществляется в этой стране на конкурсной основе. Что отличается от отечественной практики работы таких центров. На этот продвинутый опыт функционирования центров следует опереться при построении системы обеспечения мобильности научных кадров. Развитие широкой сети отбора, воспитания и привлечения в научную среду молодежи целесообразно реализовать на базах крупных университетов страны через создание и функционирование лицеев, заочных школ, летних школ и т.д.

Проблемы профессиональной мобильности людей занятых в науке в Германии решаются через множество программ, целевых средств, предоставляемых ученым в форме грантов, социализированных стипендий, что позволяет молодым ученым активно включаться в международные профессиональные сообщества, принимать участие в международных форумах и приобретать опыт работы в международных научных центрах. В России безусловно идет работа в данном направлении, но, к сожалению, подобные отечественные программы охватывают незначительное число молодых ученых.

Безусловно, следует отметить, что на государственном уровне принимаются немалые меры по стимулированию активности молодых ученых. Гранты – это, конечно же необходимая и важная часть поддержки молодежи в науке, ее мобильности, но это не решение проблемы. Отметим, что грантовая система в России на данном этапе претерпевает монополизацию, в полном объеме функционируют только системы грантовой поддержки в рамках министерских программ.

Подобные программы не в полной мере обеспечивают возможность молодым ученым шаг за шагом продвигаться по ступеням научного исследования. Профессором Воронежского государственного университета В.Н. Поповым была предложена следующая система поддержки молодых ученых: получение студенческого гранта, для ведения исследования; получение гранта аспиранта, который позволит молодому ученому участвовать в научных мероприятиях, в работе научных центров и лабораторий. Т.е. система грантовой поддержки должна иметь не только масштабные по своему финансированию гранты для университетов и крупных центров, но и небольшие малые программы, позволяющие молодому ученому развиваться и осуществлять свою научно-профессиональную мобильность.

Молодому ученому достаточно трудно получить грантовую поддержку на проведение своего исследования. Зачастую это связано с показателями отбора (например: доля поддержанных грантов под руководством ученого). Понятно, что у молодого ученого подобного опыта нет и появиться он просто так не может. Возникает вопрос: как же оценить потенциал молодого ученого, а помочь в этом может его научный руководитель, поскольку только он знает на что способен его ученик. В связи с этим целесообразно давать парные гранты «молодой ученый – научный руководитель» или же часть гранта может быть выделена на поощрение научного руководителя, что подтолкнет научных руководителей к активному участию в процессе обеспечения и управления мобильностью молодого ученого.

Процесс подготовки научных кадров должен отвечать требованиям государства, к развитию той или иной отрасли науки. Научные кадры следует готовить с учетом дифференциации проблем по отраслям знаний, регионам, научным организациям, вузам на решение которых и будет направлена их деятельность. Все это приведет к концентрации ресурсов на приоритетных для государства научных направлениях. Необходимо привлечение в университеты молодых ученых, способных предложить новые оригинальные

идеи к решению ряда научных проблем, способных выйти за рамки сформировавшейся научной школы и быстро интегрироваться в динамичные университетские научные группы. Увеличение мобильности научно-педагогических кадров есть один из ключевых принципов развития университетов как центров развития округов.

Современная цивилизация – это «цивилизация молодых». Молодой человек - ученый с его возрастными особенностями, высокой восприимчивостью, чувствительностью к инновациям, способностью к постоянному и быстрому обучению, готов решать поставленные перед цивилизацией задачи и принимать верные решения. Именно быстрая реакция на любые изменения делают молодых ученых незаменимым ресурсом развития науки и страны в целом. Научная молодежь должна быть уверена, что жизненный успех, карьерный рост, финансово-материальное благополучие будет определяться уровнем полученных ими научных результатами, а не другими сомнительными факторами. Сплав старшего поколения интеллектуальной элиты и молодых ученых позволит получить действенный результат по развитию страны. Обеспечит адекватный и целостный подход в решении проблем современной российской науки, а значит и государства.

Итак, для реализации внутрироссийской мобильности молодых ученых необходимо обеспечить:

Горизонтальную (географическую) мобильность - облегчение возможности временного пребывания молодых ученых (переезд). Внутри одного региона спонтанная мобильность реализуется. Но мобильность между регионами и уж тем более между округами практически отсутствует.

Вертикальную (профессиональную) мобильность – образование есть та система, которая и должна в полной мере обеспечивать профессиональную мобильность специалистов и молодых ученых. На протяжении жизни одного поколения могут быть различные перестройки экономики и соответственно трансформации рынка труда, что предьявляет необходимость современному человеку быть готовым к тому, что первоначального профессионального образования будет недостаточно и придется доучиваться или переучиваться (что бы не отставать от конкурентов мало просто идти, необходимо бежать, а что бы обогнать конкурентов надо бежать очень быстро).

Внутрикорпоративную мобильность – способность учреждения к инновациям, гибкости в изменении своих структур, создание мобильных управленческих структур, более восприимчивых к изменениям социального заказа, а так же к технологическим инновациям.

Информационную мобильность – пропаганда мобильности, информационная поддержка процесса мобильности, широкий доступ к интернету изменит спрос на услуги образования. Специалист должен более полно представлять свои возможности и потребности, чтобы снизить издержки при реализации мобильности. Повышение уровня компьютерной образованности приведет к росту профессиональной мобильности. Мобильность научных кадров требует широкой информационной поддержки,

с этой целью создаются информационные порталы (Euraxess). Программа «Эразмус Мундус: Окно в Европейское Сотрудничество» (Erasmus Mundus External Cooperation Window). Одной из целей программы является расширение потенциала сотрудничества университетов через содействие академической мобильности студентов, аспирантов и преподавателей. В рамках программы предусматривается реализация научных обменов, ознакомление с лучшими практиками и образовательными моделями, распространение знаний и опыта. (www.ec.europa.eu/erasmus-mundus) У программы имеются два направления: индивидуальная мобильность и мобильность с участием организации.

Финансовую мобильность – улучшение инвестиционного климата. Создание условия для активного вливания инвестиций в формирование профессионалов, их исследований. Мобильность может быть долгосрочная (свыше трех месяцев) и краткосрочная (до 3-х месяцев). Мобильность научных кадров - это, прежде всего, двусторонний процесс.

Повышение мобильности заставит университеты, региона приложить усилия для привлечения, а главное удержания квалифицированных кадров. Итак, мобильность ученых есть важный элемент создания единого научного пространства.

Мобильность должна приносить пользу, как самому ученому, так и университету и государству в целом. Каждый университет должен иметь свою программу мобильности, обеспечивающую циркуляцию ученых, в том числе и молодых, а также некий координационный орган. Мобильность есть основной фактор, способствующий карьере исследователя, что ставит на повестку дня решение ряда задач: разработать инструменты поддержки мобильности; разработка методов финансирования мобильности; разработка методов совместной экспертизы результатов реализованной мобильности; разработку механизмов признания периода нахождения в другом вузе как выполнение учебного плана; разработать механизм организации информационного обмена о научном потенциале вузов, с целью повышения публикационной активности исследователей (например портал <http://www.increast.eu> разработанный в рамках проекта IncoNet EЕСА).

Итак, во-первых, необходимо выработать региональную, вузовскую стратегию мобильности, включающую большое количество соглашений о научных визитах как аспирантов, так и преподавателей с различными целями. Во-вторых, необходимо создание разветвленной многоуровневой (университет-город-регион-округ-страна) сети консультационных центров (контактных точек по мобильности научных кадров). В-третьих, разработать систему мониторинга и оценки качества мобильности. Все это позволит нам создать пространство научных исследований, интегрировать научный ландшафт отрасли, сформировать единый исследовательский рынок.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ УЧЕНОГО¹

*Н.И. Исаева,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Исследовательский интерес к личности ученого, к его индивидуально-типологическим особенностям заметно возрос, начиная с конца XX века. Особое место в проблематике психологии личности ученого занимают вопросы, связанные с выявлением типичных для ученых личностных качеств и факторов, ответственных за их развитие. Сегодня неизмеримо возросла роль коллективного начала в науке, которое с каждым днем становится все более важным для развития науки. Научное творчество - это сотворчество, научное знание кристаллизуется в разнообразных контекстах общения - в партнерстве, диалоге, дискуссии и т.д.

В современных условиях развития общества и, в частности, рынка труда профессиональная мобильность является одной из особых черт личности, присущих ученому. Готовность к профессиональной мобильности, проявляющаяся, в том числе, и во внутренней и внешней миграционной активности научных и научно-педагогических кадров, является необходимым показателем их конкурентоспособности в масштабах страны и мирового пространства. Требование профессиональной мобильности научных и научно-педагогических кадров адекватно отражает сущность, с одной стороны, науки как коллективной научной деятельности в смысле всеобщности научного труда и универсальности (общезначимости и «общекультурности») науки. С другой стороны, отражает сущность новой парадигмы высшей школы, в контексте которой профессиональная мобильность выступает одной из общепрофессиональных компетенций выпускника вуза.

Исследование психологических факторов профессиональной мобильности научных и научно-педагогических кадров с неизбежностью обращает нас к анализу двух проблем: проблемы психологических и личностных особенностей, характерных для представителей науки, и проблемы факторов, влияющих на их становление. Как правило, исследователи психологического статуса ученого опирались на три базовых допущения: 1) ученые отличаются от представителей других видов труда специфическими психологическими особенностями; 2) эти особенности необходимы для успешной научной деятельности и 3) успешные ученые отличаются от менее успешных по степени развития у них этих качеств [1; 2].

Имеющиеся концепции личности ученого предлагают многообразие инвариантных личностных свойств, присущих продуктивным ученым. Как правило, это наборы личностных свойств, которые каждый автор, опираясь

¹ Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта «Разработка и реализация культуротворческой модели развития научного потенциала личности» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы. Госконтракт № 02.740.11.0426.

на эмпирические исследования, комплектует по-своему. В комплексы личностных инвариантов ученого входят открытость опыту; потребность в оригинальности и новизне; независимость в суждениях и готовность прилагать усилия ради получения нового знания; высокая мотивация, направленная на приобретение таких знаний; высокие врожденные умственные способности; независимость; гибкость; уверенность в себе; целеустремленность и настойчивость; энергичность и трудолюбие; потребность в достижении; честолюбие и терпение; вера в свои силы; смелость, независимость, открытость к восприятию впечатлений и т.д.

Как видим, в приведенном наборе качеств, свойственных ученому, представлены качества, которые не только описывают разные стороны и уровни личности (интеллектуальные, мотивационные, характерологические), но и отражают разные по степени сложности феномены. При этом создать целостный и непротиворечивый портрет личности ученого на основе огромного количества личностных свойств, классифицируемых разными авторами по различным признакам, практически невозможно. Следует, однако, отметить, что предлагаемые наборы личностных качеств ученого используются на практике для разработки программ раннего отбора будущих ученых, для диагностики наиболее перспективных исследователей и других практических целей.

При таком «коллекционерском» подходе теряется личность как целостное системное образование. Нужен другой, интегрирующий, подход к исследованию личности ученого, подход, в котором личность рассматривается как «сложнейшая и самонастраивающаяся система» (Ананьев Б.Г.). Таким подходом к личности ученого как к целостной структуре, объединяющей отдельные ее характеристики единым смыслом и стержнем, является культурологический подход. Системообразующим признаком личности ученого выступает психологическая культура, т.е. не сами по себе личностные качества, а психологическая культура личности ученого определяет успешность научной деятельности. Под психологической культурой в работе понимается специфический способ преобразования структуры личности в такую структуру и такой способ действия, результат которого не определяется случайным стечением индивидуально-личностных особенностей ученого и конкретной ситуации научного творчества. Психологическая культура стимулирует субъективную готовность использовать имеющиеся у ученого возможности для совершенствования себя, своей жизненной и научной среды, образа и стиля жизни и научной деятельности.

Психологическая культура является инвариантом культуры научного труда, в которой всегда существуют в определенной пропорции традиционные (константные) и инновационные (креативные) элементы. Следует отметить нетождественность понятий «креативность» и «инновация». Если креативность – это способность заново комбинировать существующее или использовать его необычным образом, идти новыми путями, находить множество решений одной и той же задачи, то инновация –

это результат воплощения креативной идеи.

Традиционные элементы призваны обеспечивать преемственность культуры научного труда и психологической культуры, инновационные – стимулировать индивидуализацию проявления личности как субъекта научной деятельности. Константность культуры, создавая возможность непрерывного внутреннего существования, делает исследовательскую ситуацию задачной, а ее креативность, создавая возможность развития нового знания – проблемной. При этом следует помнить, что определить и четко сформулировать проблему – это самые трудные и самые важные шаги в процессе

хождения идеи. Если проблема не ясна или непонятно, где искать ее решение, то практически невозможно получить желаемый научный результат. Определенное соотношение постоянного и нового, с одной стороны, определяется спецификой научного исследования, с другой, - влияет на качество результатов исследования и, с третьей, - создает базу для развития культуры научного труда.

Рассмотрение психологической культуры в контексте деятельностной парадигмы как системообразующего признака личности ученого, влияющего на продуктивность научного труда, ставит под сомнение существующие позиции относительно того, что выдающиеся ученые должны быть похожи друг на друга и что существуют специфические общие именно для ученых черты личности. Как утверждал Н.А. Бердяев, «тайна личности, ее единственности никому не понятна до конца. Личность человеческая более таинственна, чем мир. Она и есть целый мир» [3,14].

Способность научного творчества «дана» человеку в виде потенции, которую необходимо самостоятельно развивать и «переводить в план действительности». Психологическая культура в данном контексте – это способ порождения себя самого как участника «культурного диалога». Освоив психологическую культуру, т.е. научившись породить себя самого, человек научается думать и действовать не автоматически, выбирать не наугад, а осознанно из уже готовых вариантов или искать новые пути решения проблемы. Объективировать сущностные творческие силы может только свободный человек, с присущими ему такими атрибутивными характеристиками субъектности, как целеполагание, свобода, целостность, развитие. Основу целеполагания составляет процесс познания возникающих в деятельности образов возможного результата как возможного будущего. «Образ возможного» в субъективном плане представлен переживанием «Я могу», которое непосредственно переходит в действие по достижению культурно-психологических стремлений («Я хочу») и имеет прямое отношение к технологии реализации культурно-психологического потенциала личности. Внутренняя свобода выбора придает процессу целеполагания характер самополагания, в процессе которого рождается рефлексивное «Я». Занимаясь наукой психологически культурный человек активно выходит в область нерешенного, берет на себя ответственность за результат, ощущает не только свою причастность к нему, но и «причинность». Целостность и

развитие имеют прямое отношение к профессиональной мобильности ученого. Целостность как самоидентичность и развитие как пространство связей с другими людьми предполагают выходы за границы установленного, изведенного, предрешенного. Отслеживание целей, процесса и результатов своей научной или научно-педагогической деятельности, в ходе которой присваивается и создается культура научного познания, осознания тех внутренних изменений, которые происходят, а также себя как изменяющейся личности, субъекта деятельности и отношений и есть рефлексия. Последняя в нашем подходе рассматривается не только как начальный этап развития психологической культуры, но и как механизм ее функционирования и развития. Таким образом, развитые субъектные качества, коррелирующие с оптимальным состоянием психологической культуры, выступают показателями готовности личности к жизни в культуре науки, а значит и к профессиональной мобильности.

Создание и реализация научного потенциала как «восхождение» к культуротворчеству – процесс сугубо индивидуальный. Порождение нового знания, как и новых культурных форм, смыслов и ценностей в науке индивидуально и по времени, и по форме. Однако чисто в исследовательских целях мы считаем целесообразным выделение этапов в приобщении человека к науке: формирующего и результативного. Эти два этапа вхождения в культуру научного творчества, как этапы культуротворчества, равнозначны и относятся друг к другу по принципу дополнительности. Под культуротворчеством в науке, вслед за Леонтьевой В.Н., мы понимаем реализуемую на уровне индивида и на уровне социума человеческую «сущностную» способность совершать культурные акты - акты аффирмации, то есть создавать и поддерживать бытие культурных явлений в науке. Аффирмация – это «внутреннее, «чисто духовное», волевое и одновременно рефлексивное, глубоко личностное усилие утверждения» как своеобразное предусловие любого человеческого деяния, любого выбора, любой мысли [4]. Естественно, что культуротворчество связано и с грамотностью, и с компетентностью, и с ценностно – смысловым компонентом культуры человека, заявляющем о себе в ситуациях выбора, и с рефлексией.

На формирующем этапе, как этапе овладения личностью накопленными ранее знаниями и методами познания, нормами и ценностями, происходит вхождение в науку, сопровождающееся активным развитием творческого потенциала личности. Посредством выявления, интерпретации и оценки уже имеющихся (созданных ранее) культурных смыслов студент вводит их в свой мир культуры, преобразуя себя как субъекта учебно-исследовательской деятельности. Формирующий этап включает два периода в научном становлении личности: период обучения в вузе и период обучения в аспирантуре. В период обучения в вузе особая роль в формировании у студента интереса к научной деятельности, в выборе им собственной исследовательской линии поведения принадлежит преподавателям. При этом в процессе решения учебно-исследовательских задач студент должен взаимодействовать как можно с большим числом преподавателей –

руководителей рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ. Это, во-первых, создает условия для возможного наблюдения студентом разнообразных моделей поведения в проблемных ситуациях, требующих постановки проблем, формулировки задач, поиска методов их решения. Во-вторых, наряду с выбором студентом собственной модели поведения закладывается предпосылка мобильности в плане разработки новых научных программ, принятия иных научных идей и моделей поведения, готовности к коллективной научной деятельности. Поступление в аспирантуру, связанное с выбором научного руководителя, свидетельствует, с одной стороны, о значимости для аспиранта научно-исследовательской деятельности и, с другой стороны, - о близости выбранной им в студенческие годы модели поведения с моделью поведения научного руководителя. В период обучения в аспирантуре, являющийся переходным от формирующего к результативному, сохраняется достаточно сильное влияние научного руководителя и на модель поведения аспиранта, и на его становление как ученого. Центральным результатом освоения научной деятельности на этом этапе является умение «вписываться» в культуру научного труда, успешность формирования которого во многом зависит от «восприимчивости» студентом или аспирантом культуры научного познания.

На результативном этапе, как этапе преобразования накопленного опыта в свои установки, взгляды и убеждения, ученый достигает результатов своей научной или научно-педагогической деятельности. Таким образом, если формирующий этап в основном был этапом приобретения опыта исследовательской деятельности, то результативный этап – этапом переработки усвоенного опыта, преобразования и отдачи в виде научных результатов. Если на формирующем этапе весьма велико было влияние наставников, то на результативном - усиливается роль самого ученого. И основной движущей силой дальнейшего развития ученого как личности и как профессионала становятся сложившиеся к этому моменту глубинные личностные образования: ценности, смыслы, мотивы, потребности, идеалы, но не сами по себе, а как ядерные образования психологической культуры.

Литература:

1. Аллаhverдян, А. Г., Машкова Г. Ю., Юревич А.В. Психология науки. М., 1999.
2. Шальнева, Т.В. Индивидуально-психологические характеристики личности ученого// Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». - №2 (14). - 2005.
3. Бердяев, Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). - М., 1991.
4. Леонтьева, В.Н. Образование как феномен культуротворчества// Социологические исследования. – 1995. - №1. – С. 138-142.

ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ШКОЛ РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX - НАЧАЛА XXI ВВ.

*Е.П. Белозерцев,
Воронежский государственный педагогический
университет, г. Воронеж*

Трудно не согласиться с тем, что развитие внутрироссийской мобильности науки и научно-педагогических кадров во многом определено научными направлениями, научно-педагогическими школами современной России.

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления Г. Корнетов на страницах уважаемого журнала «Народное образование» признается в том, что организация образования оказывается делом совсем не простым и не вполне ясным. «Его сложность прежде всего проявляется в целом комплексе противоречий, одни из которых являются «вечными», другие возникли уже в далеком прошлом, третьи обозначились сравнительно недавно.

На пороге третьего тысячелетия эти противоречия в нашей стране конкретизируются следующим образом:

- с одной стороны, необходимость обеспечения всеобщего среднего образования, установка на то, чтобы учить всех по преимуществу в рамках классно-предметно-урочной системы, а с другой - стремление сделать обучение привлекательным, осознанным, индивидуализированным;

- введение системы тестовых проверок и Единого государственного экзамена при ориентации на компетентный подход в обучении, на развитие творческой инновационной личности;

- пропаганда личностно ориентированного образования и педагогики сотрудничества при сохранении общего авторитарного стиля взаимоотношений в учебной деятельности, обязательности подчинения всем требованиям учителя, несвободой учеников, педагогов, директоров школ;

- стремление привлечь общественность к деятельности школ, управлению ими и нежелание властных структур сколько-нибудь заметно уступить контроль над образовательными учреждениями;

- провозглашение приоритетности инновационного развития при общем консерватизме системы образования;

- признание освоения учебных программ главным критерием развития школы при декларировании стремления обеспечения полноценного развития ребенка, необходимости обеспечения его хорошего физического, психического, интеллектуального, нравственного, душевного самочувствия в школе;

- установка школы на подготовку детей к поступлению в высшие учебные заведения на основе приобщения к строго отобранному, формализованному содержанию образования при необходимости их подготовки к жизни в обществе на основе системной социализации;

- при недостаточности имеющихся в школе ресурсов обособленность ее как общественного образовательного учреждения от окружающего социума» [1].

Добавим от себя, в образовании на различных уровнях усиливается рассогласование между различными типами образовательных учреждений, внутри образовательных учреждений, между «образованцами» и образованными, между интеллигентами и «лохами», между сторонниками и противниками болонского процесса. В результате нарушаются целостность и непрерывность. Например, в ходе дискуссии о болонском процессе совершенно не говорят об общем образовании, как будто у нас и не было вековых традиций связи школы и вуза. Повреждение, нарушение профессиональной целостности, разорванность образования и культуры, лоскутность и того, и другого.

Духовный опыт народа является основой образования. Но в переходный период мы не смогли, не успели должным образом раскрыть, постичь и сделать основой национального мировоззрения русскую философию, потенциал отечественного любознательности остался во многом невостребованным. По мнению авторитетных ученых, мы из марксистского плена попадаем в плен евро - американского рационализма.

Сегодня педагогическое общество все более адекватно осознает эти противоречия. И государственная политика в сфере образования, и деятельность образовательных учреждений разного уровня, и усилия педагогической общественности постепенно консолидируются вокруг их решения, хотя процесс этот протекает крайне медленно.

Несколько замечаний о науке «Педагогика». Новейший период педагогической науки под влиянием различных обстоятельств можно охарактеризовать как «методологическое вольнодумство и безответственность». Данная характеристика относится и к специальностям 13.00.01, 13.00.08. В педагогических исследованиях авторы уклоняются от анализа реальных процессов, большинство занимаются моделированием подобно тому, как Де-Сосюр рождал «семулякры»: абстрактные учащие и учащиеся погружаются в придуманную обстановку, а затем «исследователь» изучает их в виртуальной среде; наиболее послушные из них готовы изучать все, что им будет заказано; отказываются от наследия и придумывают «новые» понятия, безосновательно расширяют их смыслы, заменяют ими многое из того, что было наработано ранее. В результате — очевидное расхождение между замутненными намерениями и парадоксальными результатами.

Педагогика находится между состоявшимся прошлым и возможным будущим. Состоявшееся прошлое - это определенная идеология, баланс, равновесие, стабильность, статичность, неизменность, неподвижность, предсказуемость и, как следствие, рекомендации на все случаи жизни. Возможное будущее - это неопределенная идеология, дисбаланс, отсутствие равновесия, стабильности и статичности, изменчивость, подвижность, непредсказуемость, одним словом, движение. В начале XXI века мы, к

сожалению, все еще нуждаемся в более совершенной педагогике, способной размышлять, опираться на такую философию педагогического знания, которая стремилась бы найти методологию изучения развивающегося человека в сложном противоречивом мире.

В наших размышлениях исходным понятием является «историко-культурное наследие», подразумевающее современную востребованность любого исторического прошлого. Далее, если мы хотим из этого наследия извлечь «урок» (т. е. получить что-то педагогически ценное, проективное), следует рассматривать его (наследие) как историко-педагогический источник и востребовать в этом качестве. Впрочем, в зависимости от наших конкретных нужд (а они в самом широком смысле известны - преодолеть духовный кризис, обрести духовное здоровье) этот источник можно трактовать не только как историко-педагогический, но и как источник социально-педагогический, философско-педагогический, психолого-педагогический, религиозно-педагогический, литературно-педагогический. Обязательно *педагогический*, потому что задачи стоят научения, извлечения уроков, воспитания посредством отчета, прежде всего самим себе, чтобы преодолеть инфантилизм, и, наконец, вырасти, стать взрослыми, превратиться в настоящих профессионалов. Культивирование отношения к наследию как к педагогическому источнику позволяет это наследие «оживить», актуализировать, включить в нашу повседневность, поняв и оценив полноту осуществляемых в нём процессов.

Очень важно, особенно в наши дни, напоминание о том, что наследие - в первую очередь «явление духовной жизни». Поэтому, даже обращаясь в зримые образы мира материального, наследие имеет своим источником сферу Духа, не теряет с ней связи. И если наследие вообще невозможно понять вне темы духовного, то наше (русское, российское, советское) наследие невозможно понять вне темы православия.

Для того, чтобы наследие стало совсем нашим, чтобы оно стало живым наследием, традицией, необходимо обдумать его, осмыслить, пережить, почувствовать, пропустить через ум и сердце. Сделать «наше наследие» нашим трудно не только в силу объективных причин. Можно просто, стараясь сохранить элементарный смысл и логику, переписать древние (и не очень) тексты в современных категориях и понятиях, что само по себе немаловажно. Но гораздо важнее не утратить, сохранить, унаследовать силу Духа, с которой писали наши предки, которая животворит их труды и которую мы, восприняв от своих отцов, должны передать своим детям, с тем, чтобы каждое новое поколение могло воспользоваться просветительным наследием во благо.

Обращение к духовному наследию отечественных мыслителей прошлого позволяет с учетом исторической перспективы предложить решения целого ряда проблем современной педагогики, одна из которых - обновление российского образования - проявляется сегодня в большом разнообразии педагогических подходов, моделей, технологий.

Сосредоточение безусловных ценностей историко-культурного наследия обнаруживается в научно-педагогических школах России.

Концентрированная реализация наследия происходит в жизнедеятельности научной школы. Сами научно-педагогические школы рассматриваются как явление образовательное, просветительное, учительное, воспитательное, фундаментальное, глобальное, как историко-культурное, духовное наследие.

Вопрос о том, что такое «научная школа», её признаки, классификация школ достаточно полно изучен философами, социологами, науковедами, историками науки, культурологами, в последнее время и педагогами.

Под «научной школой» предлагается понимать кооперативную форму организации научной деятельности. Ведущий признак научной школы – объединение исследователей с целью разработки актуальной, самобытной, оригинальной исследовательской программы.

Понятие «школа» из лексики педагогического знания. Школа в науке – явление педагогическое. Известные признаки научной школы позволяют выделить те из них, которые подчёркивают педагогическую направленность.

Научно-педагогические школы можно охарактеризовать в логике образов и смыслов различных имеющихся сегодня определений, признаков и классификаций научных школ. Мы исходим из следующей идеи: научно-педагогическая школа – феномен истории и культуры, образования и педагогики - духовное наследие.

Научно-педагогическая школа – историко-культурный и социально-педагогический феномен, который призван решать комплекс задач научной деятельности по совершенствованию системы образования в их единстве и взаимообусловленности; обеспечить профессиональное воспитание нового поколения научно-педагогических кадров – носителей общей и профессиональной культуры. Смысл, цель, конечный результат научно-педагогической школы – развивающийся человек, проявляющий готовность наряду с получением новых знаний, участвовать в «производстве» научно-педагогической культуры в следующих поколениях системы образования.

Предпосылками становления и развития научно-педагогических школ современной России может и должно рассматриваться религиозно-педагогическое наследие (Т. Задонский, И. Херсонский, И. Белгородский и мн. другие), историко-педагогическое наследие (С.Уваров, К Ушинский и мн. другие), социально-педагогическое наследие (С. Рачинский, П. Каптерев и мн. др.), психолого-педагогическое наследие (П. Блонский, Л. Выготский и мн. др.), литературно-педагогическое наследие (И. Бунин, М. Пришвин и мн. др.), философско-педагогическое наследие (С. Булгаков, В. Розанов и мн. др.). Названные предпосылки позволили создать необходимое условие для развития научно-педагогических школ во второй половине XX - в начале XXI вв.

Опыт реконструкции некоторых научно-педагогических школ позволяет нам назвать то главное, индивидуально яркое, характерное для того или иного научного сообщества. **В.С. Ильин**: целостность образования, учебно-воспитательного процесса и педагогической деятельности. **Г.И. Щукина**: познавательный интерес, познавательная деятельность. **Л.И. Новикова**: общность и человек, коллектив и человек, воспитательная

система. **З.И. Васильева**: нравственная сущность педагогической теории и образовательной практики. **В.А. Сластёнин**: триады непрерывного педагогического образования (теория - методология - практика, тело - душа - дух учителя, цель - содержание - технология педагогической деятельности, довузовский - вузовский - послевузовский этапы НПО). **С.А. Шмаков**: игра в жизнедеятельности человека. **И.Ф. Исаев**: профессионально-педагогическая культурология.

Каждая из здесь названных научно-педагогических школ имеет своё лицо, вместе взятые, осмысленные и востребованные они представляют колоссальный потенциал современного образования, позволяющий сохранять лик образования России.

Понять и оценить место той или иной научно-педагогической школы в образовательном сообществе России можно благодаря классификации, предложенной О.Ю. Грезневой (См.: О.Ю. Грезнева. Научные школы (педагогический аспект). М., 2003).

Таблица 1
Классификация научных школ

Основания классификации	Типы научных школ		
	1. По типу связей между членами научной школы	Научное течение	«Невидимый колледж»
2. По типу научной идеи	Экспериментальные		Теоретические
3. По широте исследуемой предметной области	Узкопрофильные		Широкопрофильные
4. По функциональному назначению продуцируемых знаний	Фундаментальные		Прикладные
5. По форме организации деятельности учеников	С индивидуальными формами организации НИР		С коллективными формами организации НИР
6. По типу связей между поколениями	Одноуровневые		Многоуровневые
7. По степени институализации	Неформальные	Кружки	Институальные
8. По уровню локализации	Национальные	Локальные	Личностные

Наши размышления об опыте создания, функционирования и развития научно-педагогических школ позволяют утверждать: настоящая школа есть среда, понимаемая как местные, исторические, культурные, социальные, духовные, профессиональные, материальные и др. условия, в которых учёный – будущий учёный, преподаватель – будущий преподаватель живёт, интеллектуально трудится, общается, выстраивает отношения, т.е. реализует свою жизнедеятельность. Более полно и конкретно: **научно-педагогическая школа есть культурно-образовательная среда** как средоточие феноменов культуры (интеллектуальный труд, ритуал, обряд, творчество, наука,

общение, отношение); система непрерывного педагогического образования, сущностью которой является социальная ситуация развития учёного-будущего учёного, преподавателя-будущего преподавателя; традиций и инноваций.

Культурно-образовательная среда – носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида – участника научного сообщества, а значит и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание. В таком понимании среда предстаёт в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм её изучения синхронизирован с процессом формирования личности деятеля образования и исследователя его.

В условиях культурно-образовательной среды каждый участник проходит свой путь; путь этот не по знакомой дорожке, он – в неизвестное, часто от знания – к незнанию. А любой путь в неизвестное предполагает творчество, как условие усмотрения нового и небывалого, приключившегося только с тобой, и удержать это усмотренное в собственном сознании, с тем, чтобы сразу или потом запечатлеть в сознании, выразить в слове, передать другим. Но, как нам теперь известно, обретение и переживание новых смыслов есть результат и следствие взаимодействия человека со средой, которая во много определяет характер пути и его конечные результаты. Результаты все разные; характер и содержание пути, траектория развития разные; состояние людей - тоже разное.

Одни участники научного сообщества находятся в состоянии объекта как фрагмент реальности, на который направлено воздействие КОС, сам человек осознанно не взаимодействует со средой, часто не ощущает и не всегда осознаёт материальные и духовные элементы окружающего мира.

Другие участники научного сообщества находятся в состоянии активного источника познания окружающей среды, носителя активности в процессе взаимодействия со средой, т.е. в состоянии субъекта. Под влиянием активной жизнедеятельности формируется субъективное восприятие всего того, что происходит в научной среде (восприятие понятий, их анализ, рефлексия всего происходящего).

Третьи же участники научного сообщества способны к сверхнапряжению ради достижения идеальных целей, порой иллюзий, при этом знак «плюс» или «минус» их устремлений для них роли не играет. Они творят самих себя, что позволяет им стать не просто субъектами КОС, а носителями лучшего, передового; они оказывают воздействие на среду и оставляют богатейшее наследие своим землякам; они олицетворяют пассионарный подъём, и сами могут называться пассионариями. Таких мало, но они есть!

Культурно-образовательная среда учёных, имея философско-педагогическое содержание, в определённом контексте может являться **мифом**, если составляющие содержания данного понятия рассматриваются раздельно, частично, секуляризовано; **реальностью**, когда повседневность

рассматривается целостно, совместно, соборно; **традицией**, если это живое наследие, наше наследие как высшая духовная ценность; **инновацией**, если творчество сопряжено с историей и культурой, образом жизни народа, поддерживая, пестуя и обогащая его ценности.

Научно-педагогическая школа как культурно-образовательная среда развивается благодаря трём принципам – целостности, индивидуальности, единства типов впечатлений – В.В. Розанова, идеи которого и его критический анализ отечественного образования актуальны для дня сегодняшнего. С сожалением надо признать, что три его принципа не нашли своего места в массовой практике образовательных учреждений, но, как ни странно обнаруживаются в повседневной жизнедеятельности научных школ, хотя Василий Васильевич формулировал свои принципы не для научных школ, а для отечественного образования, понимая его как фундаментальную категорию любого народа.

Практически все толкователи понятия «научная школа», выделяя главенствующего человека в создании и развитии научно-педагогического сообщества, называют «крупного учёного», «доктора педагогических наук», «лидера» и др.

Н.А. Логинова называет такие признаки научной школы: наличие программы, разработанной лидером, непосредственное общение коллектива школы, наличие методического инструментария исследований, наличие внутренних стандартов оценки деятельности [2].

В.К. Криворученко считает, что «научная школа – это сообщество исследователей, интегрированных вокруг учёного генератора идей, обладающего особыми исследовательскими и, что также важно, человеческими качествами. При таком учёном объединяется группа соратников и учеников, которая разделяет его научные идеи и общие теоретические принципы, методологию исследования. Как правило, все эти исследователи совместно выполняют определённую исследовательскую программу, разработанную и предложенную данным учёным или возглавляемой им группой учёных» [3].

А.С. Левин выделяет следующие признаки научной школы: наличие нескольких поколений в связках «учитель-ученик», объединяемых общим, ярко выраженным лидером, авторитет которого признан научным сообществом; общность научных интересов, определяемых продуктивной программой исследований; в общем единой оригинальной исследовательский подход, отличающийся от других, принятых в данной области; постоянный рост квалификации участников школы и воспитания в процессе проведения исследований самостоятельно и критически мыслящих учёных; постоянное поддержание и расширение интереса (публикациями, семинарами, конференциями) к теоретико-методологическим проблемам данного направления науки [4].

Лидер – слово, которое, по моему мнению, не объясняет множественность функций, разнообразие состояний руководителя школы. Имея в виду научно-педагогические школы, оценивая имеющийся в стране

опыт, сохраняя образы известных мне создателей научно-педагогических школ, следует размышлять об Учителе в окружении учеников.

Масштаб личности каждого из упомянутых просто поражает.

Приведу слова уважаемого человека, безусловного авторитета, писателя и мыслителя современности Валентина Григорьевича Распутина об интеллигенции. Любознательный читатель простит меня за длинную цитату и поймёт, ибо увидит в этих словах образ своего Учителя. «Настоящий интеллигент не кичился тем, что он интеллигент, и уж тем более не брал на себя роль умственного центра, этакого ходячего штаба, а жил в беспрестанных трудах во имя смягчения нравов, врачевания больных душ и мрачных сердец. Не зря сложился почти канонический образ, пусть идеализированный, подслащенный, но не из воздуха же взятый, если он не стёрся до сих пор: интеллигент – человек мягкий, справедливый, соучастливый, просветительный, мирный. Он, бесспорно, человек умственных и гуманитарных занятий, но и ум у него мирный. В этом портрете есть и чудаковатость, и неотмирность, и незадачливость, и загадочность, и смешная самозабвенность, но никому от них вреда не бывает. Он милосерден к ближнему, а не к дальнему из светлого будущего, живёт не идеями, а идеалами. Плоть от плоти, кость от кости, он ещё и дух от духа России. Поэтому интеллигенция не может к такому чувству, как патриотизм, относиться хорошо или плохо, поскольку вырабатывает его из себя беспрестанным служением России, и службу свою видит в том, чтобы строить, улучшать, просвещать, упорядочивать, воспитывать, утверждать – всё сыновней любовью и радетельным подвижничеством» [5].

Таков Учитель во взаимодействии с Учениками, среди которых ректоры, проректоры, руководители образовательных учреждений, заведующие кафедрами и лабораториями, творчески работающие учителя, доктора наук, профессора, кандидаты наук, доценты, члены-корреспонденты и действительные члены академий, заслуженные деятели науки РФ, заслуженные работники высшей школы – известные и почитаемые специалисты в России и за рубежом.

В Волгограде, Москве, Санкт-Петербурге, Белгороде, Липецке мы наблюдаем на протяжении многих лет полноценное выполнение «работы по сохранению и воспроизводству Человеческого Качества в системе социально-педагогического взаимодействия» [6]. Этим, по существу, занимались и продолжают заниматься известные мне научно-педагогические школы. Тогда образование и его главная наука – педагогика – не на словах, а на деле думают о человеке, создают для него условия, в конечном итоге видят в нём своё предназначение. В этом и состоит миссия научно-педагогической школы - вывести современную педагогическую теорию и образовательную практику из технократии, моделирования и вернуть на поле историко-культурного наследия, соответствуя духовному предназначению отечественного образования. Наследие научно-педагогических школ свидетельствует о том, что они выполняют своё предназначение; миссия научно-педагогических школ – сохранение, трансляция и развитие всего лучшего в отечественном

образовании, в чём и проявляется служение Отечеству.

Литература:

1. Корнетов, Г. Образование: чему и во имя чего учить / Г. Корнетов // Народное образование. - 2009, № 9. - С. 18-24.
2. Логинова, Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе / Н.А. Логинова // Психологический журнал. -2000. - №5. - Т.21. - С. 106-111.
3. Криворученко, В.К. <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/staff/krivoruchenko>
4. Левин, А.С. Соображения к концепции развития программы [Электронный ресурс]. URL: <http://informika.ru/text/magaz/newpaper/messesdu/cour/0010/1800.html>.
5. Распутин, В.Г. Из огня да в полымя. Интеллигенция и патриотизм // Сов Россия. 1991. №19. С.5.
6. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб.: Детство-пресс, 2001.

ИНТУИТИВНО-РАЦИОНАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА В РОССИЙСКИХ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

***В.П. Бабинцев,
Белгородский государственный университет, г. Белгород***

Современные российские социально-гуманитарные науки, несмотря на известный дефицит новых концептуальных разработок, довольно последовательно увеличивает число объектов исследования (Д.Л. Константиновский, А.А. Овсянников, Н.Е. Покровский, Н. Сорокина). Происходит своеобразная диффузия социологического знания. При этом имеет место и противоположный по своей направленности процесс – социологическая наука все чаще включает в себя элементы смежных дисциплин, например, маркетинга, лингвистики, политологии. Постепенно складывается, на наш взгляд, совершенно новая по своему содержанию модель интеграции социальных наук. И – что весьма примечательно – формируется она в рамках пространства, которое традиционно (по меньшей мере, столетие) осваивалось преимущественно социологами.

Но новизна ситуации порождает множество проблем как содержательного, так и технологического характера. Ключевой из них, очевидно, следует считать проблему функционального значения социального знания и его роли в общественной практике. Она не нова и, по сути своей, представляет транскрипцию вечного вопроса, формулируемого в отношении науки и ученых от имени общества: «Какова же Ваша польза?» Сегодня этот вопрос не просто сохраняет свое значение, но дополнительно актуализируется в силу всеобщего усиления прагматической ориентации, затронувшего едва ли не все сферы социума. В том числе науку и образование.

Фиксируя его применительно к социологическому знанию, Д.Л. Константиновский, А.А. Овсянников и Н.Е. Покровский пишут: «Если прежде знание, наука опирались на просветительскую картину мира и

рассматривались в основном как абсолютная и безбрежная ценность, то отныне возобладало понятие полезного знания (*useful knowledge*), т. е. знания ограниченного в принципе, сфокусированного на конкретике и нацеленного на результат, приносящий немедленную экономическую выгоду.

Это приводит к перенастройке основных параметров и всей системы университетского образования и образования социологического, а также влечет за собой развенчание образа ученых (равно и преподавателей), как людей, приобщенных к недоступным другим истинам, превращение их в группу экспертов, ничем не отличающихся от других субъектов рыночных отношений» [1, с.22].

Решение проблемы функциональной роли социально-гуманитарных наук представляется далеко не очевидным. Уже в самом первом приближении ясно, что они потенциально способны дать общую картину состояния дел, практически, в любой сфере социума. Но эта потенциальная возможность реализуется далеко не в той мере, в какой планируют специалисты, а полученные результаты довольно часто *необъективны*. Следовательно, не отвечая одному из основных критериев научности, они могут служить задачам практического преобразования мира и человека в крайне ограниченных пределах. В частности, в тех случаях, когда эти результаты используются в чисто манипулятивных целях, необъективность даже полезна. Но при формировании и реализации человеком своей жизненной стратегии, равно как и при решении управленческих задач, она ведет к часто невосполнимым просчетам и ошибкам.

Более того, функциональная нагрузка социально-гуманитарной практики не сводится только к решению задачи измерения социальных переменных. Во многих случаях она не является и ключевой задачей. В идеальной перспективе выводы социальных измерений играют служебную роль и должны быть подчинены цели повышения эффективности функционирования механизма управления в целом, предлагать «на выходе» конкретные рекомендации, оптимизирующие управленческую практику [2, с.14].

Довольно очевидно, что проблема внедрения социально-гуманитарного знания в социальную практику имеет несколько аспектов, связанных с особенностями современной общественной среды.

Российское общество сегодня представляет собой специфический вариант общества всеобщего риска. Изучая его, специалисты уделяют внимание преимущественно социально-экономическим, политическим и техногенным аспектам риска. «В таком обществе, - пишет О.Н. Яницкий, - ключевые естественные условия обеспечения жизнедеятельности человека (вода, воздух, почва, продукты питания), равно как и созданные им социотехнические системы жизнеобеспечения (урбанизированная среда, энергетические и транспортные системы), превращаются в источники риска. Тем самым среда жизнеобеспечения трансформируется в среду жизнеразрушения» [3, с.26]. В свою очередь Ю.А. Зубок подчеркивает: «Таким образом, общество риска – это специфический способ организации

социальных связей, взаимодействия и отношений людей в условиях неопределенности, когда воспроизводство жизненных средств (условий жизни), физических и духовных сил человека приобретает не социально направленный, а преимущественно случайный, вероятностный характер, вытесняясь производством самого риска» [4, с.146].

При этом риск связан с очередным кризисом рациональности, с формированием иррациональной и алогичной по своему содержанию социокультурной среды, в условиях которой крайне трудно анализировать и прогнозировать перспективу социального развития, опираясь на логику научного познания. Эта трудность является естественным следствием тотального распространения иррационального поведения, массовизации абсурда и ликвидации прочно установленных норм и правил.

Наиболее близким описанием сложившейся ныне ситуации в социологии, очевидно, является теория социальной аномии Р. Мертон. Однако отечественная смута в ее любом издании представляет собой более глобальное и разноплановое явление. Она проявляется, прежде всего, в состоянии общественного сознания в виде комплекса явлений, прежде всего. В распространении иррационализма.

Иррационализм, иррациональность получают различное определение в литературе. Б.С. Сивиринов подчеркивает, что при применении критерия объема, степени, качества понимания и знания о чем-либо иррациональность выступает как редуцированная рациональность. Но он отмечает: «Если иррациональное определяется как нечто, находящееся вне сознания и разума, иррациональное выступает в формах инстинктов, подсознательных влечений, агрессивного поведения, психологических, эмоциональных проявлений. Иррациональное может выступать в формах мифологического, иллюзорного сознания, может проявлять себя в надсознательных формах интуитивной рефлексии и поведения» [5, с.10].

Иррациональное поведение в широком смысле – это поведение, не основывающееся на учете возможных потерь и выгод, на анализе следствий. Такая редуцированная иррациональность в значительной мере легитимирована отечественной, в основе своей русской, православно-христианской социокультурной традицией.

Проблема современного социального бытия заключается даже не в том, что нет общепризнанных для большинства ценностей, норм поведения. Важнее то, что большинство граждан готово в любую минуту, если к этому принудит ситуация, отказаться от своих прежних убеждений, от того, что еще недавно было значимо и свято. Ситуативное ценностно-целевое сознание не только дезориентирует людей в отношении социальных ориентиров, но и элиминирует важнейшее качество ценностей – их императивность.

В этих условиях терминальные ценности, представляющие собой соглашение между людьми относительно целей, к которым следует стремиться, в лучшем случае подменяются инструментальными ценностями, то есть гипертрофированной значимостью средств достижения целей. При этом цель обычно рассматривается в ее индивидуальном или корпоративном

значении. Ценностные паттерны, которые складывались в течение нескольких поколений, как правило, распадаются или редуцируются до минимального уровня. Значение приобретает только то, что в данный момент выгодно узким группировкам, объединенным прагматическими интересами.

Ситуация распада ценностных паттерн среди прочих следствий имеет резкое снижение возможностей социальных наук.

Довольно бесспорным является утверждение о наибольшей доступности для научного анализа именно рациональных форм социальной самоорганизации. Следовательно, социальные науки потенциально имеют широкие перспективы развития в рационально организованном социуме. Но потенциальная возможность в российской практике реализуется далеко не в полном объеме в силу ряда обстоятельств.

Первое из них обусловлено отмеченным выше состоянием кризиса рациональности, наложившим заметный отпечаток не только на поведение людей, но и на систему управления и особенно сильно повлиявшим на технологию разработки и принятия решений.

Ставка на интуицию довольно адекватно отражает специфику жизнедеятельности в нестабильной социальной среде и, возможно, является наиболее эффективной в сложившейся ситуации. К тому же она органически связана с отечественными традициями, которые, как и культура в целом, всегда несли в себе заметное иррациональное начало. Но практика интуитивных решений крайне трудно поддается научному анализу, который не позволяет выявить характерные для нее тенденции и закономерности, фиксируя лишь степень распространения такого подхода.

Преобладание установки на интуитивные решения и действия, которая легитимируется массовым сознанием и не противоречит общественному мнению, с неизбежностью придает процессу социальных исследований фрагментарный характер. Полученные выводы требуют постоянной проверки и корректировки, что вполне естественно и представляет собой необходимую процедуру социальных измерений. Определение и разработка процедур применения таких процедур составляет существенный элемент развития социально-гуманитарного знания. Он выражается в постоянном совершенствовании методик, в сочетании количественных и качественных методов анализа, которое позволяет более или менее последовательно оптимизировать исследовательский процесс.

Ограниченность возможностей не означает отказа от применения научных методов. Она лишь предполагает изменение исследовательской парадигмы, состоящее в переходе от чистой рациональности к интуитивно-рациональному познанию. В соответствие с данной парадигмой интуиция исследователя должна стать основным методом установления истины, что в принципе не является новым в общественных науках, в том числе и в социологии. Значение ее подчеркивал еще П.Сорокин. Он писал: «Выдающийся художник показывает нам потенциальные возможности, скрытые от нашего взора до тех пор, пока их не откроет его творческий гений. Точно так же научное открытие - это творение, нахождение

действительной или потенциальной закономерности или закона, которые до сих пор оставались незамеченными.

Учитывая столь выдающуюся роль интуиции в любом познании или творении, нельзя не изумиться недомыслию общественных наук и социологии. Отрицая интуицию, они оказались лишены одного из базовых источников познания и творчества. Искалеченные таким образом, они, естественно, не могли ни возвыситься над плоским уровнем тривиальностей, ни глубоко проникнуть за поверхностный сенсорный аспект социокультурной реальности. В результате они становились все более бессодержательными, из них постепенно исчезали вдохновение, творчество и просветительский дух. В интересах самих же общественных наук ликвидировать упомянутый промах. Им пора начать использовать все три источника человеческого познания» [6].

Разделяя вывод классика, мы считаем не только возможным, но и необходимым распространить интуитивно-рациональный метод познания и на область современной общественной науки.

При этом мы считаем возможным определить некоторые особенности интуитивно-рациональной парадигмы социально-гуманитарного исследования:

- во-первых, критическое отношение к любым массивам эмпирических данных, даже при наличии корректных описаний методик их получения;
- во-вторых, максимальное использование собственного опыта, включенного наблюдения, фактов повседневной жизни;
- в-третьих, постоянная рефлексия субъекта социально-гуманитарного познания, которая носит характер социокультурной рефлексии;
- в-четвертых, конструирование «сумасшедших» гипотез и их апробация;
- в-пятых, формулировка и принятие выводов, которые подтверждаются практикой, несмотря на их несоответствие полученным с помощью научных методов данным или постулатам науки;
- в-шестых, неангажированность и несервильность субъекта социального знания.

Вывод о перспективности интуитивно-рациональной общественной науки вполне может быть интерпретирован как своеобразный карт-бланш для фальсификации исследовательских материалов. Именно поэтому мы подчеркиваем, что при осуществлении научных разработок не следует отказываться от традиционных количественных и качественных измерений, основанных на рациональной исследовательской парадигме. При всей ограниченности возможностей и потенциальной фальсифицируемости, эти методы способствуют объективизации процесса познания.

Но в любом случае интуитивное познание предоставляет сегодня больше возможностей для анализа общественной практики. При этом установка на использование потенциала интуитивной социологии

актуализирует проблему нравственности в российской социально-гуманитарной мысли, без решения которой она не способна преодолеть те трудности, которые характеризуют ее состояние в последние годы.

Литература:

1. Константиновский, Д.Л., Овсянников А.А., Покровский Н.Е. Совершенствование социологического образования. Аналитический доклад. – М., 2005. - С. 22.
2. Нам представляется исключительно важной и обоснованной в данной связи идея Г.В. Осипова «о включении социального знания в систему правления обществом». – Осипов Г.В. Социологические исследования. – 2004. - № 3. – С. 14.
3. Россия: риски и опасность переходного общества. – М., 1998. – С. 26.
4. Зубок, Ю.А. Проблема риска в социологии молодежи. – М., 2003. – С. 146.
5. Сивиринов, Б.С. Социальная рациональность как компонент социальной перспективы // Социологические исследования. – 2003. - № 4. – С. 10.
6. Сорокин, П.А. Декларация независимости общественных наук // Режим доступа к изд.: <http://knowledge.isras.ru/sj/sj/sj2-02sor.html>. - - Систем. требования: IBM PC; Internet Explorer

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Н.Е. Мажар,
Смоленский гуманитарный университет*

Определяющее влияние на государственную образовательную политику оказывает уровень развития общества, на образовательные потребности человека - уровень его ценностных ориентации, интересов и социальных потребностей. Кроме того, нельзя недооценивать, с одной стороны, влияние среды, в которой формируется и развивается человек, людей, которые, его окружают, профессии, которую он выбирает, производства, в котором он будет работать или уже работает. С другой стороны, образовательные потребности человека детерминированы уровнем развития личности человека, его общей и профессиональной культуры, способностями и другими индивидуальными характеристиками и особенностями.

В регионе всегда необходима нормальная государственная политика в области образования, которая, во-первых, обеспечивала бы жизнедеятельность учебных заведений, их заинтересованность в качественном учебно-воспитательном процессе, в научно-педагогических кадрах высшей квалификации, в хороших студентах (учащихся) и, в целом, в перспективе своего развития; во-вторых, предоставляла бы весь спектр перспективных направлений и специальностей профессионального образования, отвечающий реальным потребностям региона в профессиональных кадрах и профессиональным интересам учащейся молодежи; в-третьих, создавала бы условия для правильного

профессионального самоопределения в соответствии с интересами и способностями будущих специалистов; и, в-четвертых, обеспечивала бы возможности оперативного повышения квалификации, профессиональной переподготовки, перспективы профессионального и научного творчества в избранной профессии. Каждое из направлений имеет свою концепцию и программу развития, а вместе они могут составить основы развития качественного профессионального образования в регионе.

Реализация образовательной политики на любом уровне предполагает анализ эффективности образовательной деятельности. Повторение в российском образовании мировой тенденции превращения высшего образования из элитного в массовое, когда его получают не избранные, а большая часть молодых людей, окончивших средние школы, увеличение численности высших учебных заведений, в том числе за счет массовой практики открытия филиалов, отсутствие официальной формализованной общественной оценки деятельности вузов в регионе предполагают необходимость анализа качества подготовки специалистов. -

Известно, что качество образования с трудом поддается формализации и количественным измерениям, так как в конечном итоге оценивается интеллектуальная деятельность и ее продукт, причем в достаточно ограниченный отрезок оценочного времени. Кроме того, возникает ряд вопросов, связанных с определением самого качества, критериев, показателей и процедур его оценки. Мы согласны с мнением В.Д. Шадрикова, что оценку качества образования выпускника должно в первую очередь формировать общественное мнение. Люди выбирают вуз, выпускники которого на протяжении определенного времени доказали свою конкурентоспособность. Не надо стремиться к жесткому измерению качества образования, любые измерения проводят люди, поэтому от субъективности оценок здесь не уйти. А вот устоявшееся общественное мнение, которое формируется десятилетиями трудно обмануть. Действительно, в России к 2010 г. предполагалось создать государственно-общественную систему аттестации и контроля качества. Такая система со своим центром должна была быть в каждом регионе РФ. Уже разработаны требования к материальной базе вузов, к наличию в них учебной литературы. Государственно-общественное управление предполагает создание попечительских, и общественных советов в образовательном учреждении, городе, районе, области - общественных советов участников образовательного процесса. При этом важно, чтобы органы контроля-качества образования были независимыми от органов управления образованием.

В соответствии с содержанием Болонского процесса и планируемым вступлением России в ВТО основой конкурентоспособности образования является качество, причем вузовский менеджмент должен быть нацелен на его планирование, обеспечение и улучшение. Формирование систем менеджмента-качества (СМК) в сфере образовательных услуг уже ни у кого не вызывает сомнений, однако споры о модели СМК для вуза не утихают до сих пор. Каждый вуз вправе ориентироваться на требования следующих

оправдавших себя моделей:

- 1) модель системы менеджмента качества, основанная на требованиях и рекомендациях международных стандартов ИСО 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9001-2001 и ГОСТ ИСО 9004-2001);
- 2) модель Европейского фонда менеджмента качества (EFQM) и ее модификации для высшего образования;
- 3) модель премии Правительства РФ в области качества;
- 4) модель конкурса Рособнадзора «Системы обеспечения качества подготовки специалистов».

В процессе разработки внутривузовской системы качества не обойтись без соответствующей маркетинговой поддержки, внедрения современных инновационных технологий, гибкой ценовой политики, взаимодействия с потенциальными потребителями на стадии планирования образовательного процесса, создания ориентированной на качество системы управленческого учета. Таким образом, тенденции развития экономической и образовательной среды диктуют необходимость использования российскими вузами современных технологий управления - стратегического менеджмента и внедрения СМК. При этом стратегические долгосрочные цели модернизации вуза должны определять как внешнюю, так и внутреннюю политику.

Внешнюю политику вуза определяют следующие мировые тенденции развития высшего образования: глобализация, интернационализация и европеизация. Поэтому определяющей для вуза является модель «Европейского стандарта системы менеджмента качества EN ISO 9001:2008». Современный, вариант Стандарта предполагает серьезные актуальные требования к внутри-вузовской системе менеджмента качества.

Внедрение системы менеджмента качества (СМК) должно быть стратегическим решением вуза. Разработка и внедрение системы менеджмента качества зависит от: внешних условий и изменений в них, рисков, связанных с внешними условиями; изменяющихся потребностей; конкретных целей; предоставляемых услуг; используемых процессов; размера и структуры организации.

На основе анализа требований Международного стандарта ISO 9001:2008 в Смоленском гуманитарном университете был разработан План внедрения системы менеджмента качества, основной задачей которого было разработать, документально оформить, внедрить, поддерживать, систему менеджмента качества и непрерывно улучшать ее результативность.

Разрабатывая внутривузовскую систему качества образования в Смоленском гуманитарном университете, мы учитывали следующие глобальные изменения в системе профессионального образования:

- 1) *диверсификацию* высшего образования (нелинейные (асинхронные) модели образования через всю жизнь; студентоцентричное образование с использованием модульных технологий в качестве новых организационных рамок; дихотомический характер образования: формирование университетского и неуниверситетского (профессионально направленного) высшего образования; связь высшего

профессионального образования со всеми ступенями образовательной системы; переход профессионального образования от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь»; изменение форм и критериев приема с точки зрения усиления доступности высшего образования);

2) *радикальное обновление образовательных программ* (стандарты третьего поколения, предполагающие постоянную адаптацию к современным и будущим потребностям; повышение роли и уровня научных исследований в преподавании, возрастание роли международных образовательных программ и подготовки студентов по программам совместных степеней; укрепление междисциплинарной и трансдисциплинарной направленности; реализация установки на воспитание студентов);

3) *усиление взаимосвязи высшей школы с миром труда* (преодолевать узкоэкономическую ориентацию; выработать ответственное отношение к рынку труда, рассматривать связи с миром труда в долгосрочной перспективе и в широком плане);

4) *развитие социального диалога и социального партнерства* (непрерывный анализ потребностей в программах обучения, потребность в методах адекватного признания трудового опыта, связанного с учебной деятельностью студентов и педагогической квалификацией преподавателей; приспособить или создавать новые формы образования на основе таких критериев как гибкость, соответствие потребностям в области занятости, учет неоднозначности контекстов и контингента);

5) *движение от понятия квалификаций к понятию компетенции* (традиционный подход к высшему образованию, ориентированный на решение одной задачи - обучить молодого человека определенной специальности - уже устарел. На современном рынке труда по-настоящему конкурентоспособным будет такой работник, который не только хорошо знает технические особенности своей профессии, но и обладает аналитическим мышлением; общителен; способен находить новые и оспаривать существующие идеи; умеет быстро осваивать новую информацию; умеет вести переговоры; умеет грамотно выражать свои мысли; умеет критически мыслить; умеет эффективно использовать рабочее время (управлять своим рабочим временем), умеет выполнять поставленные задачи с учетом четко установленных временных рамок; умеет мотивировать других людей к работе; умеет представить продукт своего труда клиентам и широкой публике; умеет работать в группе; умеет работать в стрессовой ситуации; умеет работать на компьютере и в Интернете; умеет составлять отчеты; умеет управлять персоналом. Работник, обладающий вышеуказанными качествами, называется гибким специалистом);

б) *выдвижение качества высшего образования на роль общего знаменателя* (вузы, как сложные системы, функционируют и развиваются в четырех пространствах: международном, межрегиональном, региональном и локальном; сокращение объемов финансирования привели к тому, что вузы стали более экономными).

Существование в динамичном, быстро развивающемся мире требует новых подходов к образованию. В основу образовательной концепции СГУ положены принципы классического, фундаментального образования, которые органично сочетаются с самыми современными технологиями, обучения. Помимо традиционной лекционно-семинарской системы успешно применяются интерактивные методики, делающие акцент на самостоятельной, творческой работе студента. Это деловые игры и мастер-классы, кейсовые задания, тренинги, исследовательские проекты, круглые столы и различные виды производственной практики.

Внутривузовская система качества образования предполагает взаимодействие систем обеспечения качества, контроля качества, управления и совершенствования качества профессиональной подготовки.

Образовательная политика государства не всегда принимается обществом «на ура». Мы все время утверждаем, какое хорошее наше отечественное (советское) образование. Да, хорошее, особенно естественнонаучное, техническое. Настоящая охота ведется ведущими компаниями и университетами мира за нашими лучшими специалистами. Поэтому мы должны научиться находить, растить, воспитывать и беречь таких людей. Действительно, наши лучшие выпускники «нарасхват» в западных странах, но ведь лучшие специалисты, а не все подряд. В то же время и сегодня российские дипломы не всегда признаются по номиналу и только после подтверждения можно претендовать на их нострификацию. При этом существует много возражений против участия России в Болонском процессе, против так называемого «оболонивания» России. Возникает вопрос: кто нам мешает так же, как и раньше, давать качественное образование, но при этом не замыкаться в собственном государстве, а двигаться вперед вместе с другими странами, впитывать все лучшее, тем самым создавая возможности мобильности студентам и преподавателям. Бакалавриат и магистратуру, систему «кредит-часов», предполагающую учет объема и содержания образования в зачетных единицах, можно и нужно вводить в нашу отечественную систему образования, но разумно, с учетом наших традиций, четко определив задачи и преемственность уровней, вводить там, где это возможно. Тогда мы не будем говорить, что бакалавр - это незавершенный специалист, а студенты и выпускники будут только благодарны за те возможности, которые откроются перед ними.

Литература:

1. Глебова, Л.Н. Качество образования: панорама взглядов // Качество образования. - 2009. - №1-2. - С. 4-5.
2. Сластенин, В.А. Концепция педагогического образования. - М.: Гособразование СССР, 1989.
3. Сластенин, В.А. Педагогическое образование для XXI в. - М., 1994.
4. Сластенин, В.А. Гуманистическая парадигма и личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. - М., 1999.
5. Шадриков, В.Д. Об участии негосударственных организаций в оценке качества образования и в аккредитации вузов // Высшее-образование в России. - 2009.-№ 2. - С. 4-7.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Л.В. Мардахаев,
Российский государственный социальный
университет, г. Москва*

Методология диссертационной деятельности в педагогике представляет научно обоснованный подход к организации исследовательской деятельности на основе авторской концепции, позволяющей исследователю получить необходимой глубины и обоснованности научный (теоретический) и практический прогнозируемый результат. Она включает целесообразный процесс (последовательность) и содержание (совокупность методов) деятельности, позволяющих получить результат в познании и целенаправленном преобразовании в процессе диссертационного исследования. Организацию исследовательской деятельности соискателя (методологию диссертационного исследования) определяют последовательность разработки **базовых компонентов** диссертации и обеспечение их реализации в процессе достижения прогнозируемой цели, сформированной в диссертации. Оценка эффективности осуществляется через **параметры-характеристики** диссертации, определяющие полученные результаты исследования и то, какой вклад они вносят в теорию и практику исследуемого явления, процесса, системы.

Базовые компоненты диссертации – это то, что определяет ее научный аппарат [8, с. 14]. Их определение и последовательность разработки в диссертации определяет собственно методологию осмысления существа исследовательской деятельности соискателем. Каждый из базовых компонентов представляет собой определенное методологическое знание, которое требует специального рассмотрения. Осмысление существа каждого базового компонента помогает раскрыть специфику анализа методологии исследовательской деятельности, что исключительно важно для любого автора педагогической диссертации.

Методология исследовательской деятельности по выработке научного аппарата представляет собой довольно сложную деятельность не только для аспиранта или докторанта, но и для научного руководителя, научного консультанта. Она содержит определенную логику действий, в элементах которой имеются достаточно много дискуссионных аспектов, требующих научного обоснования и обсуждения научным сообществом.

Диссертационное исследование начинается с выявления научной проблемы, т.е. того, что следует решить в нем. **Научная проблема** - *осознанное противоречие между запросами практики к теории и ограниченными возможностями теории (в силу её неполноты) в ответе на эти запросы*. Сформулировать ее – это значит выявить те теоретические знания, которые недостаточны (не полны), но которые необходимы для решения задач исследовательской деятельности (конкретной практики). Для

определения проблемы исследования необходимо:

1. Изучить, выявить, осознать и сформулировать актуальные практические проблемы, которые требуют своего решения (повышения уровня своего решения) в теории и/ или на практике.

2. Проанализировать теорию объекта и смежных наук с целью выявления (установления) границ познанного в исследуемой области, осознания этих границ и фиксации (описания) установленной ограниченности (определить, что же в изучаемом исследовано и до какого уровня).

3. Вычленить собственно проблемные вопросы практики, обращенных к теории, которые *требуют, но не имеют теоретического решения (недостаточно решаются в теории)*.

Полученные данные позволяют выявить **частные противоречия**, требующие разрешения, совокупность которых определяет **основное противоречие**. Полученное позволяет определить **существо проблемы исследования** в целом, которая включает в себя существо того, что требуется решить с позиции теории, в чем проявится вклад в развитии (дополнении) теории исследуемого явления, процесса.

Проблема исследования позволяет сформулировать **тему исследования** - название исследовательской работы (диссертации). Название темы несет в себе: исследуемое явление, процесс, систему; существо проблемы по отношению к исследуемому явлению, процессу, системе (отсутствие ее приводит к статичности формулировки темы); объект, по отношению к которому планируется исследовательская деятельность (определенная категория людей по возрасту и своеобразию); среда, в условиях которой планируется исследовательская деятельность; с позиции кого (для кого) необходимо исследование.

При формулировании темы с учетом требований, предъявляемым к ней, ее название должно быть максимально кратким, но достаточным, чтобы носить завершенный характер. Наиболее характерными недостатками при формулировании темы исследования являются: многословие, в котором растворяется основной замысел темы исследования; сужение мысли (мелкотемье), например, сведение темы до уровня требований (дидактических требований) к чему-либо, что характерно для решения определенной исследовательской задачи; выделение явления, не отражающего смысл проблемности темы. Встречаются и другие неудачные формулировки темы исследования.

После определения темы диссертации, она соотносится с **паспортом специальности** – уяснение, какой компонент специальности она отражает.

Тема исследования требует определения границ исследования, а в них область практики или научного знания: объект и предмет исследования.

Объект исследования - эта та часть практики или научного знания, с которой исследователь имеет дело. Он представляет собою процесс или явление, порождающие проблемную ситуацию, которая будет исследоваться.

В диссертациях не редко встречаются факты:

а) когда исследователь определяет в качестве объекта определенную категорию людей (детей, подростков, родителей и т.д.). Такой подход ошибочен. Конкретные люди являются объектной категорией для исследования многими науками. Как объект – это очень широкая сфера и она указывает только о том, с кем планирует работать исследователь, но не о том, что он хочет исследовать;

б) встречаются также факты, когда при исследовании определенного процесса формирования, объектом определяют формируемое явление. Такая ошибка встречается довольно часто. Возникает вопрос, что же хочет исследователь получить на выходе раскрытие явления во всем его многообразии, или обеспечить формирование этого явления.

Предмет исследования - это та сторона, тот аспект, та точка зрения, «проекция», с которой исследователь познает целостный объект, выделяя при этом главные, наиболее существенные (с точки зрения исследователя) признаки объекта. Предметом исследования является *сфера реальности*, представляющая собой часть исследуемого объекта, за рамки которого он не выходит, и в отношении которой нет теории или теория неполна. Это как бы «белые пятна» в теории объекта. Предмет определяет то, что находится в границах объекта и обуславливает **содержание исследования**. Один и тот же объект может быть предметом разных исследований или даже целых научных направлений.

Предмет исследования чаще всего либо совпадает с его темой, либо они очень близок по звучанию (по сути). Им является некий новый (по сравнению с известными) угол зрения на исследуемый объект или его новая «проекция». Наиболее типичными ошибками при формулировании предмета исследования являются: предмет шире объекта исследования; излишнее сужен; не отражает сферу того нового, что хочет исследовать диссертант.

С учетом темы, объекта и предмета исследования необходимо определить **цель**, которую диссертант ставит в своей диссертации - это то, чего хочет достичь соискатель своей исследовательской деятельностью. Она **характеризует основной замысел (результат) исследования темы**. Часто встречается, когда диссертант, определив проблему, подчеркивает, что ее решение является целью исследования. В этом случае не раскрывается существо решения проблемы и, в каком результате (виде) оно должно проявиться. Формулирование цели состоит в том, чтобы кратко и содержательно раскрыть искомый новый результат исследования, новое решение проблемы. Другими словами, следует сформулировать то, что планируется получить в результате решения исследуемой проблемы – новое знание.

Не редко в качестве цели определяют – выявить педагогические (социально-педагогические) условия, обеспечивающие успешность решения проблемы. Однако содержание диссертации свидетельствует о том, что автор разрабатывает определенную модель (систему, технологию) решения проблемы, проверяет ее в ходе экспериментальной работы, но как основной результат она не проявляется. В этом случае автор сужает результат своей

деятельности. Те условия, которые он пытается выявить и обосновать, являются частью исследования перспективы реализации модели (системы, технологии). Они, как правило, выявляются в ходе экспериментальной работы. Встречаются формулирование цели, как процесс получения (достижения) чего-либо. В этом случае, размывается существо итогового результата, наполнением его задачей функцией, что, как правило, не требуется.

Решение проблемы (достижение цели) требует осмысления авторской позиции, которая позволит этого достичь. Существо позиции автора в решении проблемы – достижения цели излагается в гипотезе.

Гипотеза (от греч. hypothesis – предположение) **означает предположение, допущение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления, истинное значение которого неопределенно.** Формулирование гипотезы представляет собой *создание гипотетической теории объекта исследования на основе его предмета*, отличающуюся от уже имеющейся какими-то новыми элементами. Речь идёт обычно не о создании ее *от нуля*, а о совершенствовании, уточнении и дополнении на основе тех подпроблем, которые выявлены для решения общей проблемы исследования. Каждая подпроблема определяется авторским подходом в ее решении («добавкой»). Речь идет о той добавке в теории, которая дополняет в исследуемом соискателем явлении или процессе. Полученные автором «добавки» в своей совокупности и представляют собой гипотезу. Таким образом, обеспечивается «перевод» существа проблемы с языка практических вопросов, обращенных к теории, на язык теории с позиции автора. Экспериментальная работа диссертации и призвана обосновать или опровергнуть авторское видение решения проблемы. При этом полученные результаты позволят раскрыть компоненты гипотезы в положения, выносимые автором на защиту.

Основными недостатками при формулировании гипотезы исследований, являются следующие:

- а) положения гипотезы не отражают замысла автора в исследовании;
- б) самоочевидность положения гипотезы, не требующее подтверждения;
- в) некоторые положения гипотезы носят формальный характер, не отражая существа авторского видения решения подпроблемы, если: раскрыто понимание определенного явления (спрашивается, а если оно не раскрыто, то так ли существенно это отразиться на существе); разработана модель (теоретическая модель) определенной деятельности (возникает вопрос, разве в разработке модели суть, а не в существе этой модели); производственная практика студентов строится на основе системного подхода (разве суть эффективности практики зависит от подхода, а не в определенной специфике ее организации);
- г) расхождение между заявленной темой и положением гипотезы;
- д) между положениями гипотезы нет связи, они носят формальный характер;

и) гипотеза излагается в один два пункта, выполняя формальную функцию.

Для достижения цели исследования (в работах, где имеется гипотеза, то и ее) необходимо решить (и подтвердить выдвинутое предположение) ряд задач (**основные задачи исследования**). **Задача** – данная в определенных условиях цель деятельности, которая должна достигаться преобразованием этих условий согласно определенной процедуре. Задача исследования включает в себя требования (цель), условия (известное) и искомое (неизвестное), формулирующееся в вопросе. Между ними существуют определенные связи и зависимости, за счет которых осуществляется поиск и определение неизвестных элементов через известные. Решение задач исследования определяет содержание диссертации. По своей сущности они представляют собой детализированную и «привязанную» к конкретным условиям последовательность деятельности направленной на достижение цели исследования.

А.М. Новиков отмечает, что задачи исследования обычно формулируются в одном из двух вариантов:

1. Конкретизация цели в виде структурно-временных компонентов, отражающих его этапы - **это наименее предпочтительный вариант**.

2. В качестве отдельных задач выступает структурно-логические компоненты исследования - **это более строгий и более предпочтительный вариант**.

Встречаются и комбинированные варианты, в которых наряду с изложенным, обозначаются и некоторые организационные условия. Характерными недостатками при формулировании задач исследования являются:

а) вместо задач излагается метод, который планируется использовать в диссертации, например, «изучить литературу»; «осуществить научный анализ теории и практики исследуемой проблемы»; «проанализировать опыт» и пр.;

б) вместо задачи формулируется структурный компонент исследования, например, «экспериментальная часть»...; «разработать рекомендации» и пр.;

в) характер задачи носит гипотетический характер;

г) совокупность задач не позволяет увидеть структуру диссертации и др.

Путь (способы) решения основных задач. Он предполагает определение автором собственно методологии и теоретических основ исследования, а также **основных методов**, которые использованы им при проведении исследовательской работы и **база**, на которой изучались те или иные явления, проверялись наработки, методики и пр.

Методология, как базовая основа познания и преобразования реальной действительности определяет, с каких именно позиций, подходов, принципов, автор исследует проблему. Часто в диссертации методология носит не конкретный характер, перечисляя все известные подходы в исследовательских работах. **Теоретические основы** раскрывают те базовые теоретические положения, опираясь на которые, соискатель развивает

теорию, исследуемой проблемы. Таких положений может быть несколько в зависимости от того, какой раздел диссертации и какой теоретический блок исследуется. В каждой диссертации теоретические основы свои. Они могут совпадать с другими работами, если предмет исследования в каких-то аспектах совпадает или если позиции соискателей в исследуемом явлении или процессе общие.

Основные методы исследования – это то, что использовал соискатель в процессе исследования. Другими словами соискатель показывает тот инструментарий, посредством которого он обеспечил решение основных задач, достижение цели диссертации. Здесь же дается характеристика источников получения информации, той практической сферы, где преимущественно проводилось исследование. Данный раздел позволяет видеть, в какой степени выделенные соискателем задачи могут получить достаточно полное решение. По нему можно судить о спланированной достоверности получения результатов исследования. Часто в этом разделе перечисляются все методы, какие знает исследователь, без связи с решаемыми задачами. Встречаются исследования, в которых выделяются параграф, раскрывающий основные методы, используемые для раскрытия темы. В этом случае получается несколько в отрыве методы от их практической реализации. В тексте диссертации целесообразно при определении текущих задач исследования и раскрывать методы, которые позволяют наиболее полно их решить.

База исследования – источниковая среда, на базе которой соискатель непосредственно изучает исследуемое явление, процесс, систему, проводит экспериментальную проверку своей концепции.

С учетом задач исследования разрабатывается **структура диссертации**, призванная обеспечить раскрытие хода их решения. Структура диссертации определяет ее содержание, решение задач, намеченных соискателем. На практике выделяют несколько подходов к формированию структуры диссертации. Каждый подход определяет вариант логики решения задач исследования.

1-й подход. Диссертация состоит из двух глав: **первая глава – теоретическая**, раскрывающая теоретико-методологические основы исследуемого явления или процесса, особенности его проявления, факторы, влияющие на него, критерии и показатели оценки; **вторая – концептуально-экспериментальная**, раскрывающая опыт решения проблемы, его положительные стороны и резервы, а также обоснование авторской концепции и ее экспериментальную проверку.

2-й подход. Диссертация состоит из двух глав: **первая глава – теоретическая** и раскрывает теоретико-методологические основы исследуемого явления или процесса; существо авторской концепции решения исследуемой проблемы; **вторая – экспериментальная**, обосновывающая авторскую концепцию и включающая характеристика формирующего явления, процесса – *констатирующий эксперимент*; реализация *формирующего эксперимента* – динамика развития исследуемого явления,

процесса; итоги экспериментальной проверки авторской концепции – *итоговый констатирующий эксперимент* и анализ полученных результатов.

3-й подход. Диссертация состоит из трех глав. Содержание первых двух глав могут представлять один из первых двух вариантов, где в первой - теоретической или теоретико-концептуальной, раскрывается теория исследуемой проблемы, а во второй - концептуально-экспериментальной или экспериментальной обеспечивается проверка авторской концепции, в третьей - реализацию авторской идеи в ходе экспериментальной работы.

Диссертант сам определяет вариант формирования структуры диссертации в соответствии с традициями, которые сложились в диссертационном совете, где планируется защита.

Таким образом, раскрыты базовые компоненты диссертационной работы соискателя. Они позволяют увидеть взаимосвязь между всеми компонентами диссертационного исследования.

Литература:

1. Борытко, Н.М., Моложавенко И.А., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований / под ред. Н.М. Борытко. – М.: Изд. центр «Академия», 2008.
2. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога. – М.: Изд. центр «академия», 2006.
3. Краевский, В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. – М.: Издат. центр «Академия», 2006.
4. Новиков, А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ, 2007.
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. № 74 г. Москва (с изменениями от 20 апреля 2006 г. № 227) Об утверждении Единого реестра ученых степеней и ученых званий и Положения о порядке присуждения ученых степеней.
6. Рузавин, Г.И. Методология научных исследований: учеб. пособ. – М.: ЮНИТИ, 1999.
7. Слостенин, В.А. Некоторые проблемы педагогических исследований (науч.-метод. реком. для аспирантов). – М.-Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2005.
8. Требования к диссертациям по педагогическим наукам: науч.-метод. реком. / автор-сост. В.С. Леднев. 3-е изд. – М.: Изд-во «Эгвес», 2006.

ЭПИФЕНОМЕНЫ В ГЕНЕЗИСЕ ПОНЯТИЯ “ДИСКУРС”

***А.Ю. Кузнецов,
Национальный аэрокосмический университет
им. Н.Е. Жуковского “Харьковский авиационный институт”***

Многие из нас предпочитают жить в мире взаимоисключающих понятий. В кружении проблем внутри и вне постмодернистской ангажированности есть ряд категорий, которые сегодня и вчера находились и находятся под протекторатом авторов постмодернистских эссе. И, прежде всего, это относится к вышеупомянутой категории дискурс. Никакая другая категория в последнее время так не муссировалась и не казнила, так неадекватно не интерпретировалась и столь восторженно не

апологетировалась.

Но, в отличие от других постмодернистских “новоязовских” образований, за данной категорией стоит длительный период эволюции: небожители, место которых в философских святцах; диссертации, выполненные в различных концептуальных форматах и прочее славное прошлое, на фундаменте которого достаточно спокойно. Однако для нарушителей классических канонов опрокинутые постаменты только вежи в утверждении альтернатив, да и вообще особой тяги к анализу традиции и пиетета к ней постфилософы не испытывают в силу различных причин, одна из которых, на наш взгляд – лакуны в классическом философском образовании. Именно поэтому, думается, редки работы аналитико-историко-философских планов относительно генезиса претендующих на фундаментальность понятий.

Естественным в ситуации столкновения с новым, в том числе и с новым понятием, выступает вопрос о том, *какие эпифеномены породили это нечто?* В нашем случае эпифеномен трактуется несколько иначе, чем традиционно. Так, в одном из словарей эпифеномен, отнесенный к философским понятиям, есть *придаток к явлению (феномену)*. Здесь же эпифеномен трактуется как *побочное явление, сопутствующее другим явлениям, но не оказывающее на них никакого влияния*. Почему-то именно в отношении эпифеномена применена мера отлучения от явления, феномена. Действительно, греческая составляющая сложных слов – *epi* – переводится как форма предлога – *при, после, над, сверх, на*. Но вряд ли кто-нибудь возьмется утверждать, что *эпидермис* не имеет никакого отношения к *derma*, а *эпителий* – к полостям организма. Повышенное внимание к понятию “эпифеномен” вызвано не случайным образом. В рамках направления, предметной областью которого выступают вопросы маргиналистики, в том числе дискурсивной, все чаще проговариваются неологизмы типа “ареал дискурса”, “эпифеномены дискурса”, “топология дискурса”, “хронотопы дискурса”. Помимо синтаксической эстетики подобных образований, что может быть предметом отдельного рассмотрения, построение подобных рядов искушает к умозаключениям, подобных следующему – ризоматика предикатов дискурса предполагает ризоматическую же классификацию самих дискурсов.

Говоря о направлениях исследования дискурса, в первую очередь следует обратить внимание на “французскую школу анализа дискурса”. Именно так в известном сборнике не менее известного французского лингвиста Патрика Серио презентуется синтез лингвистики, марксистской философии и психоанализа. Возможно, для либеральной французской школы философствования подобный перечень и является нормой, но для академической философии постсоветского хронотопа подобная эклектика является *проблематичной* и, по крайней мере, требует академического же оправдания.

Марксистская философия как одно из оснований школы анализа дискурса ассоциируется у прозелитов рассматриваемой школы с именем, одиозным для самого марксизма. Да и как должна была относиться

ортодоксальная ветвь марксизма к автору работ, названия которых заставляли вздрагивать ревнителей методологической чистоты марксизма: “Читать «Капитал» (в соавторстве с «нечистыми» Э. Балибаром и Этамбле)”; “Почему я не могу оставаться в Коммунистической партии Франции”; “Заметки о психоанализе” и т.д. Речь идет об известном французском философе-марксисте, члене Коммунистической партии до 1980 года Луи Альтюссере.

Интересно отметить пересечение интеллектуальных эманаций Альтюссера и его соотечественников в создании определенного контекста. Помимо влияния креативной ауры Эколь Нормаль, в создании упомянутого контекста принимали участие авангардист-психоаналитик Жак Лакан, радикальный философ марксист Луи Альтюссер, философ экзистенциалист Жан-Поль Сартр, основоположник современной антропологии Клод Леви-Стросс, один из фундаторов французской Школы Анналов Жак Ле Гофф, оригинальный комментатор Гегеля Жан Ипполит и его не менее оригинальный ученик Мишель Фуко. Особо следует отметить слабо разработанный пласт общения французского марксиста с известным советским философом Мерабом Мамардашвили.

И здесь возникает тема, эпифеноменальная для задач данных тезисов, но вносящая некоторую щемящую ноту в исследовательский контекст. Речь идет о представителях союзной или предсоюзной интеллектуальной мысли, эмигрировавших на Запад или оставшихся в лоне Союза, но внесших, по нашему глубокому убеждению, огромный вклад в развитие философии как целого. Как введшему в академический оборот понятие “семиология” Ф. де Соссюру, так и участникам дискуссии было неведомо, что после бурных дискуссий предмет семиологии, по крайней мере, как его понимал Э. Бенвениста – “знаки, имеющие хождение в обществе, могут быть полностью интерпретированы посредством знаков языка, но не наоборот” – в своей “Общей лингвистике”, столкнувшись с неразрешимыми проблемами в знаковой интерпретации как изобразительных, так и художественных систем коммуникации, после 70-х годов прошлого века захирел и, можно говорить, сошел на нет.

Возвращаясь к лингвистике как к одному из оснований школы дискурса, следует отметить в качестве основополагающей совместную статью Пеше, Ароша и Анри под названием “Семантика и соссюровский перелом: язык, речевая деятельность, речь”, изданную в 1971 году.

В вышеназванной статье под “соссюровским эпистемологическим переломом” понимается, прежде всего, соотношение значения и значимости. Речь уже идет о различном понимании субординации понятия и акустического образа, которые связывает языковой знак. Позднее выражения “понятие” и “акустический образ” заменяются терминами “означаемое” и “означающее”. Эти два термина, не очень четко описанные в теории Соссюра, находят свое место в методологеме школы анализа дискурса, которая связывает значение с речью и, соответственно, с субъектом, а значимость – с языком, причем фундатеры школы особенно выделяют понятие “значимость”. Такое прочтение отрывало язык от субъективных

определенностей, что и явилось впоследствии новым проблемным полем в исследованиях школы.

Особенно скрытыми оставались основания, усмотренные неопитами школы анализа дискурса в психоаналитических исследованиях Фрейда и Лакана. Уже Альтюссер говорит в своей работе “Читая Капитал” о необходимости применения методологических новаций психоанализа, несмотря на жестко критический зазор в адрес последнего марксистских хранителей чистоты учения.

Подразумевая, что в любом тексте существует нечто скрытое, можно говорить о тайне двойственности существования, с которой так привычно работалось психоанализу, и в частности Лакану.

Сформулированные в рамках школы анализа дискурса основные проблемные поля позволили М. Фуко в качестве приоритетов акцентировать внимание на установление позиции говорящего относительно других субъектов высказывания. Отсюда вполне импонирующая нам тенденция к определению дискурса как определенного типа высказывания, присущего определенной социально-политической группе либо эпохе. Следует заметить, что за последние 20 лет понятие дискурса не столько содержательно определилось, сколько диверсифицировалось в своих смыслах в зависимости от предметного контекста ангажировавшего его знания. Однако в качестве тенденции можно отметить, что движение наблюдается от интерпретации дискурса только как связанности речевых актов к множеству эпифеноменальных лингвистике предикатов дискурса.

В данных тезисах в качестве предмета для обсуждения предлагается следующее определение дискурса – дискурс будет пониматься нами как смыслопорождающее коммуникативное явление в совокупности всех возможных артикуляционных форм, детерминируемых особенностями социальной динамики.

ИННОВАЦИОННАЯ СУБКУЛЬТУРА И ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

***В.П. Римский,
Белгородский государственный университет, г. Белгород***

Опираясь на работы М.К. Петрова, одного из родоначальников дисциплинарного оформления отечественной философии науки, и переинтерпретируя некоторые его идеи и концепты, попытаемся выстроить некоторый понятийный ряд, позволяющий увязать «инновационность» с развитием производства нового знания и институциональными формами «производства человека» (образованием человека) в культурно-исторической ретроспективе, актуальной социокультурной динамике и возможной антропологической перспективе.

В большинстве своих работ М.К. Петров развивал и использовал

методологию исследования культурного многообразия на основании выделения *традиции* и *ритуала* как всеобщего целостнообразующего фактора (инерционной, функционально-стабилизирующей стороны культуры), *социокода* как носителя *социальной памяти*, информационно-культурного ключа, *института обновления*, связанного с функцией *трансформации (трансмутации) накопленных знаний, производством инноваций*, и закреплением нововведений в информационных матрицах социальных технологий, в том числе в *институтах образования*. *Ритуал, социокод* и *институт обновления* воплощены в специфических *знаково-семиотических системах* (матрицы-тексты), которые и обеспечивают вовлечение человека в системы коммуникации, «включают» специфические формы деятельности, *социальные технологии*.

Мы не будем останавливаться на архаических культурах и древних культурно-цивилизационных системах, которые, разумеется, уже разработали не просто примитивные охотничье-собираТЕЛЬские, земледельческие или ремесленные технологии, но и военные, административно-бюрократические, жреческие, писцовые, педагогические и т.д. Здесь семья становится основным институтом социального обновления, а по принципам родства строятся все социокультурные механизмы, прежде всего, мифологический социокод и профессионально-наследственная традиция, которые весьма эффективно накапливали *опытно-рецептурное* знание, что говорит о формировании и нового стиля мышления, и новой мифоэпической, *нарративно-поэтической рациональности*. Именно на этой основе и возникает античная культура и первая развитая система образования, Пайдейя.

Но чем же отличалась античная Пайдейя от предшествующих мифоэпических и религиозных систем воспроизводства человека? И какой вклад внесла в копилку культурно-образовательного универсализма? Ответ на эти вопросы мы связывали в наших исследованиях [1,2], прежде всего, с полисным государственно-политическим ритуалом (традицией) и философией как его теоретическим отражением и производством нового спекулятивно-теоретического знания, инновационный потенциал которого был востребован в воспроизводстве полисной жизни. Полис, потребности его утверждения и воспроизводства породили демократию, товарно-денежные отношения, алфавитное письмо, рациональное мышление, личностную свободу и воспитание человека не просто образованного и обладающего *арете* (доблестью и добродетелью), но стремящегося к *калокагатии* – к идеальным, высшим проявлениям добродетели и личностного совершенства. Это не только дискурсно-концептный *проект человека*, но и антропологическая парадигма, осмысленная в логосном дискурсе философской теории.

Важнейший инновационный вклад в развитие античного (и общечеловеческого!) образования был связан с *интеллектуальным типом калокагатии* и, соответственно, человека, который был сформирован в просветительской деятельности софистов. У софистов мы находим вполне

прагматичный идеал интеллектуальной пайдейи, направленной не только на воспитание гражданина, полноправного члена полиса вообще, но на подготовку *политической элиты*, достигающей победы не на Олимпиадах, а на политической арене народного собрания и в судах, которая и становится носителем *гражданской аρεте*. А.-И. Марру отмечает, что «педагогическая революция софистов представляется вдохновленной скорее методическими, чем политическими мотивами: опираясь на достигшую зрелости культуру, предприимчивые преподаватели вырабатывают новые методы, более полное, более эффективное, с большими притязаниями образование, чем то, которое было известно до них»[3]. Прежде всего, это связано с тем, что они коммерциализируют и одновременно индивидуализируют образование: занятия проводятся в «малых группах» (заплатить могли аристократы или «новые эллины» из демоса), а методы софистов обращаются к *отдельному индивиду* в соответствии с его способностями (даже оплата индивидуализируется в зависимости от финансовых возможностей ученика). Лекции часто носят открытый, показательно публичный и бесплатный характер (чем не PR, направленный на продвижение образования как услуги на рынок?).

Собственно, и Платон не отвергает этот интеллектуально-образовательный идеал калокагатии, как и всей софистической системы образования. Не ставил это своей целью и Сократ, главный оппонент софистов. Да у софистов и не было строгой системы образования, хотя следует признать вслед за многими исследователями (Г.Е. Журавский, В. Йегер, А.-И. Марру и др.), что софисты явились революционеро-инноваторами в сфере образования. Не будучи оригинальными философами, они применили весь комплекс наличного философского «эпистеме» к учительству – к пайдейе-«техне».

Именно образовательная, интеллектуальная полиматия софистов, понятая не просто как «многознание», не научающая уму по Гераклиту, а *энциклопедизм* и *компетентность*, позволила, на наш взгляд, ввести в систему античного образования в эпоху Сократа и Платона и математическое, и астрономическое знание, а затем Аристотелю дать *энциклопедические компендиумы* физического, биологического, психологического, географического, политического, логического, риторического, поэтического и других форм теоретического знания античности. С этими культурными достижениями софистов был связан и следующий шаг в формировании системы своеобразного «высшего» образования. Образование на уровне эфебии, изначально предназначенное для воспитания воинов-аристократов, дополняется софистами риторикой, элементами диалектики и логики. Фактически эфебия превращается в своеобразный «колледж», предваряющий *философский «университет»* типа Академии Платона или Ликея Аристотеля. А это был следующий, завершающий этап в формировании классического античного образования, связанный с именами Сократа, Платона и Аристотеля.

Завершение не только Сократовой, но и древней, и софистической

пайдейи, приведение ее в стройную, классическую систему мы находим у Платона. При этом идеалом калокагатии, который лег в основание эллинистической системы образования, понимавшей пайдейю как собственно универсальную культуру, и частично был воспринят системой христианского просвещения и образования, стала именно Платонова *философская калокагатия*. Он ставит на место полиматии софистов идеал истинной эпистеме – теоретического знания Истины. Методом постижения Истины становится не прагматичная эристика-спор, а диалектический метод активного постижения мира идей, всеобщих сущностей, логосов-законов мира материальных вещей, в том числе и человека как телесного существа, управляемого и гармонизируемого душой. Вместо полиматии вводится активное и последовательное усвоение всего комплекса знаний, включающего наряду с мусическими и математические знания. После пифагорейцев именно Платон и его Академия последовательно внедряет в систему образования математику, начиная с подготовительной и заканчивая высшей философской ступенью. Именно математика по Платону становится «гимнастикой души». Эта идея, как нам кажется, дожила до наших дней: в начале XXI столетия, как на Западе, так и на Востоке и в России, реформу системы образования по-прежнему увязывают с изменением математического образования. Можно, конечно, упрекать Платона за некоторую недооценку им «гуманитарной» риторики и формальной логики, но этот пробел в *системе* классического образования за него восполнили Исократ и Аристотель.

Пройдя духовно-нравственную, интеллектуальную и эстетическую закалку в античной «общеобразовательной школе», молодой человек был готов к усвоению философского знания на уровне Академии, «высшего образования», которое Платон направил на познание Бога как Истины, Добра и Красоты. Аристотель, следуя его традиции, саму первофилософию назвал теологией, а Бога-Демиурга наделил высшей интеллектуальной способностью – рациональным логосом, разумом философа. Только философское (высшее) образование в Академии, которое могло длиться до тридцати лет, открывало человеку «божественное знание», и он достигал истинной, философской калокагатии.

Система Пайдейи, которую предлагали Платон и Аристотель, была *педагогической инновацией* и культурной, *классической парадигмой развития теоретического знания*, на столетия определившими развитие человеческой цивилизации в сфере воспитания человека и подготовки *интеллектуальных кадров*.

Культурно-цивилизационный слом, который сопровождал возникновение христианского мира, предполагал определенную перекодировку не только предшествовавших христианству семиотических систем, но и собственно раннехристианских (евангелических) и патристических, антично-христианских дискурсов, концептов и кодов. И первое, что нам предстоит преодолеть, так это расхожее мнение о «вторичности» (если не о «примитивности») христианского просвещения и образования, которое выразил, в частности, А.-И. Марру, сравнивая античный

и христианский культурные миры [3]. Да, христианское образование – прежде всего византийско-православное! – стало достаточно органичным продолжением классической античной пайдеи. Но было ли это простым «продолжением», «эволюцией»? Или происходили более сложные духовно-религиозные, интеллектуально-ментальные и цивилизационные трансформации? Можно ли говорить о «перевороте» в системе классического античного образования? И нет, и да...

Если иметь в виду некий внешний, «революционный» переворот, о котором скорее всего и писал французский исследователь, то его, разумеется, не было. Тогда бы классика и не стала Классикой. Однако культурное развитие идет более сложными путями, чем внешние «революционные перевороты» или «социальные эволюции». Поэтому можно, в отличие от А.-И. Марру, выдвинуть и позитивное положение: да, христианство *произвело переворот* в античной пайдеи, создало принципиально *иную* систему образования и воспитания человека. «*Перекодировка*» систем образования как института сохранения интеллектуальной традиции (цивилизационная миссия) и накопления инноваций (культурное творчество) может происходить: а) *одновременно* с «культурными переворотами»; б) *подготавливать* их; в) *завершать*, обеспечивая устойчивое развитие цивилизационных систем. Конкретно-исторически на первый план в «культурных перекодировках» выступает та или иная функция системы образования – цивилизационно-охранительная, культурно-творческая (инновационная и революционная) или культурно-консервативная.

Здесь уместно вспомнить развитую средневековую систему образования, где на смену монастырским школам пришли городские, а затем возникли университеты, в которых образование продолжалось до очень зрелого возраста и учитывало всю возрастную специфику человека. Образование противопоставляется воинскому служению и сеньориальной карьере, представляет *другой путь* культурной реализации младших сыновей феодалов и незаконнорожденных бастардов. Это был путь ухода в монахи. В монахи уходили, как правило, младшие сыновья сеньоров или незаконнорожденные бастарды, в основном молодые люди. Именно здесь они становились «корпоративными людьми», обретали идентичность индивидуальную и коллективную, по Эриксону, усваивали технологии и символы христианской культуры. Мы в свое время отмечали, что в средние века христианская церковь была не только институтом традиции, но и инновации [1]. На наш взгляд, совпадающий с точкой зрения Ж.Ле Гоффа, *инновационным потенциалом* в средние века обладали именно *монашеские ордена*. И связываем мы это с постоянным притоком в них молодежи. Фома Аквинский, старший сын и законный наследник рода, отказался, как в свое время сделал и царский сын Гераклит, от карьеры сеньора и молодым человеком ушел в монахи доминиканского ордена, а затем возглавил университет в Париже, стал символом инновационного переустройства средневековой католической Европы. Во многом деятельности монашеских орденов мы и обязаны появлению классических западноевропейских

университетов, которые сразу же включились в конкурентную борьбу за влияние на новом «образовательном пространстве».

Университеты постепенно сформировали ту структуру, которая дошла до наших дней (хотя в разных городах состав университетов различался). Они делились на факультеты: вводным во всех университетах был *факультет искусств* (высший уровень преподавания «семи свободных искусств») и *философский факультет* (главными дисциплинами были философия и логика). Эти факультеты готовили студентов к продолжению образования на одном из трех «практических» факультетов высшего уровня: медицинском, юридическом и теологическом. Парижский имел известный теологический факультет, который был наименее многочисленным, но наиболее престижным. Испанские университеты сохраняли традиции арабской медицины, астрономии и математики. Эти университеты, в отличие от монастырских и даже городских школ, имели гораздо более светскую направленность, что отчасти связано с активизацией городской жизни, укреплением светской власти королей, феодалов и бюргеров (власть пап и епископов становится уже не столь всеобъемлющей, более отодвигаясь в сферу институализации культуры) Светское образование становится и необходимым, и возможным. Основными формами обучения были чтение, разбор текста и диспуты. В это же время под культурно-коммуникативным давлением арабского мира в контекст западнохристианской культуры инкорпорируются труды Аверроэса, Аль-Фараби и Ибн-Сины, переводятся многие произведения Аристотеля, Платона, Плотина, ранее неизвестные или известные фрагментарно. Процесс этот будет завершен в XIII веке после завоевания Византии крестоносцами. Тогда с Востока импортировали в Европу Платона и Аристотеля, а ныне – нефть и терроризм...

Расцвет школьного и оформление упорядоченного университетского образования, которое на арабском и византийском Востоке было несистемным, непосредственно связано с появлением такой философской конкретно-исторической формы как схоластика и с соответствующими дисциплинарными парадигмами, которые сложились внутри философско-богословской схоластики. Схоластика сформировала представление о философии как форме знания, которая на основе гармонизации души и тела (антропологический идеал, восходящий к античности) и гармонизации веры и разума (образовательно-интеллектуальный идеал) способствует познанию Бога. Именно по этому принципу строились как философские трактаты (различные «Суммы»), так и вся система и технологии образования католического Средневековья. Университеты, как и само студенчество и преподаватели, несли не только цементирующий фермент в дух эпохи, но и закладывали *инновационный потенциал преобразований*.

Инновационный потенциал заключался не только в рационализме схоластики и критических методах проведения занятий (диспут, семинар), но и в способах идентификации и символических формах манифестации членов университетской корпорации, взрывавших сами принципы существования традиционной крестьянской и официальной церковной культуры. Фома

Аквинский прокладывал дорогу Франсуа Рабле, а эпохи средневековья и Возрождения, развивая веселую витальную энергию молодых людей, закладывали революционный заряд под свою культуру, провоцируя реформационный взрыв.

Системный цивилизационный кризис и разлом Реформации привел к болезненной трансформации «христианского мира» как традиционно-маргинальной цивилизации в формы новоевропейской, индустриально-рыночной цивилизации космополитического типа, которая попыталась распространить социоэтнические механизмы и структуры маргинальности, свойственные и античности, и христианству, контркультурные модели протестантских общин на обширные цивилизационные регионы и окраины Старого и Нового Света. Именно в Европе Нового времени мы приходим к возникновению *индустриального культурно-цивилизационного типа*, как собственно «европейского», основанного на *научных и автоматических социальных технологиях*, обезличенного и нестабильного, опирающегося на *договорный ритуал* (право и гражданское общество), *универсально-понятийный социокод* и науку как институт обновления.

Соответственно-доминирующей знаково-семиотической системой становится различного рода *математически-формализованные тексты*, способные бесконечно наращивать объем информации о внешнем мире и внешнем поведении человека (высший образец на данный момент – информационно-кибернетические машины, воспроизводящие специфическую виртуальную реальность). Социокультурный хронотоп индустриализма задавал не только способы ментально-понятийного и аксиологического осмысления природного и человеческого мира, но и способы производства и воспроизводства самой жизни человека и общества, «социальной материи». И главным двигателем в развитии «индустриальности» (О. Тоффлер) – онтологической, культурной и ментальной – стали *социальные* (прежде всего, управленческие и предпринимательские) и *научные инновации*, которые обладали креативным потенциалом и воплощались в соответствующих *технологических инновациях-репродукциях*. Создается и специализированная *инновационная субкультура*, носителями которой первоначально стихийно становятся *предприниматели-капиталисты* и *ученые* («невидимый колледж»), а затем *инновационная субкультура* *начинает целенаправленно воспроизводиться в системе образования* (воспроизводство научных и управленческих кадров) и *духовного производства* (воспроизводство самой «культуры» в узком смысле как «элитарной» и «массовой»). На эти моменты, кстати, впервые в нашей науке обратил внимание именно М.К. Петров.

В начале XIX века немецкая классическая философия и романтизм (Гегель, Гербер, Гумбольдт, Шлейермахер) в противовес просветителям развивают философию творческого самосознания: личность, понятая как самосознание, и выступает действительным субъектом культуры. Эта философская парадигма совершила целый переворот и в образовании, и в науке. М.К. Петров отмечал, что только университетская реформа филолога

Гумбольдта создала законченный образ современной науки и сделала реальной вторую революцию в науке, связав в единое целое дисциплинарные исследования, научный эксперимент и подготовку научных кадров [4]. Добавим – их применение в индустриальном производстве. Эта система, сложившаяся к середине XIX века, с некоторыми вариациями сохраняется вплоть до наших дней.

Однако, в эпоху постиндустриализма (гипериндустриализма?) меняется не только характер социальных и научных инноваций, механизмы их внедрения в промышленные, социальные и интеллектуальные технологии, но в повестку дня становится реформа всех институтов подготовки научных и педагогических кадров, с учетом новой социокультурной динамики.

Говоря о постиндустриализме, мы обращаем внимание, прежде всего, на инновационные открытия и технологии не только в производстве и науке, но и в *повседневной жизни человека*. Об этом писал Э. Тоффлер, утверждая необходимость «объединения новых технологий – компьютеров, электроники, новых материалов из открытого космоса и глубин океана – с генетикой и всего этого, в свою очередь, с новой энергетической базой. Соединение этих элементов вместе высвободит поток инноваций, непохожий ни на что виденное прежде в истории человечества. Мы создаем драматически новую техносферу для Третьей волны цивилизации» [5]. Однако, социальные и научно-технологические инновации постиндустриализма порождают и специфическую антропологическую проблематику, которую необходимо учитывать в процессе применения тех или иных постиндустриальных технологий в контексте инновационной парадигмы «нового мира». Уже говорят о возможном появлении «конвергентных технологий» [6] (нано- и биотехнологии, информационно-коммуникативные и интеллектуально-когнитивные технологии и т.д.).

Синергетический эффект может дать сочетание социальных инноваций с применением новых постиндустриальных (интеллектуальных, прежде всего) технологий, что в ближайшем будущем может привести на смену «индуст-реальности» «*нанореальности*». Именно в этой сфере «нанореальности» или «нанотехнонауки» (В.И. Аршинов) идет, на наш взгляд, процесс *трансформации человека и самой инновационной субкультуры*: на Западе и на «продвинутом» Востоке, весьма успешно продвигающемся, вопреки мнению М.К. Петрова, бизнес, науку и инновации, в отличие от нас, уже давно, как грибы, растут наукоемкие предприятия и «фирмы умников» (Э. Тоффлер), основанные на принципах *креативного генерирования* и использования *научно-инновационного и управленческого многообразия*. Это связано, прежде всего, с условиями производства и хранения нового знания, информации и инновационных технологий как предпосылки создания *неиерархических коммуникационных сетей*.

Исходя из этого, Э. Тоффлер вводит понятие «*гибкая фирма*» [6], которое как нельзя лучше характеризует предприятия «третьей волны» постиндустриализма, использующие в своей деятельности не только новые научные знания и технологии, но и инновационные, креативные формы

менеджмента в позиционировании на рынке, взаимодействии с партнерами и во внутрифирменной управленческой культуре. Эти фирмы построены, как отмечает Э. Тоффлер, [7] на использовании «новой информационной парадигмы», требующей от традиционного менеджмента создания новых форм антибюрократического управления и организации в фирмах будущего. Он дает целый веер таких организационно-управленческих форм: семейные фирмы (кстати, в сфере российской науки и образования очень часто оставались и остаются молодые люди, продолжающие «династические традиции»), пульсирующие и двуликие организации, организации шахматной доски, самозарождающиеся команды, комиссарские организации и т.п. Но все эти *метафоры*, схватывающие пока плохо выразимую категориально и дисциплинарно реальность новой науки и цивилизации, так или иначе, вписываются в *сетевую (по сути информационную) инновационную парадигму управления* бизнесом наукой, образованием и другими социальными институтами и структурами. На наш взгляд, управление современными инновационными предприятиями и организациями, в том числе отраслевыми и корпоративными НИИ, структурами РАН и университетами, должно строиться не только по принципу вертикальной, но, прежде всего, сетевой, горизонтальной структуры, что подразумевает развитие в контексте системно-синергетической методологии *принципа подвижной иерархии*, наиболее отвечающего категоризации инновационных, креативных парадигм современного мира.

Создание в нашей стране в последние годы «национальных исследовательских университетов» (в том числе и НИУ «БелГУ») вполне соответствует запросам культурно-цивилизационного развития постиндустриализма во всем мире. Те болезненные, вызывающие критику реформы образования в нашей стране (прежде всего, высшего, связанного с подготовкой научно-педагогических кадров нового поколения), имеют место во всем мире. Дело в том, что как бы не были развиты США и страны ЕС в индустриальном плане, вряд ли можно с уверенности сказать, что они «завершили» постиндустриальную модернизацию, соответственно, реформу науки и образования. Там идут такие же процессы преобразования «старых», «классических», «научно-образовательных» университетов в университеты нового поколения – *научно-инновационные университеты* [8]. Мы только были заторможены «перестройкой», «демократическими реформами» 80/90-х годов прошлого века и выстраиванием «вертикали власти» в начале нынешнего столетия. Но перед нами стоят те же самые задачи в пространстве постиндустриальной модернизации (социальной, промышленной и интеллектуальной), предполагающей реформирование всей системы подготовки (и непрерывной переподготовки!) научно-педагогических кадров.

Таким образом, мы видим, что *принцип инновационности*, креативно-творческой и креативно-репродуктивной деятельности человека, заложенный в механизмы сопряжения «культуры» и «цивилизации», присутствовал на протяжении всей культурной онтологии человечества, связан с воспроизводством человека во всех культурно-исторических типах

образования, подготовки интеллектуальных кадров. Но именно в нашем подвижном мире инноватика становится экзистенциальной предпосылкой сохранения самого человека, реформы всей системы подготовки научно-педагогических и, шире, интеллектуальных, культурных кадров.

Литература:

1. Римский В.П. Демоны на перепутье: культурно-исторический образ тоталитаризма. – Белгород, 1997;
2. Бухтина Т.П., Римский В.П. Философская антропология и воспитательно-образовательные парадигмы: от античной Пайдеи к Просвещению. – Волгоград, 2004.
3. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция). – М., 1998. – С. 77.
4. Петров М.К. Историко-философские исследования. – М., 1996. - С. 316-324.
5. Э. Тоффлер. Третья волна. – М., 2002. – С. 253.
6. В.И. Аршинов. Инновации, традиции, архаика как ценностные компоненты системы культуры в ее синергетическом измерении // Проблемы российского самосознания: архаическое, традиционное и инновационные начала, 4-я Всероссийская конференция, 27-28 мая 2009 г. (Москва-Белгород). – М., 2010. – С. 17-26.
7. Э. Тоффлер. Метаморфозы власти. – М., 2001.
8. В. Радаев. Пять принципов построения нового университета; и. федукин, и. фрумин. российские вузы-флагманы; Х. Балзер. Обучение инновациям в россии и в Китае; Т. О'Коннор. российское высшее образование: сопоставление с США // pro et contra: журнал российской внутренней и внешней политики. т.14. – №3 (49), май – июнь 2010. – м., 2010. режим доступа: <http://www.carnegie.ru/proetcontra/?fa=41433>

ЭТИКА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В НАУЧНОМ СООБЩЕСТВЕ

*А.В. Репринцев,
Курский государственный университет, г. Курск*

Успешное социально-экономическое и культурное развитие российского общества невозможно без интенсивного развития отечественной науки, обеспечения условий притока молодежи в сферу научной деятельности. Уже сам факт, что двое из Нобелевских лауреатов 2010 года – наши соотечественники, молодые люди, уже много лет живущие за пределами Родины, не имеющие намерения возвращаться в Россию, – свидетельствует о кризисе науки в России, о разрыве межпоколенных связей в научном сообществе, о сложностях современной ситуации для развития науки и притока молодежи в нее. Вал защищаемых сегодня кандидатских и докторских диссертаций не обеспечивает мощного подъема отечественной науки, культуры, образования, производства, наукоемких технологий. Все более заметным становится и процесс «старения» научных кадров, крайне медленное обновление научных коллективов, слабый приток в науку молодежи.

Подобная ситуация самым неблагоприятным образом влияет на формирование отношения молодежи к занятиям научной деятельностью: не всякий юный человек решится обречь себя на муки и страдания ради столь отсроченных во времени лавров научной славы и общественного признания; к тому же материальное вознаграждение за верное служение науке сегодня

столь скромно, что вполне может быть отнесено к существованию за чертою бедности... Но все это – только фон, способный быть фактором скорее торможения, сдерживания, чем катализатором, усиливающим стремление молодежи к занятиям научной деятельностью.

Немало сложностей добавляет исследователям скудное материальное положение для установления и поддержания контактов с крупными научными центрами, для научных обменов, контактов, интеграции в отечественное и мировое научное сообщество. Для большинства уже зрелых ученых поездки для участия в конференциях, симпозиумах, работы в архивах, библиотеках, музеях, полевых экспедиций становятся недостижимой роскошью: у руководителей вузов и НИИ ответ один – нет денег. Понятно, что молодые ученые о подобных выездах и заявлять не могут... Все это неизбежно ведет к отрыву научной молодежи от традиционных центров научной информации, от деятельности крупных научных школ.

Не добавляет особого оптимизма Интернет: хоть сегодня он и оказывается гораздо ближе к исследователю, чем редкие книги в научных архивах или библиотеках, тем не менее, он способствует развитию «рынка вторичной информации», – научные идеи кочуют в многочисленных «пересказах», без первоисточников, тиражируются многократно диссертации, приведенные в них факты и доказательные базы. Это обстоятельство не способствует развитию опытно-экспериментальных исследований, они становятся слишком затратными и по времени, и по материальной базе, и по сложности организации.

Смушает и то, что в гуманитарных науках – что ни диссертация, – обязательно положительный результат! – неужели и в самом деле так все благополучно «в нашем королевстве»? Почему же тогда нет массового внедрения этих новых прогрессивных идей в социальную практику? Почему прикладные отрасли общественной жизни не получают идейной и технологической подпитки из новых гуманитарных исследований, почему продолжается использование еще дедовских методов изучения человека, способов коррекции его развития, почему гуманитарная сфера столь мало изменчива с точки зрения влияния на нее современной науки?

Если все-таки остановиться и попытаться отстраненно взглянуть на происходящее в гуманитарной науке, неизбежно придет понимание наличия целого ряда устойчивых тенденций:

- уходит, «растворяется» объективность в оценке новизны, оригинальности научной идеи;
- происходит «отрыв» провинциальной научной молодежи от ведущих научных центров и школ;
- складываются предпосылки для непреодолимого отставания провинциальных исследователей от передовых рубежей современной науки: диссертационные «иконостасы» лучше всего иллюстрируют историко-научный контекст исследований, – в них чаще всего перечисляются имена, пришедшие из диссертаций и авторефератов 20-30- а то и 40-летней давности, либо обнаруживается «подгонка» «иконостаса» под состав

диссертационного совета, в котором предстоит защищаться соискателю;

- социальное дистанцирование людей в обществе проникает и в научную среду, – изоляция молодых исследователей внутри одной научной школы неизбежно ведет к научному монизму, когда концепция научного руководителя превращается в квази-идею, довлеющую над молодым человеком и лишаящую его, порой, собственного, объективного и оригинального взгляда на исследуемый предмет;

- разобщение научного сообщества ведет к размыванию критериев оценки научных идей и достижений; (сегодня уже вряд ли кто-то из молодых ученых сможет рассказать о судьбах выдающихся отечественных ученых, заложивших фундаментальные традиции российской науки, ее этический кодекс);

- заседания экспертных и диссертационных советов превращаются все чаще в театральное действо, где научная дискуссия и принципиальность подменяются примитивизацией истинного научного плюрализма (без которого не может быть полноценного развития науки), где царит монизм, где вместо научного спора все чаще члены совета озвучивают хвалебные оды в адрес диссертанта, лихорадочно пролистывая автореферат и выискивая хоть что-нибудь, за что можно похвалить начинающего исследователя;

- и самое главное – отторжение межпоколенческих связей, социальное дистанцирование проникает и в научную среду; молодые люди перестают чувствовать себя продолжателями научной эстафеты своих предшественников, им трудно отделить то, что было создано до них, и что, чьи идеи они пытаются развивать в своих работах;

- на арену выходит поколение амбициозных, достаточно циничных и агрессивных молодых людей, не всегда интеллигентно заявляющих свои претензии на научные лавры, не всегда имеющих адекватную самооценку меры собственного вклада в науку...

Все это все требует консолидации научного сообщества, что позволит:

- 1) поставить заслон на пути людей недобросовестных, преградить доступ в науку людям откровенно плохо образованных, нечистоплотных;
- 2) обеспечить устойчивое воспроизводство отечественной научной элиты;
- 3) усилить интеграционные процессы в научном сообществе;
- 4) оказывать содействие в научной экспертизе, оценке и общественной поддержке исследовательских проектов российских молодых исследователей;
- 5) обогащать методологию современных исследований, особенно в гуманитарных науках.

Решение этих проблем оказывается вполне возможным при соблюдении ряда условий. Каковы же условия интеграции молодых исследователей в современное научное сообщество? На наш взгляд, среди этих условий – ...

- 1) сравнимость, сопоставимость исследовательских проектов, их публичное обсуждение;
- 2) упражнение, тренаж молодых ученых в изложении собственной точки

зрения на исследуемый предмет, состояние науки, пути и способы решения научной проблемы;

- 3) развитие и обогащение социально-ценной мотивации исследователей;
- 4) гласность и объективность в оценке исследовательских проектов (что означает фраза в объявлениях о конкурсах грантов «проекты не рецензируются и не возвращаются»?);
- 5) преимущественная поддержка проектов социально злободневных, в которых действительно присутствует высокая исследовательская актуальность;
- 6) обретение исследователями высокой культуры научной дискуссии;
- 7) развитие нравственной культуры молодых исследователей, формирование в них профессиональной этики исследователя...

Все это в какой-то мере должно способствовать преодолению разобщенности отечественной интеллигенции, ее традиционной социальной изолированности, более выразительно проявлять ее гражданскую, политическую позицию. Русская интеллигенция всегда была разобщена, никогда не была сплочена, кооперирована – ни идейно, ни организационно, а если и объединялась, то, как правило, лишь вокруг власть имущих, да и то только до тех пор, пока близость интеллигенции была выгодна власти. Видимо, «промежуточное» положение интеллигенции в социальной структуре общества предопределяет и во многом объясняет ее статус, ее поведение: не имея реального отношения к средствам производства, не имея прямого влияния на принятие политических решений, интеллигенция обречена на вечную роль «обслуги», на унижительное и оскорбительное прислуживание власти... Вспомним, сколько типажей чацких, – сколько образов подлинных интеллигентов, сознательно противопоставляющих себя власти, не идущих на сговор со своей совестью, – предложила нам отечественная литература! Великая Смута в обществе неизбежно порождает смуту и в сознании людей (как здесь не вспомнить булгаковского профессора Преображенского с его комментарием: «Разруха не в клозетах, разруха в головах»?); и пока в этой разрухе, в этой всенародной смуте *«интеллигенция поет блатные песни»* (Е. Евтушенко). Куда уж тут думать о будущем? Как современно воспринимаются в этой связи воспоминания профессора Н.Н. Фирсова об университетских порядках в России XIX в.: «Если царь был первый сыщик в государстве, то каждый желавший сделать карьеру становился сыщиком, – и канцелярии российских университетов фактически превращались в отделения жандармских управлений» [1, с.253].

Интеллигенция не может жить без интеллектуальной свободы, без возможности думать, говорить правду, стремления приносить пользу людям. Главным и единственным ограничителем в этом стремлении к свободе для интеллигенции остается ее совесть. «Основной принцип интеллигентности – интеллектуальная свобода, свобода как нравственная категория. Не свободен интеллигентный человек только от своей совести и своей мысли... Совесть не только ангел-хранитель человеческой чести, – это рулевой его свободы, она заботится о том, чтобы свобода не превращалась в произвол, но

указывала человеку его настоящую дорогу в запутанных обстоятельствах жизни, особенно современной» [2, с.617-618].

Увы, часто вся оппозиционность интеллигенции ограничивается преимущественно рамками домашней кухни или университетской лаборатории... «Пора же, наконец, русским ученым понять, что наука может беспрепятственно развиваться лишь там, где ее учения свободны, и что такая свобода мыслима лишь в свободном государстве. На основании этой аксиомы можно сказать, что наши политические мученики делают для будущего развития русской науки больше, чем ученые филистеры, не видящие потребностей нашей современной действительности из-за риторик, летописей или кристаллов», – писал Г.В. Плеханов.

Размышляя о будущем российской интеллигенции, не будет лишним напомнить, что в 1918 году, в сборнике «Из глубины» известный отечественный правовед И. Покровский писал: «Кошмар пока растет и ширится, но неизбежно должен наступить поворот: народ, упорно, несмотря на самые неблагоприятные условия, на протяжении столетий, и притом в сущности только благодаря своему здравому смыслу, строивший свое государство, не может пропасть. Он, разумеется, очнется и снова столетиями начнет исправлять то, что было испорчено в столь немногие дни и месяцы. Народ скажет еще свое слово! Но как будете жить дальше вы, духовные виновники всего этого беспримерного нравственного ужаса? Что будет слышаться вам отовсюду?» [3, с.11].

Позиция интеллигенции в жизни современного общества особенно важна: от ее взгляда на перспективы развития России, ее роли в глобальных процессах изменения современного мира зависит будущее страны, особенно – молодежи. Миру не нужна Великая и могучая Россия; крупнейшие экономически развитые страны не допустят ее возрождения, утверждает Дж. Къеза. – Она может быть чем угодно – мировой свалкой радиоактивных и химических отходов, может быть источником сырья и рынком сбыта готовой продукции, но она не должна встать с колен, она не должна быть конкурентом для крупнейших держав. Хорошо понимая это, их лидеры нашли точную мишень – систему образования. Разрушив ее, они создадут предпосылки для саморазрушения этноса, для вырождения его культуры. Это самый дешевый для них и самый эффективный путь уничтожения России. Дж.Къеза подчеркивает: «Третий Рим, или вернее, страна, претендовавшая на этот титул, сворачивает свои знамена. Первый пал под ударами полчищ варваров, второй – под ударами Востока, который с рождения пропитывал его. Этот Рим уничтожается на наших глазах Западом. Единственное отличие от двух других состоит в том, что падение совершается намного быстрее. И без боя. Россия со всей своей хваленой духовностью склоняется с приходом скупого царства прагматизма, успеха и материализма. Быть может, есть еще время для мучительных конвульсий, для кровавых и бесполезных судорог, порожденных иллюзиями, которые всегда отказываются умирать. Но новый взлет маловероятен. Спад и распад – которым сами россияне способствовали своей ленью и глупым подражанием худшим примерам – только начались. За

потерей Средней Азии последует утрата Кавказа. А потом россияне распрощаются с Сибирью, их подомнет самый сильный из «азиатских тигров» [4, с.257].

Наступивший XXI век покажет, сбудутся ли эти пророчества. История покажет, сможет ли русский народ сохранить свою самобытную культуру, обеспечить новый духовный прорыв, сохранить важные нравственные ориентиры в созидании человека. Интеллигенция обязана помочь собственному народу выстоять, преодолеть все нелегкие испытания, выпавшие на его долю, осуществить подлинный социально-экономический и культурный прогресс. «Смысл истории состоит в том, чтобы сохранить идентичность народа. Теория прогресса ищет успешной истории, дающей благополучные и благодетельные результаты. Теория понимания ищет преемственной истории – не той, что неизменно удовлетворяет наши чаяния, а той, которая, даже погружая нас в пучину бедствий, сохраняет нас как культурно-историческую личность, обладающую памятью и знанием. Таким образом, культурологический критерий, который, по всей видимости, более близок понимающей теории, делает акцент не на внешних результатах, а на внутренней целостности. Там, где последняя утрачивается, история становится «чужой», внешней и лишённой смысла» [5, с.48-49]. Именно таким виделся наступивший XXI век патриарху русской интеллигенции, хранителю национальной культуры Д.С. Лихачеву: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющее талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то высшего, которым должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия чести – вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке» [6, с.6].

История русской интеллигенции не бедна примерами нравственной твердости, высоты духа, негибкости характера ее лучших представителей: публично униженный властью, оскорбленный ею, подверженный гражданской казни Н.Г. Чернышевский; отказавшийся от получения высокой президентской награды из рук Б.Н. Ельцина А.И. Солженицын; не предавшая прошлого Юлия Друнина; понимавший трагичность и масштабы Чернобыльской катастрофы, не в силах молчать о последствиях радиационного заражения почти половины Европы академик Легасов... – На такие поступки способны немногие! Сотни примеров истинной совестливости, высокой нравственности, беззаветного служения своему народу сегодня не пропагандируется властью, не становятся официальным образцом для воспитания новых поколений интеллигенции. Эти имена, человеческий и профессиональный подвиг этих людей нынешняя интеллигенция бережно хранит в своей памяти, взращая на их примере молодую поросль будущей российской культуры, науки, образования. И эти семена неизбежно дадут свои здоровые и крепкие всходы, проклюнутся к

свету, взойдут из тела российской земли «собственными платонами и невтонами», дадут будущим поколениям юных граждан России здоровую духовную пищу, вскормят их, чтобы не прекратилась великая духовная эстафета, чтобы не иссяк в народе источник сердечных терзаний.

Процесс внутреннего оздоровления общества неизбежен, в среде интеллигенции уже идет внутреннее размежевание и самоочищение, избавление от предателей, перерожденцев, от случайных попутчиков. Интеллигенция в новом поиске. В поиске себя самой. Залог ее смосохранения – ее великие традиции – *традиции вечно мучиться и страдать, быть совестью и честью русского народа.*

Литература:

1. Евтушенко Е. Избранные произведения: В 2 тт. – Т.2. – М.: Худ. литература, 1975. – С.253.
2. Лихачев Д.С. О русской интеллигенции // Раздумья о России. – СПб., 2001. – С.617-618.
3. Кара-Мурза С.Г. Опять вопросы вождям. – Киев, 1998. – С.11.
4. Къеза, Дж. Прощай, Россия. – М., 1997. – С.257.
5. Панарин А.С. Реванш истории: российская стратегическая инициатива в XXI веке. – М.: Логос, 1998. – С.48-49.
6. Лихачев Д.С. О национальном характере русских // Вопросы философии. – 1990. – №4. – С.6.

РАЗДЕЛ 1.

«ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ»

ИДЕЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНОГО РАЗУМА В КОМПАРАТИВИСТИКЕ: ПОИСК ПЕРЕХОДОВ МЕЖДУ ТИПАМИ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

*Д.В. Акимова,
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург*

Размышления о возможных путях развития философского знания должны предваряться, прежде всего, осмыслением теоретического наследия. К числу наиболее актуальных проблем методологии историко-философского знания относится вопрос о соотношении универсального и национального, общего и особенного в историко-философском процессе.

В ситуации постмодерна, предложившего модель интеркультурного мира, где философия представлена в виде пространства, обусловленного тематическим единством, ключевыми становятся моменты диалогичности, взаимосвязи и полифоничности различных философских дискурсов. Подтверждением этому служит рост интереса к различного рода сравнительным исследованиям, разработкам новых стратегий рациональности. В частности, речь идет о понятии трансверсального разума, активно разрабатываемом в современной западной философии [1]. Область исследований трансверсального разума - нахождение и установление нового представления о единстве, основанного на выходе за пределы постмодернистской рассеянности. Трансверсальный разум способствует взаимному признанию и гарантирует право на существование противостоящих друг другу парадигм, вследствие своей способности учитывать как единство, так и различия между рациональностями, акцентированных на своей разнонаправленности. Как отмечает А.А. Кузьмин, «трансверсальным разумом пользуются тогда, когда оказывается недостаточным обычный, предметноориентированный разум для выражения тех или иных специфических вопросов. Им тематизируются импликации, связи, глубинные структуры, которые образуются между рациональностями, настаивающими на своей партикулярной перспективе» [2].

Рассмотрение различных подходов к феномену культуры сквозь призму компаративистики и инструментарий трансверсального разума позволяет выделить как моменты универсального и необходимого, присутствующих в рассматриваемых философских концепциях, так и не умалить достоинств

моментов особенного, национального своеобразия в каждой из них. Попробуем рассмотреть с данных методологических позиций два противоположных подхода к культуре, доминирующих в философии XX века - онтологического, представленного Н. Бердяевым и трансценденталистско-символического, выраженного в творчестве Э. Кассирера.

В обеих концепциях ключом к пониманию культуры является проблема символа и творчества. Взгляды Н. Бердяева можно было бы определить как «отрицательный символизм». Это означает, что, принимая тезис о символическом характере культуры, Н. Бердяев вместе с тем настаивает на скорейшем преодолении данного символизма, требует выхода за рамки культуры к творческому пресуществлению действительности, настаивая на переходе из сферы культуры к области «жизнесозидающего творчества». Наступление эпохи творчества ознаменует собой начало теургического деяния, результатом которого станет преобразование сферы культуры и преодоление ее символического характера.

Говоря о символе, Н. Бердяев исходит из установки, что само существование символа и символизации предполагает наличие двух миров. Основной функцией и назначением символа является его посредничество, смысловая связь между двумя полюсами – миром феноменальным, природным и миром ноуменальным, духовным, откуда символ и черпает свою энергетическую сущность. Отрицая значимость мира эмпирического, Бердяев утверждает, что все, что «имеет значение и смысл нашей жизни, есть лишь знак, т.е. символ иного мира. Иметь значение – значит быть знаком, то есть символом иного мира, несущего смысл в себе самом. И все значительное в нашей жизни есть знаковое, символическое» [3].

Принципиально иным значением нагружает символ Э. Кассирер. Являясь представителем марбургской ветви неокантианства, немецкий философ сосредоточен не столько на вопросе о смысле бытия, сколько на вопросе возможности его осмысления. В связи с этим закономерно говорить о том, что для Кассирера проблема бытия из области онтологии смещается в область семантики и поиска смыслового значения нашего представления бытия.

Ставя перед собой задачу обоснования единства всей духовной деятельности человека, он совершил переход от теории познания к созданию собственной философии культуры, центральное место в которой занимает феномен символа. Именно посредством символа Э. Кассирер полагал всякое оформление духа в его отдельных проявлениях при сохранении особой природы и специфического характера каждого из них.

Символ, благодаря своим ключевым характеристикам, раскрывает сущность человеческого сознания - его способности существовать и функционировать через синтез противоположностей. Любое самое простое чувственное данное представляет собой единство материи и духовной формы, оно есть *creatum*, то есть символ. В конечном счете символ у Кассирера оказывается единственным средством доступа к действительности, без которого невозможно формирование каких-либо

представлений о мире.

Определяя человека как «animal symbolicum», Кассирер выстраивает идею связать эволюционное развитие человека со способностью к символизации, являющейся для него характерным признаком человека. В связи с этим смысл человеческого существования определяется Э.Кассирером в формах собственной творческой деятельности человека в мире культуры.

Гуманизм Э.Кассирера проникнут идеей культуросозидающей деятельности, а свобода для него есть прогрессивное становление духа, последовательно воплощающего идею самоосвобождения. Как верно отмечает М. Соболева, человечество в акте культуротворчества «выявляет свою сущность как демиурга и уподобляется Абсолюту» [4] - по существу, человек имеет дело с миром только через пространство культуры, по отношению к которому он выступает в роли творца, проявляя себя как создатель царства символических форм, в рамках которых только и возможна человеческая экзистенция. Кассирер выразил это в ходе Давосской дискуссии цитатой столь ценимого им Гёте - «Willst Du ins Unendliche schreiten? Geh nur im Endlichen nach allen Seiten» [5], постулируя, что только осуществлением конечного, реализацией заложенных в человеке творческой способности, мы способны не просто к достижению, но что важнее – к *созданию бесконечного*.

Н.Бердяев, исходя из позиции религиозно-философского осмысления феномена символа, разворачивает идею культуры как неудачи творчества, как результат деятельности субъекта, которую он обозначает как объективацию. Собственно, воззрения Н.Бердяева на феномен культуры достаточно противоречивы: оценивая ее как неудачу творческого акта, как результат объективации, философ в то же время признает ее величайшую ценность и указывает на ее религиозно-сакральный характер. Основная проблема культуры, как результата творчества, заключается в поиске решения, как актуализировать дух в мире, сохранив за ним его субъективную природу, не отчуждая его от самого себя. Сформулированная таким образом духовная задача творчества ставит требование реализации, а не символизации духовности в мире; ее воплощения в конкретном, реальном существовании, а не в объекте культуры, который есть символ.

Таким образом, анализ данных концепций символического позволяет утверждать, что ключевым для обоих авторов является понятие творчества и соответствующие концепции творческого предназначения человека. Если Бердяев связывает творчество с процессом теургического деяния, то Кассирер предпочитает разрабатывать проблему творческой активности духа, спонтанно преобразующей простые чувственные восприятия в разнообразные по виду и назначению символические формы, цель и назначение которых он видит в постепенном самоосвобождении человеческого духа от власти природной реальности и созидании специфически человеческого пространства культуры.

Исходя из рассмотренного, на первый взгляд мы видим совершенно противоположные подходы как к проблеме символа, так и к объяснению феномена культуры, взаимоисключающие друг друга в своих трактовках. Но

если мы воспользуемся важнейшим свойством трансверсального разума, а именно, его способностью к переходам, к установлению переходных состояний между рациональностями, то за противостоящими друг другу парадигмами понимания культуры мы увидим скрытое тождество. Ибо общим для рассматриваемых философов является признание творческой деятельности главенствующей - как в жизни отдельного индивидуума, так и в истории человечества. Исходя из идеи творческой активности, Э. Кассирер и Н. Бердяев формулируют принцип деятельности, согласно которому мы достигаем своей духовной идентичности только за счет результативных действий. Это позволяет говорить о том, что оба философа в итоге приходят к созданию этических учений, близких по своей направленности.

Здесь, в этой точке перехода, осуществляется попытка рационализации не всегда способных быть рационализированными идей – в частности, это возможность соотнесения принципиально различных философских контекстов исходя из принципа их смыслового единства, а не детерминации одной философской традиции другой. Используя данный подход мы можем, не умаляя значения западноевропейской философской парадигмы, выявить и показать глубинную взаимосвязь различных философских традиций при одновременном внимании к их национальному своеобразию. По глубокому убеждению автора, возможности данной методологии философских исследований могут быть весьма востребованы и эффективны при выработке стратегии современного культурного строительства на основе достижений западноевропейской и русской традиций.

Литература:

1. Welsch, W. Unsere postmoderne Moderne. 3 durchges. Aufl. Weinheim: VCH, Acta Humaniora, 1991. 344 s. Welsch W. Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1996. 983 s.
2. Вестник Новгородского Государственного Университета. 2004, № 27. С.24.
3. Бердяев, Н.. Философия свободного духа. М.: АСТ, 1994. С. 260.
4. Соболева, М.Е. Философия символических форм Э. Кассирера. Генезис. Основные понятия. Контекст. – СПб: изд-во СПбГУ. 2001. С. 136
5. М. Хайдеггер – Э. Кассирер // Фауст и Заратустра / Пер. с нем. И. Фокин, В. Волжский. СПб.: Азбука, 2001. С.135.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИ КЛАССИФИКАЦИИ ОСНОВАНИЙ ПРИНУДИТЕЛЬНОГО ПРЕКРАЩЕНИЯ ПРАВА СОБСТВЕННОСТИ

*О. Л. Алтенгова,
Волжский институт экономики, педагогики и права*

Множество точек зрения на критерии классификации оснований принудительного прекращения права собственности не позволяет четко систематизировать основания принудительного изъятия имущества собственника. В своей работе мы сделали попытку с помощью использования

различных методов исследования (анализа, сравнения, индукции) провести соответствующую систематизацию.

Основания принудительного прекращения права собственности перечислены в п. 2 ст. 235 Гражданского кодекса Российской Федерации. Из смысла статьи следует, что перечень является закрытым, т. е. расширенному толкованию не подлежит. Закрытый перечень, как справедливо замечают многие авторы (Крашенинников П. В., Мозолин В. П., Калпин А. Г. Масляев А. И., Мостов Г. С. и др.), гарантирует защиту прав и охраняемых законом интересов собственника, призван исключить государственный произвол со стороны органов государственной власти, местного самоуправления, судебных органов. Если основание для изъятия не будет соответствовать требованиям ст. 235 ГК РФ, в частности установленному в ней перечню, отмечает Мозолин В. П., признать изъятие законным нельзя [1, с.394]. По мнению Дерюгиной Т. В. тщательная регламентация оснований принудительного изъятия у собственника его имущества позволит сохранить и поддержать «прочность» права собственности в соответствии с провозглашенным в п. 1 ст. 1 ГК РФ принципом неприкосновенности собственности [2, с.139-140].

Установление закрытого перечня оснований принудительного прекращения права собственности позволяет говорить о том, что государство берет на себя обязательство не принимать нормативных актов и не совершать иных действий, направленных на принудительное прекращение права собственности, за исключением случаев, прямо указанных в законе. Эти случаи должны быть сведены к минимуму и заранее (а не постфактум) оговорены в законе. Ну и, наконец при прекращении права собственности, лица, лишенные имущества, должны получить необходимое имущественное возмещение [3, с.159].

Таким образом, общее правило в соответствии с п. 1 ст. 1 ГК РФ принудительное прекращение права собственности запрещается. Исключение из правила составляет ограниченный законом перечень оснований принудительного прекращения права собственности, преследующие общепользные цели и основанные на возмездной основе за исключением оснований, цель которых пресечь неправомерное поведение собственника.

Что же касается непосредственно классификации, то выделяют следующие основания для нее. Одним из оснований для классификации является достижение общественных интересов (В. К. Андреев), изъятие, обусловленное государственными или общественными интересами (Т. В. Дерюгина, А. А. Крысанов), а также в зависимости от цели принудительного прекращения права собственности (Э. С. Бутаева) выделяют: 1. отчуждение имущества, которое в силу закона не может принадлежать данному лицу (ст. 238 ГК РФ); 2. отчуждение недвижимого имущества в связи с изъятием участка (ст. 239 ГК РФ); 3. реквизиция (ст. 242 ГК РФ); 4. выкуп земельного участка для государственных и муниципальных нужд (ст. 279 ГК РФ); 5. национализация (п. 3 ст. 235 ГК РФ).

Отнесение Крысановым А.А. к данному основанию для классификации

конфискации является по нашему мнению неверным, поскольку целесообразней конфискацию отнести к принудительным способам прекращения права собственности вследствие ненадлежащего поведения собственника. Схожее основание для классификации выделяет В. К. Андреев, называя его как способ прекращения права собственности связанный с ненадлежащим использованием собственника своего имущества или Э. С. Бутаева говорит о соответствии действий собственника в отношении принадлежащего ему имущества требованиям закона. Применительно к этому критерию классификации помимо конфискации (ст. 243 ГК РФ) следует отнести выкуп бесхозно содержимых культурных ценностей, домашних животных (ст. 240 и 241 ГК РФ); изъятие земельного участка, который не используется в соответствии с его назначением и используемого с нарушением законодательства (ст. 284 и 285 ГК РФ); прекращение права собственности на бесхозно содержимое жилое помещение (ст. 293 ГК РФ).

Следующим основанием для классификации является принцип возмездного и безвозмездного изъятия (Крысанов А. А., Иллартонина Т. И.) или эквивалентность отношений принудительного прекращения права собственности (Бутаева Э. С.). В связи с чем, все принудительные основания права собственности относятся к возмездным за исключением двух: 1. обращение взыскания на имущество по обязательствам; 2. конфискация.

Аксюк И. выделяет специальные (исключительные) основания прекращения права собственности. К ним относятся реквизиция, конфискация и национализация. Исключительность реквизиции объясняется ее целью, которая заключается в пресечении противоправного поведения собственника, а в обеспечении безопасности граждан, спасении имущества, уничтожении зараженных животных в случае эпидемии, эпизоотии. Исключительность конфискации, как безвозмездного изъятия имущества лица, совершившего противоправное поведение, Аксюк И. считает состоит в отсутствии конфискации как меры гражданско-правовой ответственности в действующем российском законодательстве. Что же касается национализации, то ее исключительность выражается в том, что ее применение возможно только на основании специального закона с возмещением стоимости имущества и других убытков.

Ряд авторов (Ю. К. Толстой, В. В. Залеский, М. М. Рассолов и др.) рассматривают принудительные основания прекращения права собственности в системе производных способов возникновения права собственности, объясняя это тем, что норма статьи 218 ГК РФ (основания приобретения права собственности) должна толковаться расширительно, хотя бы с учетом оснований прекращения права собственности, которые являются одновременно основаниями его возникновения [4, с.409-415].

В связи с выше изложенным, можно предложить следующую классификацию оснований принудительного прекращения права собственности, образуя тем самым их систему.

1. В зависимости от цели изъятия можно выделить основания

принудительного прекращения права собственности, целью которых является: 1.1. удовлетворение публичных интересов (например, отчуждение имущества, которое в силу закона не может принадлежать данному лицу, отчуждение недвижимого имущества в связи с изъятием участка и др.); 1.2. ликвидация последствий чрезвычайных ситуаций (реквизиция); 1.3. устранение неправомерного поведения собственника (например, выкуп бесхозяйственно содержимых культурных ценностей, домашних животных и др.)

2. В зависимости от наличия возмездного характера принудительного изъятия различают: 2.1. возмездные основания принудительного прекращения права собственности; 2.2. безвозмездные основания принудительного прекращения права собственности (обращение взыскания на имущество по обязательствам, конфискация).

Причем последние основания имеют исключительный характер, поскольку одной из гарантий прав собственника, имущество которого принудительно изымается, является справедливое равноценное возмещение.

3. В зависимости от порядка применения выделяют основания принудительного прекращения права собственности, для которых используется: 3.1. судебный порядок (обращение взыскания на имущество по обязательствам собственника); 3.2. административный порядок (реквизиция); 3.3. в силу издания специального закона (национализация).

В любом случае в независимости от порядка у собственника сохраняется право на обращение в суд за защитой своих нарушенных прав в случае неправомерного изъятия принадлежащего ему имущества. Однако некоторые авторы (А. А. Крысанов) считают выделение внесудебных оснований принудительного прекращения права собственности прямым несоответствием принципу неприкосновенности собственности, закрепленному в п. 3 ст. 35 Конституции РФ [5, с.8].

4. В зависимости от объекта изъятия все основания принудительного прекращения права собственности можно классифицировать на: 4.1. основания, направленные на принудительное изъятие движимых вещей; 4.2. принудительное изъятие земельных участков; 4.3. принудительное изъятие жилых помещений; 4.4. принудительное изъятие другого недвижимого имущества.

Классификация оснований принудительного прекращения права собственности в зависимости от объекта имеет большое практическое значение. На сколько четко урегулированы основания принудительного прекращения права собственности недвижимого имущества, на столько стабилен имущественный статус гражданина.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать что четкое систематизирование всех оснований принудительного прекращения права собственности позволит сохранить стабильность имущественной сферы, а также соблюдение конституционного принципа неприкосновенности собственности.(п.3 ст.35 Конституции РФ)

Литература:

1. Гражданское право. Часть первая: Учебник (Отв. Ред. В. П. Мозолин, А. И. Масляев) – М.: Юристъ, 2005 С. 394
2. Дерюгина, Т. В. Право собственности в Р.Ф. Учебное пособие – Волгоград: Изд-во ВИЭСП, 2004 С. 139-140
3. Мозолин, В. П. Право собственности в Р.Ф. в период перехода к рыночной экономике М.: Изд-во ИГиП РАН, 1992 С. 159
4. Гражданское право: учебник: в 3 т. Т. 1 / Е. Н. Абрамова, Н. Н. Аверченко, Ю. В. Байгушева и [и др.]; под ред. А. П. Сергеева – «РГ-Пресс», 2010 Система ГАРАНТ С. 409-415
5. Крысанов, А. А. Принудительное прекращение права собственности: дисс... канд. юрид. Наук.- Рязань 2002 С.8

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОЦЕНКА КОРРУПЦИИ В РОССИИ

*Д.К. Амирова,
Татарский государственный
гуманитарно-педагогический университет*

Коррупция является одним из наиболее опасных факторов в общественной жизни, деструктивно влияющих на состояние не только национальной безопасности государства в целом, но и всех ее составных частей. Основная опасность коррупции как антигосударственного и общественно опасного явления заключается в ее разрушительном воздействии на основы государственного устройства и конституционные основы правового регулирования жизни общества.

Как в России, так и в других странах мира масштабы коррупции, возрастающая степень ее негативного влияния на развитие национальных экономик требуют новой оценки данного феномена в современных условиях.

Коррупция - беда общемировая, и, к сожалению, - явление не новое. Она существовала и раньше, правда, не в таких масштабах и не так открыто. Коррупция является сложным многоаспектным явлением, представляющим собой преступное поведение должностных лиц с использованием своего служебного положения, направленное на удовлетворение своих личных корыстных интересов. Несмотря на очевидную противозаконность, коррупция это не просто преступление – это антисоциальное явление, подобное безработице, наркомании, проституции. Она влияет не только на искажение межличностных отношений отдельных граждан, коррупция ведет к разрушению общества в целом, создает угрозу национальности безопасности государства и мирового сообщества в целом. Особая опасность коррупции состоит в том, что она выступает в качестве питательной среды организованной преступности. Слияние коррупции и организованной преступности – самая серьезная опасность для государства и общества. Наличие коррупции в той или иной сфере общественной жизни, является признаком ее системного кризиса.

Проблема борьбы с коррупцией является одной из самых острых

проблем российского государства и общества. Несовершенство законодательства, несформированность сильного гражданского общества, проблемы применения уголовного закона, не позволяют эффективно бороться с существующей проблемой. В этих условиях необходима действенная система ограничения коррупции.

Для противодействия коррупции необходимы системные усилия. Согласованные действия государства, общества, отдельной личности. Достижению этих целей способствует: изучение коррупции, как социального явления, выявление ее сущности, изучение причин и условий. Большое значение имеет анализ законодательства в этой сфере, осуществление международного сотрудничества в этой области.

В настоящее время термин «коррупция» широко используется средствами массовой информации. В то же время в обществе не сложилось единого понимания коррупции. Так, еще в конце XIX века русский ученый И.П. Липранди писал следующее: «То, что у нас подразумевается под словом «взятка» у других европейских народов буквально называется: лихоимство, подкуп, совращение, вымогательство, корыстолюбие. Так, например, на французском – corruption, extortion; на немецком – bestechung, erpressung; на английском – bribery, extortion» [1, с. 1]. Такое отождествление взяточничества и коррупции, по справедливому замечанию Н.Н. Лукина, ведет к полисемантизму и в конечном счете неадекватному пониманию рассматриваемого явления, метафизическому его толкованию, односторонним выводам и полумерам в борьбе с ним.

Этимологический термин «коррупция» восходит к латинскому *corruptio* (порча, совращение, упадок, подкуп), что определяет смысловое значение этого понятия [7, с. 401]. В данном контексте синонимичным ему является термин «коррозия», хотя, на первый взгляд, эти понятия различаются по смыслу. Но при более глубокой рефлексии можно в той или иной мере увидеть не только внешнюю связь содержания данных понятий. Ведь, как представляется, коррупция как порча порождает социальное «разъедание» общественного организма и влечет за собой деградацию, перерождение его инфраструктуры с последующим разрушением [2, с. 51].

Со временем этот термин стали использовать для обозначения таких явлений, как, подкуп, порча, разложение [3, с.5], злоупотребления служебным положением в корыстных целях [4,с.1]. Следуя такому подходу, термин «коррупция» объединяет в себе: хищение, должностные преступления, подкуп и др.

Таким образом, вряд ли можно согласиться с мнением многих ученых, что подобное понимание коррупции, включающее в себя множество самостоятельных деяний, допустимо лишь с точки зрения «совращения» одного субъекта другим» [5, с. 80-81].

Причиной подобного полисемантизма является то, что до недавнего времени в Российской Федерации на законодательном уровне не было выработано единого понятия коррупции. Поэтому многие граждане ошибочно сужают сущностное значение термина «коррупция», сводя его к

взяточничеству. В то же время, п. «а» статьи 1 Федерального Закона Российской Федерации № 273-ФЗ от 25.12.2008 «О противодействии коррупции» (далее по тексту - Закон) более широко трактует это понятие и включает в него: злоупотребление служебным положением, дачу взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами, а также совершение этих деяний от имени или в интересах юридического лица (п. «б» ст. 1 Закона) [6].

Анализ позиций авторов относительно определения понятия коррупции в уголовном праве позволяет констатировать далеко не однозначный научный подход к ее пониманию. Одни авторы отождествляют коррупцию со всеми управленческими преступлениями. Другие избирают путь уголовно-правового определения на основании структурных элементов и связей, составляющих содержание коррупции. Так, например, за критерий принимается объективная сторона - подкуп или субъективный признак, которым выступают «корыстный мотив или иная личная заинтересованность», при этом субъект - только должностное лицо или любое лицо, наделенное служебными функциями, а также сочетание названных элементов [7, с. 4].

Проблема понимания коррупции требует нового методологического подхода, способного рассматривать право именно как социальное явление, то есть с точки зрения того, что свойственно всем социальным феноменам. Другими словами, при определении понятия и сущности коррупции нельзя ограничиваться формально-догматическим методом. Необходимо осуществить рефлексию уголовно-правовых норм, выраженных в той или иной форме, произвести анализ действия права - его восприятия в правосознании и реализации в правопорядке. Иначе говоря, необходимо включить субъекта в рассмотрение уголовно-правовых институтов. Эта методология должна помочь конституировать понятие коррупции в уголовно-правовом контексте, произвести его отличие от иных его интерпретационных форм.

В связи с этим, удачным видится определение, сформулированное А.И. Долговой, которая понимает под коррупцией «социальное явление, характеризующееся подкупом-продажностью государственных и иных служащих и на этой основе корыстным использованием ими в личных либо узкогрупповых, корпоративных интересах официальных служебных полномочий, связанных с ними авторитета и возможностей» [5, с. 501].

Таким образом, коррупция является сложным многоаспектным явлением, представляющим собой преступное поведение должностных лиц с использованием своего служебного положения направленное на удовлетворение своих личных корыстных интересов или интересов третьих

лиц.

Литература:

1. Липранди И.П. О взятках, взяточниках и доносчиках. Чтения в Императорском обществе истории и древностей российских при Московском университете. – М., 1870.
2. Лукин Н.Н. Проблема коррупции: вопросы методологии // Философия права, 2010, №4, (41).
3. Волженкин Б.В. Коррупция. Сер. «Современные стандарты в уголовном процессе». – СПб., 1998.
4. Россия и коррупция: Кто кого? // Совет по внешней и оборонной политике. Программа «Россия и мир». Сер. «Политика». – М., 1999.
5. Криминология: Учебник для юрид. вузов / Под общей редакцией А.И. Долговой. – М., 1997.
6. Федеральный Закон Российской Федерации № 273-ФЗ от 25.12.2008 «О противодействии коррупции» (принят Государственной Думой 19.12.2008) // Справочная правовая система «КонсультантПлюс» // <http://base.consultant.ru>
7. Мирошниченко Д.В. Коррупция и уголовно-правовое воздействие на нее: Автореферат дисс. канд. юрид. наук. – Саратов, 2009.
8. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М., 1996.

ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕТОДОЛОГИИ ПОЗНАНИЯ СУБЪЕКТИВНОСТИ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОЙ ОНТОЛОГИИ

*О.В. Бармина,
Вятский государственный университет*

В философии XX века произошел поворот в онтологии, связанный с важностью показать человека в его обособленности от природной необходимости, мировой истории и культуры. Этот период в истории философии был пронизан идеей раскрыть человека в качестве автономного и деятельного субъекта. Все сферы человеческого бытия становятся фоном человеческой активности. Распространение субъективности, направленной на объект, нашло выражение в различных утопических проектах, формах господства и технократии современного общества. Так человек становится исходной точкой переустройства мира, некоторой субстанцией, которая находит опору лишь в себе самой.

Обычно при формировании представлений о новой онтологии, обращают внимание на то, какое место в мире занимает человек. Причастие человека в создании мира, объективность реальности, онтологический статус сознания во Вселенной и другие вопросы остаются открытыми, возбуждая споры и дискуссии. Поворот в онтологии можно отметить уже в философии С. Кьеркегора. Новый тип онтологии формируется в трудах Э. Гуссерля, М. Шелера, Н. Гартмана, М. Хайдеггера, М. Фуко, Х.-Г. Гадамера и др. В том числе отечественные философы Вл. Соловьев, Н. Лосский, А. Лосев, М. Мамардашвили и др. развивали идеи нового подхода к онтологии.

Философская мысль в XIX-XX веках обращается к проблемам онтологии через диалектику Канта, поэтому некоторые попытки рассмотреть

бытие как исходный принцип в объяснении мира, не дали достаточных оснований решать вопросы, о том, как возможен человек, о человеческом существовании и т.п. В настоящее время в критической философской литературе нередко можно встретить положение, что новая онтология – это онтология человеческой субъективности. Однако человека нельзя представить как абсолютное мышление, способное уловить целостную структуру мироздания. В то же время человек не рассматривается как замкнутая в себе самость, которая выстраивает свой внутренний мир. Таким образом, человек – это соединение конечного с бесконечным, поэтому он не может сказать, что собой представляет бытие. Но он может обнаружить его воздействие на собственную жизнь, исследовать собственные формы мысли как складывающиеся не произвольно, но под воздействием бытия, запредельного человеческому миру. Поэтому новая онтология по существу отделяет понятие бытия от понятия субстанции, ничего не говорит ни о мире самом по себе, ни о человеке как чистой субъективности. Человек взаимодействует с бытием, которое оформляет его собственную жизнь, а новая онтология исследует формы проявления бытия в человеческом существовании.

Варианты современных форм новой онтологии различны. Однако, тема субъективности в общем виде довольно обширна и возникающий ассоциативный ряд содержит в себе несколько самостоятельных проблемных областей. Очевидно, что современная картина мира, из которой неустранимы субъект и средства наблюдения, превращается в субъективную, т.е. воспринятую наблюдателем, картину мира. Любая возможность отказаться от субъективности и объективировать картину мира требует изучения субъекта и его сознания. Тем самым изменяется методология познания реальности.

Ещё раз отметим, что в центре внимания современной западной философии оказывается именно субъект и его сознание. В восточной философии проблема субъекта и объекта уже имеет попытки соотношения. Нильс Бор искал аналогии тем ситуациям, что сложились в современном естествознании, и обратил внимание на мыслителей восточной философии. Например, в работе «Атомная физика и человеческое познание» он пишет про Лао Цзи и Будду, что они «пытались согласовать наше положение как зрителей и как действующих лиц в великой драме существования» [1, с.35].

Тезис о неустранимости субъекта из современной картины мира появился ещё в 20-30-е гг. XX века. Выдающийся физик-теоретик Вернер Гейзенберг, один из создателей квантовой механики, в ряде своих философских работ поднимает вопрос корректного понимания той реальности, которая представлена в современной физике. В одной из статей за 1927 год он отметил, что «развитие физики за последние десятилетия показало нам, насколько проблематичны понятия «объективности» и «субъективности»» [2, с.362].

Ситуация с неоднозначностью этих понятий проявилась уже в теории относительности. В классической физике высказывания, например, по поводу одновременности двух событий, являются объективными, если их можно

выразить однозначно в языке и проверить любым наблюдателем. В современной же физике понятие одновременности носит субъективный характер. Так два события будут одновременными для наблюдателя, который находится в покое, но необязательно для того, который находится в движении. Хотя любой наблюдатель все-таки может определить с помощью вычислений что воспринял другой наблюдатель, но как отметил сам Гейзенберг «...от идеала объективного описания в духе старой классической физики здесь мы немного уже отошли» [2, с.3623].

Более радикальные расхождения с классической физикой произошли в квантовой теории. Согласно принципу неопределенности Вернера Гейзенберга для любой микрочастицы невозможно одновременно строго определить ее координаты (положение в пространстве) и импульс, что также относится и к другим парам сопряженных величин (энергия и время, момент количества движения и угол). Роль наблюдателя в соотношениях Гейзенберга становится ключевой, так как взаимодействие между частицей – объектом измерения и инструментом измерения влияет на результаты этого исследования.

Гейзенберг в работе «Шаги за горизонт» так характеризует проблему осознания новой ситуации в естествознании: «Атомный физик вынужден мириться с тем, что его наука представляет собой всего лишь звено в бесконечной цепи взаимоотношений человека и природы, она не может говорить попросту о природе «как таковой». Познание природы всегда уже предполагает присутствие человека...» [2]. Таким образом, квантовая теория предполагает новый способ объективации восприятия явлений, который учитывал бы присутствие наблюдателя. Понятие реальности должно содержать и физический и гносеологический опыт.

Далее тема субъективности в естествознании была продолжена в 70-е гг. XX века. Изучение соотношения между различными физическими константами привело к формулировке антропного принципа. Численные значения физических постоянных (размерные константы гравитационной постоянной, постоянной Планка, заряда электрона, массы электрона и протона, скорости света и т.п.) образуют «тонкую подстройку» теоретически не обоснованы: они получены экспериментально и независимо друг от друга, и признание какой-либо конкретной величины физической постоянной происходит в основном на интуитивных началах. Антропный принцип указывает на то, что появление человека неразрывно связано с фундаментальными законами Вселенной и выражает целенаправленное развитие природного мира к появлению субъекта наблюдения.

Как известно, с одной стороны существует материальный мир, со своими закономерностями и особенностями развития, а с другой стороны выступает человеческий разум, с присущей ему логикой. Возникает вопрос, может ли логика мышления быть соотнесена с обнаружением естественнонаучных закономерностей? Так как антропный принцип основан на представлении о всеобщем эволюционном процессе, следовательно, появление человека в качестве субъекта наблюдения есть продукт развития

материи от низших форм движения материи к более высоким. Поэтому в проблематике, заданной антропным принципом, выделяется соотношение мышления и бытия, которое в свою очередь требует подробного изучения.

В работе «Классический и неклассический идеалы рациональности» М.К. Мамардашвили ставит проблему включения сознания и жизненных явлений в естественнонаучную картину мира. Он раскрывает эту проблему через понятие наблюдения, которое необходимо должно включать процесс обращения познающего субъекта к собственным познавательным механизмам и протеканию своего же жизненного состояния. Дело в то, что господствующий в науке стиль мышления не позволяет логически верно рассматривать в одном смысловом поле явления неживой, живой материи и ряда сознательных действий и состояний. Такая возможность объединения в исследовании таких разного рода явлений необходима для построения полной и адекватной картины мира. Однако этому мешает образ мышления в исследовании, сложившийся в классический период науки и который гораздо инертнее парадигм.

Итак, в современной методологии познания субъективности можно выделить два логически возможных подхода. Благодаря первому подходу формируется рассмотрение материи изначально включающей жизнь и сознание, а благодаря второму – рассмотрение материи, которая эволюционирует до появления жизни и сознания в мире.

Литература:

1. Н. Бор Атомная физика и человеческое познание. С. 35.
2. В. Гейзенберг Избранные философские работы. – СПб.: Наука, 2005. С. 362,

363

СУЩНОСТЬ И ПРЕДПОСЫЛКИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

О.В. Бойченко,

Таганрогский государственный педагогический институт

Обучение психологическим дисциплинам в педагогических вузах немыслимо без правильной организации самостоятельной учебной работы студентов. Самостоятельная учебная работа студентов (СУРС) включает в себя вопросы адаптации первокурсников к условиям вузовского обучения, где возрастает доля самостоятельного труда, самообразования, самоорганизации, формирования умений, навыков самостоятельной работы.

Возрастание самостоятельной учебной работы студентов в педагогическом вузе требует повышенного внимания ее организации, руководству, стимуляции и интенсификации. Успешная учебная деятельность, и в особенности деятельность самостоятельная, должна опираться на соответствующую мотивацию, характеризующую поведение обучаемого. Поэтому одной из основных задач, при организации

самостоятельной учебной работы студента, является воздействие на те стимулы, которые формируют интерес студента к учебной деятельности.

Для успешной организации самостоятельной учебной работы студента необходимо сосредоточить внимание педагога прежде всего на стимулах, отвечающих внутреннему типу его мотивации. Одновременно желательно перевести ряд стимулов из мотивации учебной и внешней во внутренний ряд.

В основе построения системы СУРС лежит уверенность в том, что ее осуществление поможет в решении программных задач, подготовит студентов к непрерывному образованию, позволит выпускникам педагогических вузов выработать индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя. При этом, результативность самостоятельной учебной работы студентов во многом зависит от качества контроля за деятельностью студентов и уровня их самоконтроля, поэтому система СУРС должна предусматривать постоянный контроль, представленный как традиционными способами, так и оперативными способами, которые будут описаны ниже. Письменные работы помимо проверки знаний студентов дают преподавателю информацию к размышлению о том, какие вопросы в курсе требуют более глубокого и аргументированного освещения. Результаты письменных работ позволяют более объективно подойти к итоговой аттестации студентов.

Основные усилия педагогических вузов направлены на решение вопроса организации и руководства самостоятельной учебной работы студентов, приведение в соответствие бюджета времени обучаемых и объема даваемых заданий, на методическое обеспечение самостоятельной работы, что осуществляется по следующим направлениям: проведение тестирования первокурсников с целью установления уровня их самостоятельной учебной работы с учебными текстами по психологическим дисциплинам; анкетирование с целью выявления запросов и потребностей при отборе содержания учебных текстов по психологическим дисциплинам; отбор практических заданий для самостоятельной работы обучаемых; подбор текстовых материалов по психологическим дисциплинам для самостоятельного изучения студентами; планирование всех видов самостоятельной учебной работы студентов; обучение методам овладения приемами самообучения, взаимообучения; работы с первоисточниками, словарями, педагогической периодикой и т. д.

В современных условиях организации учебного процесса, 50-70% учебного времени отдается самостоятельной учебной работе, поэтому в педагогическом вузе задачи СУРС становятся все более актуальными на сегодняшний день. СУРС под непосредственным руководством преподавателя занимает большое место в различных формах организации учебного процесса: на лекциях, семинарских и практических занятиях, в курсовом и дипломном проектировании.

Преподаватель ставит задачу сориентировать обучаемого на самоконтроль, самооценку, самообучение и визуальное восприятие материала. Цель реализации концепции обучения и развития личности состоит в том, чтобы учебный процесс был направлен на поиски путей и

условий для непрерывного, динамического, многогранного развития самостоятельной и активной личности.

На сегодняшний день одной из основных идей управленческой политики в высшей педагогической школе, является нацеленность учебного процесса на СУРС. Это реакция на действующий информативный метод обучения, который приводит к формализму преподавания и знаний. По нашему мнению в педагогической практике зачастую часы СУРС или пропадают или заполняются привычными шаблонными заданиями. Основа СУРС – не учебные часы, а учебник. Первой и базовой формой СУРС является работа с книгой, а не какие-то специальные задания. СУР должна пронизывать весь учебный процесс, только тогда она будет эффективной.

Ряд исследований, проведенных на кафедре психологии ТГПИ, по тематике СУРС позволяет сделать вывод о том, что работа с психологическими текстами не дает гарантию решения проблемы понимания учебного материала. В итоге все зависит от преподавателя, перед которым стоит задача – развить появившуюся активность и мотивацию студентов. На первый взгляд, задача кажется не сложной.

Проведенное нами исследование показывает, что во время самостоятельной работы с психологическим текстом не многие студенты замечают тех мест, где требуется вдумчивость. Обучающиеся не всегда обращают внимание на такие опорные фразы, как “таким образом”, “подводя итог сказанному”, “из этого следует”, “суть вопроса состоит в...” и т. п.; задерживают свое внимание над выводами или резюме, которые делает автор; забывают, что не стоит переписывать целые предложения и абзацы, лучше выписать ключевые идеи и фразы. В связи с этим возникает следующая педагогическая задача: научить студентов самостоятельно читать учебный текст по психологическим дисциплинам.

Проанализировав представленные методы, критерии и принципы СУРС, мы установили, что формирование навыков самостоятельной учебной работы с психологическими текстами развивает личность будущего учителя: активизирует психические процессы; стимулирует мотивацию учебно-профессиональной деятельности; развивает навыки динамического чтения учебных текстов и рациональной работы с учебными текстами, первоисточниками, статьями из педагогической периодики, что основывается на поэтапном формировании умственных действий; активизирует творческую деятельность.

На сегодняшний день в любой отрасли науки либо уже используются, либо находятся в стадии разработки системы компьютерной автоматизации разного типа. Не рассматривая общие вопросы, связанные с необходимостью автоматизации того или иного процесса, не вдаваясь в споры “за” и “против” использования вообще компьютерных систем мы предположили, а затем и подтвердили, что информационно-поисковые, советующие, контролирующие комплексы программ не только эффективны, но и просто необходимы в образовании. Самостоятельная работа студентов с применением программно-технических средств, бесспорно, будет более эффективной в сравнении с

классической ее реализацией. Завершающим этапом проведенного исследования стало создание авторского программного продукта – “Автоматизированная информационная система поддержки самостоятельной работы студентов с текстами по психологии” (АИС СР). К ней предъявлялись следующие требования: систематичность, возможность всестороннего контроля процесса обучения со стороны преподавателя, контроль за процессом порождения на основе имеющихся текстов, снижение времени на поиск необходимой информации, предоставление студентам выбора наиболее интересного для них текста по выбранной цели.

Реализованная программная система имеет одно главное и несколько вспомогательных окон. Главное окно программы имеет четыре части – панель “Навигация”, на которой расположены в логической последовательности кнопки отображения информации или вызова других функций программы, панель переключения текущей функции программы, панель отображения выбранной специальности и дисциплины, а также основная часть окна, где отображается основная информация.

Краткий алгоритм работы с системой студента следующий: регистрация студента (либо ввод пароля и учетного имени для ранее зарегистрированного пользователя); выбор специальности; выбор учебной дисциплины; знакомство с требованиями государственного образовательного стандарта по выбранной дисциплине; выбор темы из программы курса; просмотр литературы и выбор необходимого источника; работа с текстом; контроль знаний.

На данном этапе программа находится в тестовой эксплуатации на кафедре психологии Таганрогского государственного педагогического института. Анализ результатов контрольных срезов позволяет сказать, что дополнение программным продуктом “Автоматизированная информационная система поддержки самостоятельной работы студентов с текстами по психологии” предложенной в данном исследовании методики совершенствования самостоятельной работы, позволяет достичь еще более значимого эффекта интенсификации процесса обучения, усиления мотивации студентов к их учебной деятельности.

Совершенствование организации самостоятельной учебной работы, с применением современных информационных технологий, является актуальной задачей на сегодняшний день, так как способствует формированию творческого начала, гибкости и активизации логического мышления студентов, как будущих учителей. Это ведет к формированию способности верно ориентироваться в различных проблемах обучения и воспитания, делать собственные выводы и умозаключения, аргументировано доказывать свою точку зрения и правильность своих суждений.

СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

*А.А. Болтёнков,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого*

Сохранение и укрепление здоровья населения страны в современных социально-экономических условиях становится одной из важнейших государственных задач. Здоровье же подрастающего поколения характеризует резерв трудового потенциала на ближайшую и отдаленную перспективу. Поэтому благополучие молодежи, ее развитие, своевременное включение в жизнь общества являются приоритетными задачами общества.

Система современного высшего образования России развивается в контексте рыночных модификаций, обусловленных социально-экономическими условиями общества. Интенсивное и неоднозначное влияние на высшее образование оказывает глобализация и новые реальности, обусловленные революцией в информационно-коммуникационных технологиях.

В настоящее время обучение в высшей и средней профессиональных школах сопровождается воздействием целого комплекса средовых факторов (возрастание интенсивности информационного потока, широкое внедрение технических средств и компьютерных технологий в учебный процесс, сильный социально-экономический прессинг на все стороны студенческой жизни), негативно влияющих на состояние их физического, психического и репродуктивного здоровья. Кроме того, процесс обучения в современной высшей школе требует от студентов значительных умственных, психоэмоциональных и физических затрат.

К сожалению, проблема состояния здоровья населения России на протяжении последних лет продолжает обостряться. Отмечается неблагоприятная динамика заболеваемости практически по всем группам соматических болезней, рост уровня невротизации и психопатизации. Снижается продолжительность жизни населения страны, особенно мужского. Возникла потенциальная угроза деградации общества, сопровождаемая резким увеличением уровня алкоголизации, наркомании, случаев суицида. Обостряются эти проблемы и среди студенческой молодежи.

По оценкам специалистов, в настоящее время до 90% абитуриентов, поступающих в различные вузы и ССУЗы страны, уже имеют те или иные морфофункциональные отклонения и хронические заболевания.

Отмечается и ухудшение состояния психического здоровья и социальной адаптации российских студентов. В особенно сложном положении оказываются студенты начальных курсов, которые после обучения в школе попадают в новые специфические социальные отношения и условия деятельности, что требует дополнительной мобилизации адаптационных резервов организма.

Обучение в высшем и среднем профессиональном учебном заведении вносит свой «вклад» в ухудшение состояния здоровья студентов

Поэтому, наряду с профессиональной подготовкой студентов, состояние их здоровья следует рассматривать как один из показателей качества подготовки специалистов высокой квалификации, как основу творческого долголетия квалифицированных кадров.

Современная наука доказывает, что проблемы здоровья и оздоровления населения выходят за границы здравоохранения. Получены новые научные материалы о негативных тенденциях, связанных со здоровьем подрастающего поколения, особенностями современной системы образования, которая, во-первых, не побуждает и не учит «конструировать» собственное здоровье, во-вторых, противоречит естественным потребностям и является патогенным фактором в жизнедеятельности личности. Поэтому долю ответственности за ситуацию, сложившуюся со здоровьем молодежи, берет на себя система образования.

В связи с этим на систему профессионального образования, занимающего последнюю ступеньку в структуре общественного воспитания личности, помимо специальных задач ложится и задача сохранения физического, психического и нравственного здоровья студентов.

Оздоровление жизни нашего общества предполагает осознание огромной роли образования в утверждении самооценности человеческой личности, приоритета общечеловеческих ценностей. В этой связи среди многочисленных проблем современной педагогической науки особую актуальность приобретает проблема развития и саморазвития культуры здоровья студентов как важная социально-педагогическая составляющая. От ее решения зависят качество подготовки современных молодых специалистов, развитие и использование интеллектуального потенциала общества, его здоровья.

Усугубляет положение несовершенство законодательства и разобщенность ведомств, имеющих отношение к восстановительному лечению и реабилитации, а также издержки структуры здравоохранения, экономические трудности. Поэтому создание единой системы реабилитации в настоящее время является актуальным вопросом и требует единого концептуального подхода, дальнейшей научной разработки и внедрения в практику здравоохранения и социальной работы.

Социальная работа позволяет решать широкий круг задач социальной защиты населения. Их число и разнообразие настолько велико, что порой заслоняет основную, конечную цель социальной работы. А конечной целью является охрана здоровья и жизни обслуживаемых лиц. От того не случайно, а вполне естественно, что среди разновидностей социальной работы предусмотрены медицинские услуги. Причем речь идет не о лечебных манипуляциях и оперативных вмешательствах, речь идет о координационной работе, позволяющей охватить необеспеченных и оказавшихся в трудной жизненной ситуации лиц услугами, которые так или иначе связаны с защитой их здоровья, то есть речь идет о социально-медицинских услугах населению

на дому. Эта форма социальной работы предусматривает посредничество между учреждениями здравоохранения и населением.

Социально-педагогическая деятельность по пропаганде здорового образа жизни среди клиентов социальных служб - составляющая профессиональной готовности педагога к пропаганде здорового образа жизни, компоненты которой обусловлены современными представлениями о социально-педагогической деятельности. Она являет собой личностное образование, характеризующееся высоким уровнем усвоения предметно-специальных знаний и технологий, имеющих личностный смысл, получивших проверку в опыте и выражающихся в умениях, позволяющих решать педагогические задачи, достигая социально-значимых результатов.

Особенности готовности к пропаганде здорового образа жизни связаны с особенностями сферы профессионально-педагогической деятельности специалистов социальной работы, которая определяет содержательную специфику социально-педагогического знания и умений, позволяя реализовывать их в ходе непосредственной готовности к пропаганде здорового образа жизни, и с влиянием факторов, обуславливающих развитие личностных и индивидуальных психомоторных качеств, творческих способностей, важных в социальной работе специалистов данного профиля.

Организационно-педагогические условия, обеспечивающие готовность к пропаганде здорового образа жизни будущих специалистов по социальной работе, связаны с модернизацией содержания теоретической и практической социально-педагогической подготовки, совершенствованием существующих и внедрением новых технологий аудиторной и внеаудиторной работы студентов, привлечением дополнительных возможностей ресурсного обеспечения учебно-практической деятельности будущего специалиста по социальной работе.

Для решения поставленных задач нами использовалась комплексная методика исследования: общетеоретические методы научного познания (анализ, синтез, обобщение); сравнительные методы (сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта, содержания веб-страниц, посвященных проблеме); общепедагогические методы (анализ документов, литературных и электронных источников, беседы, опросы, изучение результатов деятельности, обобщение опыта); социологические методы (интервьюирование, анкетирование, ранжирование); прогностические методы опытно-экспериментальная работа; математико-статистические методы обработки полученных результатов.

С 2007 года в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н.Толстого в рамках курса по выбору «Основы здорового образа жизни будущего специалиста по социальной работе» раскрываются проблемы оздоровления студентов и того, как будущие специалисты будут пропагандировать ЗОЖ среди своих клиентов. Здоровый человек, здоровый социальный работник способен в процессе своей жизнедеятельности привлечь внимание других людей к здоровому образу жизни личным примером. В процессе изучения курса студенты узнают о правильном

питании, режиме дня и отдыха, выходе из стрессовых ситуаций, рассматривают вопросы пропаганды и распространения здорового образа жизни среди населения.

В частности, студенты изучают известный всем опыт Порфирия Иванова, который создал уникальную систему закаливания. Разбирая понятие «стресс», студенты не только осваивают то, как он оказывает отрицательное воздействие на организм человека, но и следуют идеям голландского ученого Ганса Селье, который изучил это понятие и пришел к выводу, что человек испытывает стресс практически всегда в любой деятельности, в любом своем движении. Поэтому приспособление к стрессу можно назвать одним словом – адаптация – приспособление организма к окружающим условиям среды, которая постоянно изменяется. Тем самым, человек становится стрессоустойчивым ко всем проявлениям среды. Студенты осваивают различные методики борьбы со стрессовыми ситуациями. В рамках этого курса студенты самостоятельно изучают возможности различных экстремальных видов спорта в адаптации человека, то, как они оказывают положительное, воздействия на самих студентов, занимающимися этими видами спорта, так и на их будущих клиентов. Ведь человек, который занимается различными видами экстремального спорта, должен обладать целым рядом профессиональных качеств, которые положительно влияют на здоровье человека. По итогам изучения курса наблюдается положительное отношение к здоровому образу жизни, и, более того, студенты самостоятельно проявляют активность к пропаганде здорового образа жизни.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Е.А. Бондарь,

Белгородский государственный университет, г. Белгорода

Утверждение личностно-ориентированной парадигмы в теории и практике российского образования поставило индивидуализацию в ряд наиболее актуальных и значимых проблем.

Обновление всех сфер общественной жизни со всей определённой выявило потребность изменения форм индивидуального обучения подрастающего поколения. В условиях гибкой, вариативной социальной практики повышается значимость индивидуализации в обучении как способа освоения личностью произвольных высших форм индивидуального обучения, при которых человек является активным субъектом социального выбора. Возрастает социальная потребность в как можно более раннем приобщении каждого нового члена общества к сложной практике индивидуального обучения в педагогической системе.

Проблема индивидуализации обучения в педагогике рассматривается с различных позиций. Так авторы «Российской педагогической энциклопедии» считают, что индивидуализация - это организация учебного процесса, при

которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению [1].

Авторы «Дидактики средней школы» полагают, что индивидуализацию обучения следует рассматривать как комплекс организационных, дидактических, методических мероприятий, направленных на создание оптимальных условий для обучения всех и каждого в отдельности в соответствии с его реальными возможностями [3].

Так как, под индивидуализацией в педагогике традиционно понимается учет индивидуальных особенностей в процессе обучения. То, по нашему мнению, индивидуализацию обучения можно представить как организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, направленного на развитие личности обучаемого. Поиск путей к наиболее эффективной, устремленной в будущее системе образования связан, прежде всего, с индивидуализацией процесса обучения.

Полное индивидуализированное обучение - дело весьма отдаленного будущего. Исследования ученых позволили подойти к рассмотрению проблемы индивидуального подхода в обучении на более высоком уровне с учетом современных направлений в дидактике и педагогической психологии.

Одним из важнейших условий решения проблемы индивидуализации обучения связано с поиском оптимального варианта организации и управления самостоятельной работой обучаемых. Поэтому, успешность индивидуализированного обучения, можно связать с использованием мотивационного программно-целевого подхода в управлении качеством учебного процесса, современных технологий обучения: модельно-рейтинговой, дистанционной, компьютерной [2].

Главной особенностью овладения учебной деятельностью обучаемого, по нашему мнению, является то, что она одновременно сочетает массовый и творческий характер. Массовость предполагает относительно типовую подготовку - обязательный нормативно заданный уровень знаний, умений и навыков. Однако, поскольку педагогическая деятельность творческая, то степень овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками у каждого обучаемого будет сугубо индивидуальной. Поэтому важно создать такие условия обучения, при которых творческая самореализация личности будет осуществляться наиболее эффективно.

Можно утверждать, что индивидуальность - это интеграция всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности. Поэтому индивидуальность может быть представлена как системное, интегральное качество, возникшее в результате формирования системы индивид-личность-субъект.

Система организации образования до последнего времени оставляла мало возможностей для индивидуализации обучения. Она имела жесткий учебный план, преподавание велось практически по единым, обязательным для всех учебным программам, которые не давали возможности преподавателю работать над формированием и развитием индивидуальности

учеников. В учебном процессе, в основном, преобладали единообразные формы и методы обучения.

В то же время неоспоримо, что каждый индивид учится по-разному за счет различных индивидуальных качеств личности - усидчивости, старательности, памяти, быстроты и гибкости мышления, творческого воображения и т.п. и достигает различных конечных результатов в овладении знаниями.

На наш взгляд, задачу учета индивидуальных особенностей обучаемых, их познавательных интересов, возможностей и способностей может решить реализация личностно-ориентированной модели обучения.

Для осуществления индивидуализации обучения необходимы следующие основные предпосылки:

- 1) уровневая дифференциация содержания образования;
- 2) новые формы и методы проведения групповых и индивидуальных занятий;
- 3) постоянное внимание к анализу и оценке способов учебной работы обучаемых, побуждающих его к осознанию не только результатов, но и процесса своей работы;
- 4) специальная подготовка преподавателя к систематическому осуществлению такой работы.

Существенный вклад в решение задач уровневой дифференциации могут внести внедряемые сейчас в образовательный процесс новые образовательные стандарты и информационные технологии обучения. При этом с одной стороны, минимальный базовый уровень учебной подготовки, предусмотренный стандартами, обеспечивает доступность образования каждому обучаемому, с другой стороны, создаются условия для более полного раскрытия личных возможностей и способностей всех обучаемых.

Для внедрения индивидуализации обучения в образовательный процесс, связанный с изучением предметов целесообразно представить совокупность наиболее эффективных на современном этапе методов обучения в виде четырех основных парадигм: процедурной, объектно-ориентированной, логической и функциональной. Такое представление позволяет нам последовательно выявить взаимосвязь методов, способствуя тем самым простоте и ясности проработки учебного материала обучаемыми.

Таким образом, общество заинтересовано в росте индивидуальности человека и должно, направлять на этот рост все возможные средства и силы. К этому должно быть привлечено образование, которое непосредственно влияет на формирование человека в целом, на его самоопределение и самоутверждение.

Литература:

1. Давыдов, В. В. Российской педагогической энциклопедии в двух томах. Т.1. - Москва: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия». 1993. - 359с.
2. Лысенко, Е.М. Дифференцированное обучение студентов в условиях личностно-ориентированного образования. Саратов, 1998. - 22с.
3. Скаткин, М.Н. Принципы обучения / М.Н. Скаткин // Дидактика средней школы; под ред. М.Н. Скаткина. - М.: Просвещение, 1992. -38с.

ДЕТСКАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК СРЕДА СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Бондарь М.А.,

Белгородский государственный университет, г. Белгорода

Человеческое общество постоянно меняется, поменялись устои и ценности жизни, стили поведения, способы взаимодействия людей. Поэтому проблема воспитания нового поколения остается одной из наиболее актуальных. В последнее время наблюдается тенденция возрождения традиций прошлых лет. Именно поэтому молодому поколению особо нелегко определить свой путь, найти свою нишу, разобраться в себе и окружающих.

Разложение живущей долгие годы пионерской организации, способствовавшей формированию социального опыта подростков, повлек за собой лишение возможности создавать новые детские общественные организации из-за отсутствия материальных условий, методического и педагогического обеспечения.

С началом нового витка в развитии России началось обновление детских общественных организаций. В детских общественных организациях стал создаваться своеобразный уклад, отличавший современные детские организации от детских организаций в посткоммунистическое время. В обобщенной форме детская общественная организация формирует личность, способную к самостоятельному и ответственному выбору, стремящуюся к реализации себя.

Современные школьники испытывают потребность в освоении новых социальных ролей. Поэтому, одним из условий становления личности является самореализация, но школьники не всегда четко представляют себе те сферы деятельности, где можно проявить себя, где и как можно самоутвердиться. Каждый подросток испытывает естественную потребность быть любимым и защищенным, но часто действительность оказывается противоположной. Всё это требует от школы внесения изменений в сложившуюся в последнее время систему воспитательной работы.

Детские общественные организации можно рассматривать как воспитательное пространство, культурную среду, определяющую образ жизни, ориентированный на свободное развитие личности. В настоящее время сущность воспитательного потенциала детской общественной организации можно представить как субъект - среда - субъект, когда вожатый и активист являются активными субъектами построения и освоения сложной и открытой, воспитательно-образовательной среды [3]. В рамках средового подхода детская общественная организация дает огромные возможности для самореализации школьников. Так, Л.А.Коростылева выделила особенности процесса самореализации, которые заключается в раскрытии своего потенциала школьниками, сопровождаемый чувством удовлетворения результатом; состоянием гармонии с собой и окружающим миром. Самореализации способствуют внутренняя потребность самоутверждения, осознание своих возможностей, постановка целей, планирование

деятельности, стремление быть самим собой, уверенность в себе [2].

Устремленность в будущее становится главной направленностью личности. Школьники стремятся занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

Детская общественная организация включает в себя разнообразные виды деятельности для школьников - познание, самопознание, общение и творчество, т.е. получают возможность приобщиться к ценностно-смысловому содержанию, творчески преломляя и обобщая полученный опыт.

В основу деятельности детских общественных организаций, на наш взгляд, должен быть положен событийный подход, активно разрабатываемый Д.В. Григорьевым [1], в котором воспитательный процесс понимается как диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни ребенка и повседневности с ее будничным, но не менее важными делами. Реализация событийного подхода предполагает наличие в жизни детской общественной организации эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы и привлекательны.

Детская общественная организация - реальность повседневной жизни школьников, которая характеризуется непосредственной, практической включенностью в нее ребенка. Эта реальность - зона личной досягаемости, в которой, школьник действует, руководствуясь собственными мотивами. Пространство детской организации становится действенным средством первичной социализации личности, помогает ребенку овладеть окружающим миром, делает его близким, домашним, частью его повседневной жизни.

Таким образом, по нашему мнению, детские общественные организации обладают огромным воспитательным потенциалом, так с одной стороны являются исключительно значимой средой самореализации, а с другой главным фактором социализации. Самореализация школьников в большей степени зависят от социальной среды, чем от возрастного развития. Детская общественная организация как среда, включающая в себя педагогов, школьников, непосредственно сам учебно-воспитательный процесс, является одним из основных источников формирования у школьников ценностного отношения к себе.

Литература:

1. Григорьев, Д.В. Позиция воспитателя как условие развития детского коллектива. Воспитательная работа в школе. М.: №6, 2005. - 12с.
2. Коростылёва, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. М.: Речь, 2005. - 132с.
3. Щуркова, Н.Е., Питьков, В.Ю. Новые технологии воспитательного процесса. Воспитание школьников. М.: Школа-Пресс, 1999. - 47с.

**ОСОБЕННОСТИ КРИТИКИ НОВОЕВРОПЕЙСКОГО
ГУМАНИЗМА В РОМАНЕ КУЛЬТУРЫ: «ДОКТОР ФАУСТУС»
Т.МАННА**

*А.В. Борзова,
Дальневосточная государственная
социально-гуманитарная академия,*

Европейский роман культуры XX века представляет собой попытку осмысления процессов кризиса западной цивилизации; в данном случае мы имеем дело с ситуацией критики культуры изнутри самой культуры, и этим обусловлены её основные особенности. В «Докторе Фаустусе» болезнь и смерть главного героя выступают как реальная возможность гибели всей гуманистической культуры, поскольку она не может сохранить свои ценности в человеке XX века.

Кризис гуманизма, представляя собой сложное, многоаспектное явление, более всего находит отражение в духовной сфере, именно здесь он подлежит обсуждению. Искусство же является одним из самых мощных индикаторов духовного кризиса. Искусство, зашедшее в тупик бесперспективности, ищет выход в сделке с дьяволом, т.е. сознательно отказывается от гуманизма. Отказ от гуманизма получается единственно возможным способом бытия творческой личности (а это и есть гуманистическое понимание человеческого самоосуществления) в эпоху завершения гуманистической исторической формы человека.

Негуманистическая (т.е. небуржуазная) культура – это «отсутствие культуры» (или «ничто») только в метафизике гуманизма, расположенной в области сущего. Серенус Цейтблом, выступая выразителем умонастроения европейских гуманистов, явственно демонстрирует отождествление сущего и бытия. Культура, понимаемая Леверкюном несравненно шире, чем это принято в гуманистической традиции, осознает собственную содержательную исчерпанность на сегодняшний момент истории. Возможный предел для теоретической модели модернизма – творчество по ту сторону человека, преодоление его, как и призывал Ф.Ницше.

Ответ на вопрос, что же последует за отжившей уже гуманистической культурой, у Манна не определен. У Адриана Серенус встречается мысль о том, что, возможно, противоположностью (и сменой) буржуазной культуры является не варварство, а коллектив. Тем не менее, историческая форма будущего человека у Т.Манна не очерчена, показано разложение гуманистической культуры, но что приходит ей на смену, еще совершенно неопределенно. Т. Манн не видит другого способа бытия, кроме личностного, находящего подлинность и целостность в творчестве, пусть и «по другую сторону человечности», а потому трагического, ведущего к самораспаду.

ТЕРРОР: РЕТЕРРИТОРИЗАЦИЯ ПОНЯТИЙНЫХ ПРОСТРАНСТВ

*С.Н. Борисов,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Одной из основных проблем в исследовании терроризма является отсутствие строгой дефиниции самого терроризма. Строгость словоупотребления, как требование научного дискурса, играет применительно к рассматриваемому объекту злую шутку, поскольку процедура означивания и дефиниции того, что обозначается как терроризм или террор всегда оказывается неудовлетворительной. Подобный результат, что очевидно, не может быть приемлемым и запускает механизм отрегулирования исследовательской оптики, неизбежно и привычно разделяющийся на две проблемы: уточнения методологии и самого объекта исследования.

Ни то, ни другое не дает результата, поскольку источник недостаточности, как нам видится, кроется в третьем члене указанной эпистемической дилеммы. Именно субъект порождает недовольство тех определений, которые предлагаются и могут быть предложены. С позиций экзистенциального опыта производится критика других возможных исследовательских стратегий, спекулятивных (понятийных), натуралистических (состояние мира), генеалогических (формации) [2, с.4].

В данном случае именно опыт, в том числе, приближающийся к опыту повседневности, маркирует феномен террора как насилие, но всегда выходящее за границы «привычного» насилия, прочно освоенного дискурсивно. Невозможность для человека смириться с фактом изъятия из бытия, коим является террористический акт [3], обуславливает необходимость говорить о том, что невозможно артикулировать, вступать на ту территорию, которая принципиально неопределима из себя самой или посредством отсылки к своей сути. Можно ли сказать о сути ничто, чистой негации? Полумера обращения к называнию террора насилием обнаруживает свою искусственность по мере того, как заключает союз с другими «именами»: власть, политика, легитимность, война и прочие.

Причем сама стратегия означивания террора оказывается замкнутой, возвращающейся к исходной точке, коей является насилие. Движение возможно в двух направлениях, одно из которых будет преследовать цель определения терроризма посредством дополнения и указания на политическую, национальную, религиозную природу или обусловленность, тем самым раскрывая собственную недостаточность.

Другое, предполагает сосредоточенность на сути явления и по возможности освобождения от всего несущественного, не относящегося к сущности. Такая попытка была предпринята нами ранее, что привело к определению терроризма как нелегитимного, антисистемного насилия [4, с.154-162].

Обе стратегии в определении терроризма и террора замкнуты на категории насилия, которая действительно имеет некие сложившиеся «ритуальные» отсылки, цепочки значений: насилие – принуждение – власть – легитимность – политика... Стремление выйти за эти рамки значений упирается в необходимость ревизии самого значения категории насилия в деле определения террора.

Важным является скорее то, что «стоит» за насилием, ранее обозначенное нами как ничто. Метафизическая пустота, под которой А. Бадью понимается «...простая и незамысловатая редукция всех и каждого к их бытию-к-смерти» [1, с.109]. Противное существованию, но, тем не менее, реальное и случающееся, маркируется словом-табу – террор. Табуизация как запрет связана с вытеснением на периферию социума, сознания и прочего, но также сопряжена с амбивалентностью запрета-забвения и вечного предостережения, то есть памяти. Так актуальное, происходящее и реальное террора номинируется иначе, происходит подмена имен. Бытийственная «нищета» террора как события восполняется дискурсивно, но в пределах иных, не собственно террористических дискурсивных формаций. Террор же, как история, приватизированная жизнью память о прошлом (смерти), получает самостоятельное существование и только так возможен дискурс о терроризме.

Итак, если основой терроризма-действия является терроризм-знак, то рассмотрение проблемы в структурно-аналитическом и деконструктивистском аспектах представляется наиболее адекватной стратегией погружения в дискурсивную проблематику феномена. В этой связи наиболее адекватными теориями, предполагающими критику знака не только с точки зрения цепи означающих, но и с позиций возможных перспектив выхода за пределы цепи означивания, представляются три последовательных теории, не только критикующие друг-друга, но и коррелирующие по ряду важнейших принципов – речь идет о деконструкции Ж. Деррида, концепции структурного психоанализа Ж. Лакана, а также концепции знания-власти М. Фуко. Принципиальные разногласия между указанными основополагающими теориями приводят к рассогласованию внутри современных дискурсивных подходов. Картина современной теории дискурса характеризуется дифференциацией методологий, при одновременной масштабной активизации дискурсивных исследований в поле социально-гуманитарного знания. Очевидно, что достижение теоретического консенсуса представляется задачей во многом нереализуемой, и, вместе с тем, одновременно необходимой, в частности, с точки зрения проблематики терроризма.

Итак, предполагается, что принципы деконструкции позволяют наиболее явным образом диагностировать метафизические «разрывы» в теле дискурса терроризма, в то время, как структурный психоанализ Лакана во-многом позволяет осуществить возврат к взаимоотношениям «субъект-реальное», позволяя осуществить прагматический выход на терроризм как событие и далее в более широкую область современных прикладных дискурсивных

теорий междисциплинарной научной сферы. В свою очередь распределение дискурса в рамках данного диспозитива и формирование систем знаний, исследованное М. Фуко, позволяет сформировать адекватный концептуально-аналитический аппарат исследования проблемы терроризма в рамках дискурсно-аналитического подхода.

Общность рассматриваемых теорий заключается в частности в том, что язык в них рассматривается не как вспомогательный механизм, вторичный по отношению к человеческой деятельности, а как сама деятельность, которая, во многом, обуславливает субъективность и поведение человека. В этой связи дискурс терроризма приобретает значение не столько с точки зрения своей текстуальной реализации, сколько как фундаментальный элемент терроризма как социального действия, направленного на поддержание и формирование определенных знаний, воспроизводимых в дискурсе. С семиотической точки зрения целесообразно говорить о том, что в акте терроризма знаково-символическая реальность тесно переплетается с реальностью терроризма как действия и события, при этом номинируемый акт зачастую невозможно выделить из поля поступка.

Литература:

6. Бадью, А. Этика. СПб., 2006.
7. Грякалов, Н.А. Фигуры террора. СПб., 2007.
8. Мир в войне: победители и побежденные. 11 сентября 2001 глазами французских интеллектуалов. М., 2003.
9. Римский, В.П., Борисов, С.Н. «Человек террористический» в изменяющемся мире модерна и тоталитаризма: к методологии проблемы// Личность. Культура. Общество. Т.VIII. Спец. выпуск 1 (33) С. 154-162.

РЕВОЛЮЦИЯ КАК СОБЫТИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

*О.С. Борисова,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Нашим исходным положением будет являться: тезис о событии проявляющем себя двойственно, как событие истины и как *событие репрезентации*; событие длящееся в дискурсе и сохраняющее верность событию истины (А. Бадью).

Названное положение фундировано целым рядом высказываний о статусе философии. В качестве определяющего можно указать определение философии А. Бадью: «философию предписывают условия, которые являются типами истинностных, или родовых процедур. Эти типы суть наука (точнее, математика), искусство (точнее, поэма), политика (точнее, политика изнутри, или политика раскрепощения) и любовь (точнее, процедура, которая превращает в истину разъединенность половых позиций)» [1, с.168]. Философия топологически оказывается местом реализации искусства и политики (науки и любви); функционально – способом манифестации истин.

Философия предстает своеобразным дискурсом «пустоты», который делает возможным организацию множества в единство, то есть возникновение истин искусства и пр.

В терминологии Бадью можно говорить о том, что событие революции продолжается посредством различных дискурсов, в том числе и языка кино, с сохранением верности исходному событию истины.

Указанное дискурсивное «облачение» истины или концепта связано также с практикой. И именно в этом направлении событие как вектор интенсивности сингулярностей, организации множественности реализуется не только философски (как истина), но также политически и в ее символическом воплощении идеологии. Указанные трое: философия – искусство (кино) – политика (идеология), - в их взаимо- наложении, находят подтверждение в словах С. Эйзенштейна: «...если революция привела меня к искусству, то искусство целиком ввело в революцию. Углубление в историю партии и революционное прошлое русского народа давало то идеологическое наполнение, без коего невозможно большое искусство...» [6, с.82].

Более того, искусство и политика объемлются событием, объединены им, или растворены в нем. Образуются своеобразные триангуляции философия – искусство – политика; субъективное – intersубъективное – объективное. Позволим себе привести описание события революции, отмеченное Эйзенштейном и, на наш взгляд, подтверждающее указанные троичности: «и вот на этом этапе внезапно предстает неожиданная переключка между тем, на что я набредал в аналитической работе над увлекшим меня делом, и тем, что делалось вокруг.

Мои ученики по области искусства, к немалому моему удивлению, внезапно обращают мое внимание на то, что в грамоте искусства я провожу им тот же метод, что рядом в комнате инструктор политграмоты в вопросах общественносоциальных...

Опыт личной исследовательско-творческой работы по частной ветви человеческой активности сливается с философским опытом социальности основ всех и всяческих общественно-человеческих проявлений через учения основоположников марксизма... Связь с революцией становится кровной и убежденной до конца» [6, с.82]. Высказывание С. Эйзенштейна предстает описанием события революции, но не как события исторического, а как события истины. Дальнейшее существование этого события связано с его воплощением в творчестве режиссера, где оно предстает в качестве выделяемого нами *события репрезентации*. Это второе событие связано с первым процедурой верности, сохранением невозможности прежнего существования и творчества, разрывом со старой ситуацией.

Уточнения требует ключевой термин – репрезентация, поскольку даже в первом приближении очевиден ее сложный характер, заключающийся не только во влиянии приведенных троичностей, взаимоналожении дискурсов философии, политики и искусства; но также события как разрыва в плане имманенции. Словарное определение репрезентации фиксирует два преимущественных значения этого понятия: замещение (одно вместо

другого); и представительство (вторичное присутствие) [3, с.826]. Репрезентация предполагает, тем самым, наличие объекта, знака его замещающего и собственно воспринимающего.

Вторая, не менее значимая трактовка репрезентации, делает акцент на «выражении чего-либо» и берет начало в философии Нового времени [3, с.826]. Но взятая в своей схематичности, репрезентация в целом актуализирует ряд проблем: явленности и сокрытости бытия, истинности и ложности знания, а также статуса знака в его соотнесенности с реальностью. Не затрагивая религиозно-герменевтический ракурс проблемы (аспекты явленности/ сокрытости бытия), остановимся на актуальной в современной философии проблеме соотношения знак – реальность.

Существуют две «титულных» позиции в решении данной проблемы. Одна из них представлена подходом Ч. Пирса, который устанавливает жесткую связь между знаком и объектом, предлагая «триадичную» модель знака, включающую репрезентант (форма знака), интерпретанту (смысл знака) и объект (замещаемое знаком) [4].

Другой подход представлен концепцией Ф. де Соссюра, который опираясь на структурный подход, выделяет две составляющих знака. Означаемое и означающее; форма, которую принимает знак и то, что он замещает, по его мнению, находятся в отношениях произвольности. Критика подобия основывалась на утверждении, что связь слова и вещи совсем не очевидна и механизм связи означаемого и означающего иной: «Языковый знак связывает не вещь и имя, но понятие и акустический образ. Этот последний не есть материальный звук, вещь чисто физическая, но психический отпечаток звука, представление, получаемое нами о нем, посредством наших органов чувств» [5, с.66-68].

Вместе с тем, несмотря на различия в концепциях Пирса и Соссюра, мы можем выделить важную для нас идею, заключающуюся в *возможности знака презентировать не наличную реальность, но иное, которое может быть отождествлено с событием*. Акцентируемый разрыв означающего и означаемого у Ф. де Соссюра или иконический знак у Ч. Пирса создают пространство виртуальности и анонсируют появление события истины, выражаясь словами А. Бадью.

Указанная проблема может пониматься как событийная (событийно обусловленная) «двойственность» знака, и во многом она присуща кинематографу. Ю.М. Лотман, понимая под знаком материально выраженную замену предметов, процессов и прочего в коллективе, и устанавливая, казалось бы, жесткую связь между знаком и непосредственной реальностью, допускает в кино не только отражение реальности, но и событийного (как воли к нереальному): «Всякое искусство в той или иной мере обращается к чувству реальности у аудитории. Кино - в наибольшей мере... Но «чувство реальности», о котором здесь идет речь, заключается в ином: каково бы ни было происходящее на экране фантастическое событие, зритель становится его очевидцем и как бы соучастником. Поэтому, понимая сознанием ирреальность происходящего, эмоционально он относится к нему, как к

подлинному *событию*» [2, с.36].

Не беремся уточнять статус слова «событие» в работе Лотмана, но контекст свидетельствует о наделении его значением «подлинной реальности», нереальное получает статус реального благодаря эмоции или аффекту. Далее в работе «Семиотика кино и проблемы киноэстетики» мы можем найти указание Ю. Лотмана на то, что основная задача искусства это не воспроизведение реальности, а наделение объектов смыслом [2, с.36]. И если смысл может (должен) отсылать к истине, то задачей кино может стать воспроизводство события, события репрезентации.

Литература:

1. Бадью, А. Манифест философии. Спб., 2003.
2. Лотман, Ю. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин., 1973.
3. Новейший философский словарь. Мн., 2003.
4. Пирс, Ч. О знаках и категориях (письмо к Леди Уэлби) / Избранные философские произведения. М., 2000.
5. Соссюр, де Ф. Курс общей лингвистики. М., 1998.
6. Эйзенштейн, С. Избранные произведения. Т.1. М., 1964.

КАЧЕСТВА ЭФФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖЕРА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

*С.А. Вдовина,
Чайковский филиал Пермского государственного
технического университета*

Актуальность исследования качеств менеджера как субъекта управления организацией и ее структурными подразделениями возрастает в связи с тем, что в современных условиях вузами осуществляется специальная подготовка студентов, получающих образование по специальностям «Менеджмент организации», «Экономика и управление на предприятии» как будущих управленческих работников.

В связи с этим автором под руководством к.э.н., доцента В.Я. Фокина было проведено исследование, **целью** которого являлось выявление взглядов на требования к менеджеру как субъекту управления у студентов, будущих менеджеров, в сопоставлении с точкой зрения руководителей – практиков.

Для достижения цели были намечены и решены следующие **задачи**:

1. изучены направления профессионализации менеджмента;
2. проведен социологический опрос студентов и руководителей-практиков, выполнен сравнительный анализ полученных результатов, направленный на прояснение позиций сравниваемых групп по проблеме качеств эффективного менеджера.

В рамках решения первой задачи были изучены некоторые научные взгляды на определение наиболее важных качеств эффективного менеджера

По мнению П. Друкера любой руководитель должен уделять

значительное количество времени размышлениям о будущем организации и уметь разрабатывать планы ее развития, обладать базой знаний, необходимой для решения экономических задач в бизнесе. В большей степени быть ориентированным не на решение проблем, возникающих внутри организации, а на использование благоприятных возможностей во внешней по отношению к организации среде [2, с. 11–13]. Особое значение, с точки зрения П. Друкера, менеджеру необходимо уделять операциям с информацией, так как только «сам работник умственного труда и только сам руководитель способен превратить разрозненные данные в информацию. И только сам работник умственного труда и, в особенности, руководитель может решить, как организовать эту информацию таким образом, чтобы она стала ключом к эффективным действиям» [3, с. 170].

С точки зрения А.Л. Журавлева руководитель является эффективным, если он обладает профессиональными знаниями и опытом, экономической компетентностью, способностью видеть ключевую задачу в управлении, умеет принимать рациональные и реалистичные решения [4, с. 170].

В диссертации Г.В. Бушмелевой обосновывается тезис, согласно которому, конкурентоспособность предприятия в современных условиях базируется на адаптивном управлении. Субъект управления, осваивая различные области профессиональных знаний и опираясь на их многообразие, интегрирует, объединяет знания в принятых управленческих решениях» [1, с. 17].

Э.М. Коротков фокусирует внимание на значимости умения руководителя работать с информацией, он пишет, что «каждый вид решения имеет свою информационную структуру» [5, с. 403].

В рамках выполнения второй из поставленных задач, с целью выявления того, какими качествами должен обладать менеджер, чтобы быть успешным в выполнении поставленных задач, в том числе какими коммуникативными навыками необходимо владеть менеджеру, был проведен социологический опрос. Для проведения опроса были использованы анкеты, применяемые Школой профессионального развития для выявления ключевых компетенций позиций менеджеров различного уровня на предприятиях Пермского края. В опросе приняли участие 45 студентов старших курсов, обучающихся по специальностям «Менеджмент организации» и «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)». Респондентам был предложен многочисленный список качеств, которыми теоретически должны обладать эффективные менеджеры, из которых они должны были выбрать наиболее значимые качества. Обработка полученных данных позволила получить информацию о взглядах студентов на распределение по важности качеств, необходимых современному менеджеру, в зависимости от его уровня в иерархической пирамиде.

Наибольшее количество студентов главными качествами менеджера высшего уровня считают гибкость мышления, грамотную речь, организаторские способности. На втором месте, в порядке убывания

находятся такие качества как ответственность, честность, ориентация на результат. Креативность, чуткость и уравновешенность, по мнению студентов, имеет меньшее значение для эффективного управления. В определенной степени менеджер высшего уровня должен также обладать открытостью и отзывчивостью.

Среди наиболее важных качеств менеджера среднего уровня, были названы, в порядке убывания, такие качества, как: работоспособность; внимательность, грамотная речь и ориентация на результат; доброжелательность, отзывчивость и терпимость; дипломатичность и открытость.

Менеджер низового уровня, по результатам опроса в первую очередь должен быть работоспособным и исполнительным, отличаться стрессоустойчивостью, аккуратностью и ответственностью, обладать гибким мышлением, лидерскими качествами, терпимостью.

Известно, что до 90 % рабочего времени, в зависимости от уровня иерархии, руководитель тратит на коммуникацию – обмен информацией. В процессе анкетирования студенты указали коммуникативные навыки, наиболее важные для успеха управленческой деятельности менеджеров разного уровня.

Иерархия коммуникативных навыков менеджеров высшего уровня – это, во-первых, навык управления конфликтом, во вторых, навыки активного слушания и управления отношениями, в третьих, навыки публичного выступления и проведения деловых переговоров.

Навыки установления контакта и нахождения подхода к людям, навыки работы в команде и проведения деловых переговоров, навыки письменного и устного представления информации – такова по результатам опроса иерархия коммуникативных навыков менеджеров среднего уровня.

Для менеджеров низового уровня среди коммуникативных навыков на первое место поставлен навык управления конфликтом, на второе навыки работы в команде, установления контакта, нахождения подхода к людям и на третье место навыки публичного выступления и проведения совещаний.

Автором также было проведено дополнительное исследование, направленное на выявление взглядов управленческих работников различного уровня на качества, необходимые современному менеджеру. Основным отличием взглядов менеджеров – практиков от точки зрения студентов является то, что наибольшее количество опрошенных управленческих работников главными качествами менеджера высшего уровня считают системность мышления, адаптивность, роль которых студенты не оценили. По большинству других качеств эффективного руководителя взгляды опрошенных студентов и руководителей совпали.

Выводы. Анализ представлений студентов и управленческих работников о важности качеств, необходимых для эффективного управления и распределение их по важности, позволяет сделать вывод о значительном соответствии взглядов студентов реальному положению дел в управлении. Действительно, на практике навыки управления конфликтом, навыки

публичного выступления и проведения деловых переговоров в значительной мере необходимы руководителям высшего уровня. Навыки установления контактов, нахождения подхода к людям, устного представления информации, проведения деловых переговоров важны для менеджеров среднего уровня. Иерархия навыков: управление конфликтом, работа в команде, навык установления контактов, важна для руководителей низового уровня.

Исходя из вышеизложенного, программы учебных курсов, читаемых преподавателями ЧФ ПГТУ, имеют направленность, соответствующую современным требованиям. В процессе получения образования по специальностям «Менеджер организации» «Экономист – менеджер» у студентов формируется достаточно правильное видение качеств эффективного менеджера.

Литература:

1. Бушмелева, Г.В. Адаптивное управление промышленными предприятиями в конкурентной среде: автореф. дис. ... д-ра экон. наук. Ижевск, 2009. 52 с.
2. Друкер, П. Эффективное управление. Экономические задачи и оптимальные решения. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. 288 с.
3. Друкер, П. Задачи менеджмента в веке / Пер. с англ. / М.: Издательский дом «Вильямс», 2001. 272 с.
4. Дырин, С.П. Российская модель управления персоналом в условиях промышленного предприятия. СПб.: Питер, 2006. 224 с.
5. Коротков, Э.М. Концепция российского менеджмента. М.: ООО Издательско-Консалтинговое предприятие «ДеКА», 2004. 896 с.

НОВАЯ БИОГРАФИЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

*Е.Г. Волкова,
Ставропольский государственный педагогический
институт, г. Ставрополь*

Вопрос о том, как писать историю, каким образом проникнуть в помыслы людей, живших задолго до нас, – всегда волновал тех, кто занимается реконструкцией прошлого. В современной России этот вопрос вдвойне актуален, поскольку изменение исторической парадигмы заставляет историков не только переоценивать старые теории, но и применять новые методы исследования в других гуманитарных науках. Новые аналитические подходы и веяния в социологии, психологии, позволили историкам задуматься над перспективами и возможностями биографической истории.

По мнению современных отечественных историков, закономерный поворот интереса историков от «человека типичного» или «среднего» к конкретному индивиду, привел не просто к возрождению одного из древнейших жанров историографии - исторической биографии, но способствовал к его существенному обогащению и методологическому переоснащению. Действительно, в контексте современных

микроисторических подходов внешняя форма историко-биографических исследований наполняется новым содержанием. В настоящее время проявившиеся в этой области тенденции дают основания говорить о складывании особого направления со специфическими исследовательскими задачами и процедурами. Речь идет о так называемой «персональной истории», или «новой биографической истории», основным исследовательским объектом которой являются персональные тексты, а предметом исследования - «история индивида», восстановление «истории одной жизни» [4, с. 344].

Биографический метод пришел в историю из социологии, где под ним понимается основной источник детальных и мотивированных описаний «истории» отдельной личности [3, с. 34].

Применительно к истории, биографический метод понимается как способ реконструкции прошлого через опыт определенной личности, рассматриваемой в контексте той эпохи, в которой находилась эта личность. Биографический метод имеет направленность на воссоздание развернутой картины общественно-исторической реальности. Используя биографический метод, историк становится в некотором роде участником происходящих событий. История раскрывает себя через рассказы людей об их собственной жизни. Это представляет дополнительные возможности для пересмотра официальных версий истории, написанных с позиций властвующих классов и групп и сопоставления этих версий с основанным на повседневном опыте знанием социальной жизни, которым располагают разные социальные группы. При этом историческая биография не ограничивается повествованием о жизненном пути исторического персонажа, а представляет собой историческое исследование: «это сама история, показанная через историческую личность» [2, с. 6].

В фокусе биографической истории находится внутренний мир человека, его эмоционально-духовная жизнь, отношения с родными и близкими в семье и вне ее [4, с. 345]. Источником для данных исследований выступают дневники, мемуары, записки, воспоминания.

Воспоминания как исторический источник представляют собой особый интерес, так как способны восстановить множество фактов, которые не отразились в других видах источников и могут иметь решающее значение для реконструкции того или иного события. Это не только фиксация событий прошлого, это и исповедь, и оправдание, и обвинение, и раздумья личности. Поэтому воспоминания, как никакой другой документ, субъективны. На наш взгляд это не недостаток, а свойство воспоминаний, так как они несут на себе отпечаток личности автора в большей или меньшей степени. При этом воспоминания нельзя считать продуктом исключительно личностного происхождения. Искренность, полнота и достоверность воспоминаний зависят также от эпохи, в которой жил, написал и опубликовал их автор. Немаловажную роль играет и объект воспоминаний: событие или личность, о которых пишет или вспоминает человек. Иногда это имеет решающее значение, ведь нередко, в первую очередь, хочется показать свою роль в этом

события, отношение к той или иной выдающейся личности. Поэтому к воспоминаниям как историческому источнику необходимо относиться критически, то есть при анализе не следует упускать из вида, в каких исторических условиях находился автор, что могло оказать на него влияние, что побудило автора к их написанию, какую цель он преследовал.

В данном случае мы более подробно остановимся на воспоминаниях российских девушек, которые окончили Институт благородных девиц (Смольный институт). Смольный институт был первым государственным женским образовательным учреждением в России, появившимся в 1764 г.

Воспоминания девушек, обучавшихся в Институте благородных девиц, позволяют увидеть стереотипы общественного поведения, сложившиеся в аристократической среде конца XIX – начала XX вв., определить гендерные роли в российском обществе. В то же время, изучение мемуаров позволяет рассмотреть индивидуальные модели поведения, переживания, отношения с социумом русской женщины, тем самым, давая возможность более полно изучить повседневную жизнь русского дворянства. Исходя из этого, воспоминания девушек, как исторический источник в контексте биографического метода, представляют собой особый пласт для изучения и помогают «изнутри» посмотреть на систему образования в России.

В качестве примера, остановимся на воспоминаниях Анны Николаевны Энгельгардт и Елизаветы Николаевны Водовозовой. Такой выбор не случаен, так как их объединяет то, что обе являются выпускницами Смольного института, жившие в одну историческую эпоху (А.Н. Энгельгардт – 1838-1903 гг., Е.Н. Водовозова – 1844-1923 гг.) и оставившие свои воспоминания об Институте благородных девиц.

Другим объединяющим элементом в их жизни является то, что они лишились своих родителей в юном возрасте: А.Н. Энгельгардт в 6 лет потеряла мать, у Е.Н. Водовозовой в 4 года умер отец [7, с. 129; 1, с. 219].

И - самое главное - анализ мемуаров позволил нам увидеть две личности, которые в период, когда на женщину смотрели как на подвластную и подчиненную родителям и мужу, смогли стать общественными деятелями. А.Н. Энгельгардт занималась переводами французских классиков, в 1860 г. активно включилась в женское движение, была в числе учредительниц Общества поощрения женского труда, организовала женскую издательскую артель, стала основательницей Женского взаимно-благотворительного общества. Е.Н. Водовозова стала детской писательницей и педагогом. Главной работой Водовозовой считается книга «Жизнь европейских народов. Географические рассказы» в которой рассказывается о жителях различных стран, их обычаях, народных увеселениях, занятиях, характере политической жизни.

Целью написания воспоминаний А.Н. Энгельгардт явилось то обстоятельство, что она, считая роль института важной в деле женского образования, пыталась показать его историческое значение и представить цельную картину образования в Смольном институте. Е.Н. Водовозова, являясь педагогом, с помощью своих воспоминаний хотела познакомить

читателя с результатами воспитания в Институте благородных девиц.

Обосновывая написание своих воспоминаний, обе девушки сходились на мысли о том, что Институт играл весьма важную роль в жизни общества, но, несмотря на это, его правдивого изображения не существует, и поэтому они считали своим долгом дать его полное и правдивое описание своего образования, полученного в Смольном. Как писала А.Н. Энгельгардт: «Сколько мне помнится, ничего цельного об институтских порядках былого времени еще не появлялось в литературе, а между тем, мне кажется, что институты играли такую важную роль в деле женского образования, что могут претендовать на историческое значение в русской жизни и заслуживают попытки подвести итог их прошлой деятельности» [7, с. 131].

Но как А.Н. Энгельгардт и Е.Н. Водовозова могут дать полное и правдивое описание системы образования Института Благородных девиц? Ведь их воспоминания носят субъективный характер, так как память человека избирательна, ему свойственно что-то приукрасить, о чем-то умолчать. Но и совсем не доверять их воспоминаниям тоже невозможно, так как они отражают внутреннюю сторону жизни в Смольном, показывают отношение девушек к распорядку, к преподавателям, к системе обучения и являются одним из ценнейших источников в истории женского образования.

Для уяснения специфики женской культуры дворянки XVIII–XIX вв. важно рассматривать Институт благородных девиц не только как собственно учебное заведение, реализующие определенные идейные установки и организованное соответствующим образом, но и как своеобразное «пристанище» дворянских девушек, влиявшее на их психологию, мировоззрение и даже последующий образ жизни. Воспоминания являются подлинным отражением той культурной среды, в которой жили женщины данной эпохи.

Источники личного происхождения, каковыми являются воспоминания, представляют собой сложный структурный комплекс, который включает в себя описание внутренней стороны жизни института, нравов и обычаев, бытовавших в Смольном. В воспоминаниях можно найти то, что не отображено в других видах источников. Только сопоставление официальных документов и воспоминаний как одной из категорий новой биографической истории, помогает глубже изучить ту историческую эпоху, в которой жили и творили, радовались и страдали, мыслили и действовали не только девушки, окончившие Институт благородных девиц, но и социум в целом.

Таким образом, новая биографическая история с применением ее понятийного аппарата и в сочетании с другими методами исторического исследования позволяет провести глубокое комплексное изучение истории повседневности российского общества конца XIX – начала XX вв.

Литература:

1. Водовозова, Е. Н. На заре жизни // Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц / Сост., подг. текста и коммент. В. М. Боковой и Л. Г. Сахоровой. – М., 2005.

2. История через личность: Историческая биография сегодня / Репина Л.П. – М., 2005. С.6.
3. Комплексный словарь русского языка / Тиханов А.Н. – М., 2001., С. 34.
4. Репина, Л. П. «Персональная история»: биография как средство исторического познания // Казус. Индивидуальное и уникальное в истории. – М., 1999., С 344.
5. Устав общества благородных девиц // История педагогики в России: Хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров М., 2005.
6. Энгельгардт, А. Н. Очерки институтской жизни былого времени // Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц / Сост., подг. текста и комент. В. М. Боковой и Л. Г. Сахоровой. – М., 2005. С.131.

ИГРА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

*О.А. Воробьева,
Советский педагогический колледж Курской области*

Современная Россия переживает глубокий кризис, разрушающий традиционные представления человека о смысле бытия. Серьезным испытаниям подвергается нравственность, которая все больше вытесняется стремлением к личному обогащению и материальному благополучию. Это не может не сказываться на росте числа детей с отклоняющимся поведением.

Отечественные и зарубежные исследователи предложили различные подходы к классификации отклоняющегося поведения. Типология М.Э. Вайнера представляется наиболее приемлемой и удобной для диагностики отклонений в поведении младших школьников и работы по обеспечению их социальной адаптации. Анализ природы и типологии отклоняющегося поведения показал, что в основе различных типов отклонений в поведении лежит рассогласованность между тремя важными компонентами личности воспитанника – *эмоционально-волевым (гиперактивное, агрессивное, симптоматическое), когнитивным (инфантильное, конформное) и поведенческим (демонстративное, протестное).*

Одним из главных средств социального воспитания младших школьников с отклоняющимся поведением может и должна стать игра: она является естественной формой деятельности ребенка, готовящей его к будущей жизни. Являясь фактором социализации младших школьников, средством приобщения их к социокультурному опыту и нормам общества, игровая деятельность тесно связана с развитием трех взаимосвязанных компонентов личности – эмоционально-волевого, когнитивного и поведенческого. Нормы человеческих отношений, усвоенные в игре, становятся одним из источников развития поведения ребенка.

Известно, что современная игровая культура переживает кризис, ведущий к формированию новых требований к организации детской игровой деятельности. Современная игра становится все больше индивидуальной,

изживая коллективную игру; доминирующими мотивами такой индивидуализированной деятельности являются наслаждение, азарт, жажда развлечений, эгоизм. В большом многообразии гедонистически направленных игр дети уходят в иную, виртуальную культуру, где традиционные духовные человеческие качества утрачивают свою прежнюю социальную ценность, где происходит отчуждение ребенка от социальной среды, индивидуализация его бытия. Это мешает и противоречит нормальной социальной адаптации, социализации детей с отклонениями в поведении.

Учитывая социально-психологические особенности, причины и типологию отклонений в социальном развитии воспитанников, нами была разработана программа социальной адаптации младших школьников с отклоняющимся поведением средствами игровой деятельности. Логика реализации этой программы в опытно-экспериментальной работе состояла в том, что бы обеспечить продуктивное развитие, достройку незавершенных, несформированных личностных структур, «западание» которых и порождает отклоняющееся поведение школьников, различные формы их социальной дезадаптации. Такая логика реализовалась через апробированную нами трехуровневую игровую модель.

Что представляет собой предложенная нами игровая модель? Она включает в себя *задачи социальной адаптации* младших школьников с отклонениями в поведении; *принципы организации* игровой деятельности; *дифференцированное содержание* игровой деятельности учащихся; *игровые способы включения* младших школьников в социальные отношения. Кроме того, такая модель предполагает *изменяющуюся позицию взрослого и ребенка* в процессе игровой деятельности, связанную с возрастанием доли субъектности ребенка и, соответственно, «убыванием» субъектности педагога. Поскольку модель предполагает наличие содержания игровой деятельности, то такое содержание было представлено в программе социальной адаптации младших школьников с отклонениями в поведении «Вместе весело играть!».

Основными направлениями, заданными логикой и структурой социальной адаптации учащихся, стали: обогащение социально-ценных эмоций младших школьников с отклонениями в поведении средствами игровой деятельности; формирование у учащихся представлений о социальных нормах средствами игровой деятельности; расширение опыта социально-ценного поведения воспитанников средствами игровой деятельности.

Реализация игровой модели осуществлялась через систему ежедневных внеурочных занятий (классные часы, внеклассные мероприятия, организация игровой деятельности в группе продленного дня). В соответствии с этими направлениями была выстроена и программа опытно-экспериментальной работы (2004-2009гг.). Ее базой стали средние школы №1 и №2 пос. Кшенский Курской области. Наше личное участие в организации опытно-экспериментальной работы заключалось в методической помощи педагогам начальной школы в организации игровой деятельности, оказании помощи в

разработке планов воспитательной работы, организации диагностики, анализе состояния воспитательной работы.

Детей младшего школьного возраста необходимо, прежде всего, научить управлять своими эмоциями, контролировать их внешнее проявление, что предполагает развитие эмоционально-волевого компонента личности и решает поставленную задачу на первом игровом уровне. Обеспечивая социальную адаптацию младших школьников с отклонениями в поведении, мы отдавали предпочтение физическим играм и игровым тренингам, направленным на развитие их эмоционально-волевой сферы (например, «Пятнашки», «Камушек в ботинке», «Если весело живется..», «Отгадай настроение!» и др.), а так же играм-путешествиям в природу, способствующим развитию у детей эмоциональной отзывчивости, восприимчивости к окружающему миру.

Основой для формирования будущих представлений о социальных нормах служат социально-ценные эмоции, впечатления, интенсивно развивающиеся социальные чувства. Когнитивный компонент личности ребенка активно развивается в играх с ярко выраженным социальным содержанием и ориентацией на социализацию личности ребенка – это игры второго игрового уровня. К ним, прежде всего, можно отнести сюжетно-ролевые, творческие игры, направленные на формирование представлений о социальных нормах у младших школьников с отклонениями в поведении (например, игры «Сказка в гости к нам пришла», «Что такое хорошо и что такое плохо?», «Театральная мастерская», «Защитим природу!» и др.). В играх второго уровня происходит освоение устойчивых этических норм поведения, и закрепляются связанные с ними моральные переживания, моральная оценка, которая начинает определять непосредственное отношение ребенка к другим людям.

Формирование поведенческого компонента личности происходит на третьем игровом уровне, когда социально-ценные поведенческие проявления личности обусловлены субъективным внутренним побуждением ребенка, а не только непосредственным внешним давлением на него со стороны взрослого. Участвуя в игровых операциях (например, «Малыши», «Украсим родную Планету!», «Дарите радость людям!» и др.), дети постепенно приходят к пониманию того, что совершение социально-ценных поступков приносит им удовлетворение от подаренной радости окружающим. В ходе таких игр школьники учатся владеть собой, анализировать ситуацию, не унижать и не обижать других детей, отрабатывать совместные социально-ценные действия (поступки), цель которых – помочь или принести пользу какому-либо человеку или группе, не рассчитывая на награду.

Участвовавшие в опытно-экспериментальной работе педагоги и родители, студенты педагогического колледжа, отмечали, что дети стали дисциплинированнее, доброжелательнее, отзывчивее, заинтересованнее, аккуратнее, внимательнее, ответственнее. В результате проведения опытно-экспериментальной работы (2004-2009 уч.гг.) была выявлена положительная динамика в формировании социально-адаптивного поведения младших

школьников. Так на начало опытно-экспериментальной работы количество детей с отклоняющимся поведением составляло 73,9%, а в конце опытно-экспериментальной работы таких детей осталось только 37,1% , т.е. сократилось вдвое (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Динамика типов отклонений в поведении у младших школьников (%)

Типы отклоняющегося поведения	1 класс 2004- 2005уч.г	2 класс 2005- 2006уч.г	3 класс 2006- 2007уч.г	4 класс 2007- 2008уч.г	5 класс 2008- 2009уч.г
Гиперактивное	18,5	13,5	13,5	9	9
Демонстративное	4,3	4,3	4,3	3,3	3,3
Протестное	9,8	9,8	5,4	5,4	5,4
Агрессивное	13	12	11	8,6	8,6
Инфантильное	12	9,8	9	6,5	6,5
Конформное	8,7	8,7	4,5	-	-
Симптоматическое	7,6	7,6	9	4,3	4,3
ИТОГО	73,9	65,7	56,7	37,1	37,1

Наши наблюдения показывают, что школьники, прошедшие через систему социально-адаптационных игр, сохранили достигнутый ими в начальной школе опыт социально-ценного поведения и на этапе перехода в среднюю школу.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил выделить ряд условий, способствовавших достижению полученных результатов – психолого-педагогических, организационно-педагогических, социально-педагогических.

Мы далеки от иллюзии, что в нашей работе все получилось. Начальная школа не может в полном объеме повлиять на изменение объективных факторов социального становления ребенка, сложившихся отношений в обществе, но повысить эффективность влияний факторов на уровне образовательной системы школы, факторов субъективных – может – за счет усиления «адресности» воспитывающих воздействий, реализации программы социальной адаптации, за счет возвращения игры в школьную жизнь, реализации ее колоссальных социализирующих, созидательных возможностей.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО

*О.С. Гаврикова,
Ливенский филиал Орловского государственного
технического университета*

На современном этапе развития избирательной системы существенным элементом обеспечения избирательных прав граждан является работа по

повышению общей правовой и профессиональной культуры различных категорий участников избирательного процесса. Президент РФ Дмитрий Медведев подчеркнул, что многие аспекты политической жизни подвергаются общественной критике. Отмечаются проблемы в организации выборов, низкий уровень политической культуры.

Первичным субъектом политики является индивид, личность. Именно личность, ее интересы, ценностные ориентации и цели выступают «мерой политики», движущим началом политической активности наций, классов, партий и т.д. Одним из инструментов участия каждого гражданина в политической жизни своего государства являются выборы, благодаря которым формируется система социального представительства в управлении государством.

Актуальность данной проблемы: необходимость формирования гражданского самосознания в области избирательного права.

В настоящее время молодежь должна иметь представление об избирательном процессе, знать основы российского избирательного права, стадии избирательного процесса, особенности организации и проведения выборов на различных уровнях, уметь пользоваться избирательным законодательством, анализировать деятельность субъектов избирательного права, характеризовать федеральные, региональные, муниципальные выборы. Изучая основы избирательного права России необходимо понимать его историчность и относительность. Несколько лет назад существовала одна избирательная система, сегодня – совершенно другая. В ближайшей перспективе российское избирательное законодательство также не останется неизменным. Повышение гражданской активности, уровня правового просвещения и информированности молодежи предусматривает реализацию совместных мероприятий филиала с территориальной избирательной комиссией, отделом по молодежной политике администрации города.

В филиале процесс правового просвещения будущих избирателей осуществляется в следующих формах: проведение лекций, бесед, выставок, организация и проведение внеаудиторных мероприятий, участие в конкурсах и конференциях различного уровня. Всё это предполагает решение следующих задач:

- повышение правовой культуры молодых и будущих избирателей;
- привлечение к активному участию молодых избирателей в выборах;
- развитие навыков научно-исследовательской работы студентов;
- организация досуга молодежи;
- эстетическое, нравственное и правовое воспитание молодежи;
- развитие смекалки, находчивости, сообразительности;
- развитие творческого потенциала молодежи и т.д.

В филиале создан студенческий клуб «Я и право». Клуб функционирует в целях передачи студентам (определенной) дополнительной суммы правовых знаний, формирования правовых идей, чувств, убеждений; углубления и развития уровня правовой культуры личности, ее правовой образованности, заключающей в себе правосознание, умения и навыки по

использованию права, подчинение личного поведения требованиям юридических норм, умение пользоваться современными технологиями обмена правовой информации.

Уже стало традиционным проведение в рамках работы студенческого клуба «Я и право» конкурсов плакатов «День молодого избирателя», внеаудиторных мероприятий, таких как «Я – молодой избиратель», КВН «Голосуем впервые. Посвящение в избиратели». Главная цель мероприятий - формирование у обучающихся осознанного понимания необходимости участия в судьбе государства.

В условиях становления демократического государства возрастает необходимость в подготовке молодого поколения к сознательному выбору. Современное общество ставит перед молодежью определенные цели и задачи, для реализации которых необходимы многие знания и умения, в том числе умение защищать и отстаивать свои права, интересы, обязанности; проявлять чувство толерантности в межкультурном «социо» пространстве.

Одним из таких необходимых знаний для развития вышеуказанных компетенций является «Избирательное право», которому и было посвящено мероприятие КВН (конкурс выпускающихся новичков) «Голосуем впервые. Посвящение в избиратели», состоявшееся 17 декабря 2009 года. На мероприятии присутствовали преподаватели филиала, представители администрации г. Ливны, территориальной избирательной комиссии г. Ливны. Участниками конкурса стали студенты групп III курса среднего профессионального образования, обучающиеся по специальности «Государственное и муниципальное управление».

В КВН вошли восемь конкурсов: «Приветствие», «Выполнение тестовых заданий», «Конкурс капитанов», «Оратор», «Дайте определение...», «Домашнее задание», «Нота патриотизма», «Конкурс болельщиков». Между двумя командами «Молодые избиратели» (гр. М-31) и «Избранные» (гр. М-32) ярко прослеживались умения отстаивать свою точку зрения, дух соперничества, инициативность.

В ходе мероприятия работниками библиотеки филиала была представлена выставка книг «Будущее России в твоих руках». Студенты группы М-32 ознакомили присутствующих с результатами проведенного социологического опроса, проведенного среди студентов филиала «Будете ли вы принимать участие в голосовании на будущих выборах?».

Победу в КВН «Голосуем впервые. Посвящение в избиратели» с разницей в один балл одержала команда гр. М-31 «Молодые избиратели». Команды были отмечены дипломами.

Организация и проведение внеаудиторных мероприятий стимулирует интерес учащихся к избирательному процессу, позволяет применить на практике полученные теоретические знания по избирательному праву. Проведение таких мероприятий нацелено на усвоение обучающимися системы знаний об избирательном праве и избирательном процессе в Российской Федерации, правовых основах организации выборов, правилах и процедурах проведения выборов. Теоретический анализ психолого-

педагогической литературы и анализ собственного опыта позволили мне выделить следующие условия эффективного формирования гражданско-правовой компетентности будущего специалиста:

- включение студентов в самостоятельную работу и постоянную рефлексивную деятельность;

- предоставление права выбора студентам заданий, способов учебной деятельности, форм отчёта при проведении проверки знаний умений и навыков, отвечающих индивидуальным особенностям студентов и позволяющих реализовать его способности, личностный опыт;

- развивать активность личности, познавательные интересы; формировать инициативу и самостоятельность будущего специалиста;

- создание на учебном занятии ситуации успеха;

- организация творческого сотрудничества посредством решения учебно-профессиональных задач и выполнения творческих заданий (ответы на проблемные вопросы, подготовка сообщений, докладов, участие в научно-практических конференциях, подготовка к внеаудиторным мероприятиям и др.).

В сентябре 2010 года были подведены итоги конкурса рисунков (плакатов), который проводился среди учащихся 5-11 классов общеобразовательных учебных учреждений и учащихся учреждений начального и среднего профессионального образования Орловской области на тему: «Мы – будущие избиратели». На конкурс были направлены две работы студентов 3-го курса, обучающихся по специальности «Государственное и муниципальное управление», руководитель О.С. Гаврикова. В номинации «Учащиеся учреждений начального и среднего профессионального образования» были получены следующие результаты: 1 и 3 место были отданы студентам филиала. Также подведены итоги конкурса сочинений (рефератов) среди учащихся 9-11 классов образовательных учреждений общего образования и учащихся учреждений начального и среднего профессионального образования, проявляющих интерес к вопросам избирательного права, проблемам развития современной России и Орловской области, способные к исследовательской и социально направленной практической деятельности. В номинации «Учащиеся учреждений начального и среднего профессионального образования» студентка филиала заняла III место. Победители конкурсов были награждены дипломами территориальной комиссии города Ливны, благодарственными письмами Избирательной комиссии Орловской области и ценными подарками.

Таким образом, цель применения элементов научно-исследовательской работы со студентами СПО состоит в развитии творческих способностей будущих специалистов и повышении уровня их профессиональной подготовки на основе индивидуального подхода и усиления самостоятельной творческой деятельности, применения активных форм и методов обучения. Необходимо обеспечить заинтересованность студентов - мотивацию, которая будет давать незатухающий источник энергии для самостоятельной деятельности и творческой активности. Для этого нужно на старте

педагогически грамотно сделать погружение в исследование, заинтересовать проблемой, перспективой практической и социальной пользы. В результате выполняется задача двойной сложности: создаются условия для развития личностного потенциала студентов, и осуществляется подготовка их к деятельности, направленной на компетентное решение профессиональных вопросов.

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ПРАВОСУБЪЕКТНОСТИ КАК КАТЕГОРИИ ПРАВА

*Г.Х. Гараева,
Татарский государственный
гуманитарно-педагогический университет*

Для участия в правоотношениях лица должны обладать определенными качествами, признаваемыми или установленными законом. Совокупность этих качеств образует понятия субъекта права и правосубъектности лица.

Субъектами права являются лица, за которыми признано законом особое юридическое свойство (качество) правосубъектности, дающее возможность участвовать в различных правоотношениях с другими лицами [1, с.340]. Правосубъектность представляет собой единство право и дееспособности, а по действующему законодательству также имени, места жительства, и являющуюся обязательным условием участия в правоотношениях.

Институт правосубъектности вызывал и продолжает вызывать дискуссии. Не вызывают правовых споров [2, с.29] только отдельные теоретические положения, к числу которых можно отнести утверждение о том, что источником правосубъектности всегда является право (законодательство) государства. Также вне полемической сферы остается связь правосубъектности и субъекта права, без которого невозможно понимание механизма правового регулирования социальных отношений.

Дискуссии возникают по поводу самостоятельного существования и необходимости, полезности категории «правосубъектность» для юриспруденции. Наряду с правоведами, которые указывают на необходимость использования понятия «правосубъектность» существуют ученые, которые в своих трудах полностью отрицают правосубъектность, считая ее абсолютной ненужной для науки, обременяющей юриспруденцию.

Так, в частности, в начале XX в. Л. Дюги [3, с.208] и его сторонники считали, что термин правосубъектности не следует использовать в виду того, что правосубъектности как таковой в виде отдельной категории не существует, независимо от общей или отраслевой принадлежности.

Н.М. Матузов считает, что не следует использовать термин «правосубъектность», в виду того, что данное понятие усложняет и без того сложные вопросы и ведет к новым излишним спорам и дискуссиям [4, с.84].

Так же, как Н.М. Матузов отрицают возможность использования правосубъектности Н.А. Чечина и В.И. Корецкий, ссылаясь на то, что действующее законодательство не дает такого понятия, как «правосубъектность» [5, с.97].

А.В. Венедиктов в своих трудах отождествляют категорию «правосубъектность» и «правоспособность», полагая, что государство наделяет лиц правоспособностью или, что то же самое, правосубъектностью, т.е. способностью иметь права и обязанности [6]. По мнению А.В. Венедиктова правоспособность и правосубъектность представляются равнозначными, за исключением случаев, в которых затруднительно отделить правоспособность от дееспособности. В такой ситуации правосубъектность является не просто правоспособностью, но праводееспособностью [7, с.506-507].

Правоспособность, с которой иногда отождествляется правосубъектность, отражает не возможность быть субъектом права, а предусматривает способность иметь предусмотренные объективным правом права и нести соответствующие обязанности. Отличие правоспособности от правосубъектности заключается в том, что первая является способностью гражданина быть субъектом гражданского права, а вторая свидетельствует о его возможности быть таковым [8, с.60-64].

Аналогичное отождествление категорий встречается в позиции С.Н. Братуся, Н.Г. Александрова, А.Г. Потюкова, А.В. Мицкевича [9, с.6].

М.М. Агарков в теории динамической правоспособности (понятие «правосубъектность» как самостоятельная категория М.М. Агарковым не рассматривается) утверждает, что «правоспособность - динамически развивающееся явление». М.М. Агаркова рассматривает правоспособность как конкретную возможность быть носителем определенного субъективного права [10, с.70], возможность иметь определенные права и обязанности в зависимости от вида правоотношения, в которое вступает конкретное лицо.

Понимание правоспособности, предложенное М.М. Агарковым, было подвергнуто критике С.Н. Братусем, который считал, что в теории М.М. Агаркова происходит смешивание правоспособности и элементов правоотношения, которые обуславливают возникновение других правоотношений, которые не становятся от этого правоспособностью [11, с.7-9].

По мнению С.Н. Братуся «правоспособность – это право быть субъектом прав и обязанностей. Правоспособность и правосубъектность – равнозначные понятия» [12, с.6]. Однако, С.Н. Братусь разграничивал понятия «правоспособность» и «субъективное право». «Субъективное право – это принадлежащее данному субъекту ... наличное, существующее право... Правоспособность – необходимое условие для правообладания, т.е. необходимая предпосылка субъективного права. Правоспособность как возможность иметь любые, признанные законом права и принимать на себя обязанности – абстрактная, т.е. общая возможность, принадлежащая всякому и каждому» [13, с.5-6]. Таким образом, если субъективное право – это

конкретные права субъекта права, то правосубъектность категория абстрактная, обозначающая лишь возможность быть носителем прав и обязанностей. Более того, по мнению ученого правоспособность, а равно правосубъектность входят в состав субъективного права лица.

В.А. Дозорцев, выступая в поддержку теории М.М. Агаркова, отмечал, роль правоспособности в том, что она является промежуточным этапом в процессе превращения абстрактной правоспособности в субъективное право и «состоит в материальных и организационных предпосылках, необходимых для возникновения конкретных субъективных прав» [14, с.16].

Как было сказано выше, обладания правосубъектностью для субъекта недостаточно, чтобы иметь конкретные субъективные права и нести обязанности. Правосубъектность является лишь предпосылкой обладания субъективными правами, для возникновения которых должен иметь место юридический факт, влекущий на основе правосубъектности возникновение конкретного субъективного права. Лицо, которое наделено правосубъектностью, с момента рождения не является обладателем определенных субъективных прав, за ним признается только абстрактная возможность их приобретения в результате юридических фактов - действий или событий, в частности, например, в результате достижения совершеннолетия [15, с.108-109].

Правосубъектность – общая способность лица быть субъектом правоотношений [16, с.56], при этом рассматривается не только признание лица в качестве субъекта правоотношений вообще, а также квалификацию его в качестве субъекта или возможного субъекта конкретно-субъективных прав и обязанностей [17, с.26]. Правосубъектность рассматривается как социально-правовая способность лица, которая служит юридической мерой способности участия в правоотношениях [18, с.17].

Литература:

1. Теория государства и права: Учебник / Под ред. М.Н. Марченко. - М.: Издательство "Зерцало", 2004. (Классический университетский учебник) – С. 340.
2. См., напр.: *Нечаева А.М.* О правоспособности и дееспособности физических лиц// Государство и право. 2001. №2. С.29.
3. См. *Duguit L.* Traite de droit constitutinel. Paris, 1921. P. 208.
4. *Матузов, Н.И.* Субъективные права граждан СССР. Саратов, 1966. С.84.
5. *Чечина, Н.А.* Гражданские процессуальные отношения. Л., 1962. С.24.; *Корецкий В.И.* Гражданское право и гражданские правоотношения в СССР. Душанбе, 1967. С.97.
6. *Венедиктов, А.В.* О субъектах социалистических правоотношений// Совестное государство и право. 1955. №6.
7. *Венедиктов, А.В.* Избранные труды по гражданскому праву. Т.2. М. 2004. С.500-501, 506-507.
8. *Новиков, В.В.* Гражданская правосубъектность физического лица в контексте ее отождествления// Правоведение. – 2007. - №4.- С.60-64.
9. *Александров, Н.Г.* Законность и правоотношения в советском обществе. М., 1955. С.134; *Потюков А.Г.* Правоспособность и дееспособность граждан по советскому гражданскому праву: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Л., 1954. С.5; *Мицкевич А.В.* Субъекты советского права. М., 1962. С.5; *Братусь С.Н.* Субъекты гражданского права. М.1950. С.6.

10. Агарков, М.М. Обязательство по советскому гражданскому праву: Ученые труды ВИЮН. Вып. III. С.70.
11. Братусь, С.Н. Субъекты гражданского права. М., 1950. С.7-9.
12. Братусь, С.Н. Субъекты гражданского права. М., 1950. С.6.
13. Братусь, С.Н. Субъекты гражданского права. М., 1950. С.5-6.
14. Дозорцев, В.А. Права государственного промышленного предприятия на закрепленное за ним имущество: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 1956. С.16.
15. Гражданское право. Учебник. Ч. 1. Издание 2-е, переработанное и дополнено/ Под ред. А.П. Сергеева, Ю.К. Толстого. – М.: «ПРОСПЕКТ», 1997. – С. 108-109
16. Илларионова Т.И. Структура гражданской правоспособности// Правовые проблемы гражданской правосубъектности: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 62/ Отв. ред. проф. О.А. Красавчиков. Свердловск, 1978. С.56.
17. Веберс Я.Р. Правосубъектность граждан в советском гражданском и семейном праве. Рига, 1976. С.26.
18. Красавчиков О.А. Гражданская правосубъектность как правовая форма// Правовые проблемы гражданской правосубъектности: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 62 / Отв. ред. проф. О.А. Красавчиков. Свердловск, 1978. С.17.

ГОРОДСКОЕ ХОЗЯЙСТВО: ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

*Гарипова И.А., Чаузов Д.Ю.
Чайковский филиал Пермского государственного
технического университета*

Проблемы развития современного города предъявляют повышенные требования к функционированию комплекса служб, обеспечивающих его жизнедеятельность вне зависимости от природных, социально-экономических и иных условий [2].

Условно данный комплекс принято называть «городское хозяйство», что составляет определенную проблему в управлении, т.к. состав данной сферы четко не определен [4].

В настоящее время можно отметить широту охвата включаемых в городское хозяйство отраслей и видов деятельности, по которым определяется понятие «городское хозяйство».

Так, В.И. Коробко (2006) на основе анализа работ советского ученого-практика 20-х годов XX века Л.А. Велихова (1928) делает вывод, что «городское хозяйство – хозяйственная деятельность городского округа в целях удовлетворения коллективных, общественных, и духовных потребностей населения» [3].

Не умаляя достоинств данной трактовки городского хозяйства можно отметить, что, исходя из определения объекта (предмета), понятие «городское хозяйство» следует конкретизировать на основе родового и видового элементов [1].

Хозяйство – родовой элемент понятия «городское хозяйство». хозяйство

– совокупность хозяйствующих субъектов, ограниченных видом собственности, с определенным характером деятельности и территорией, на которой осуществляется эта деятельность.

Хозяйственная деятельность выступает в качестве видového элемента и определяется взаимосвязью социальных, экономических, экологических и технических процессов, причем субъектом хозяйствования является муниципальное образование (городской округ) в лице его органов самоуправления [1].

В соответствии с рациональной позицией В.С. Чекалина (2004) термин «городское хозяйство» должен содержать особую качественную определенность и не совпадать с другими понятиями и категориями. Характерными признаками городского хозяйства служат его местный характер, выполнение обеспечивающих функций, экономическая основа функционирования и социальная направленность. Это означает, что городское хозяйство объединяет такие отрасли и виды деятельности, которые ориентируются на местный рынок, выполняют обеспечивающие функции, относятся к группе хозяйствующих субъектов и нацелены на удовлетворение потребностей жителей данного города [4].

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что городское хозяйство – комплекс расположенных на территории города (или поселка городского типа) предприятий, организаций и хозяйств, обслуживающих материально-бытовые и культурные потребности проживающего в нем населения.

Из определения городского (муниципального) хозяйства следует, что некоторое число предприятий и учреждений, выполняющих общественно значимые функции, нуждается в координации их деятельности. Эту функцию выполняют органы местного самоуправления.

По своему содержанию деятельность органов местного самоуправления распадается на два направления, поскольку методы деятельности органов местного самоуправления по реализации групповых интересов граждан напрямую связаны с формами организации субъектов хозяйственной деятельности, с которыми вынуждены контактировать в процессе своей деятельности органы местного самоуправления.

Сами субъекты хозяйственной деятельности можно разделить на следующие основные группы [1]:

- муниципальные предприятия и учреждения;
- предприятия и учреждения иной формы собственности.

Права местного самоуправления в отношении этих групп и методы управления будут различаться в зависимости от формы собственности предприятия.

Так, права местного самоуправления в отношении муниципальных предприятий не будут отличаться от прав любого собственника в отношении принадлежащего ему предприятия. Право же на регулирование хозяйственной деятельности в отношении других собственников должны быть строго регламентированы законодательством, поскольку здесь речь идет о применении властных полномочий, а сами органы местного

самоуправления выступают не как хозяйствующий субъект, а как власть.

Полномочия органов местного самоуправления в сфере регулирования хозяйственных отношений не просто разведены по двум видам, но в отношении муниципальных предприятий органы местного самоуправления выступают и как собственник, с точки зрения организации их деятельности и пользования результатами этой деятельности, и как власть, поскольку в отношении общеобязательных норм и правил, принимаемых органами местного самоуправления в пределах их компетенции, все предприятия, в том числе и муниципальные, равны [1, 4].

В этом проявляется сложность управленческой деятельности органов местного самоуправления, поскольку они выступают и как субъект хозяйственной деятельности, и как субъект, наделенный законом правом регулировать эту деятельность на своей территории.

Городское хозяйство, с точки зрения ведения хозяйственной деятельности, в значительной степени носит черты частного хозяйства, так как выступает на рынке как самостоятельный и, что особенно важно, равноправный субъект хозяйственной деятельности, т.е. оно может самостоятельно распоряжаться находящейся в его распоряжении собственностью, финансовыми ресурсами, землей. Однако использовать все эти ресурсы органы местного самоуправления должны в целях выполнения общественных функций, возложенных на них.

В связи с этим и формы распределения результатов хозяйственной деятельности общественны по своей природе. В этом смысле городское хозяйство представляет собой «акционерное общество», участниками которого являются все жители муниципального образования. Однако выплаты «дивидендов по акциям» производятся в виде общественно значимых товаров и услуг. В этом проявляется общественный характер городского хозяйства, поскольку жители являются одновременно и заказчиками услуг, оказываемых органами местного самоуправления по их поручению, и коллективным собственником муниципального имущества. С другой стороны, органы управления городским хозяйством выступают в роли подрядчика, исполняющего государственные функции, которые оплачиваются государством, Прежде всего, это касается функций, исполнение которых невозможно централизованными государственными структурами. Это учет движения населения и собственности, организация повседневных контактов с населением по вопросам, отнесенным к ведению государства (социальное обеспечение и др.). Организация подобной деятельности требует значительной регламентации со стороны государства и создает базу для эффективной деятельности самих органов государственной власти всех уровней [1].

Таким образом, городское (муниципальное) хозяйство отличается от государственного достаточно широкими правами в области хозяйственной деятельности и, прежде всего, в области распоряжения собственными ресурсами, а от частного хозяйства – общественным характером использования результатов деятельности.

Литература:

1. Воронин, А.Г. Муниципальное хозяйствование и управление. /А.Г.Воронин. – М.: Финансы и статистика, 2004. – 176 с.
2. Жуков, Д.М. Экономика и организация жилищно-коммунального хозяйства города: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.М. Жуков. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 96 с.
3. Коробко, В.И. Экономика городского хозяйства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. /В.И. Коробко. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 160 с.
4. Чекалин, В.С. Экономика городского хозяйства: Учеб. пособие. /В.С. Чекалин. – СПб.: СПбГИЭУ, 2003. –166 с.
5. Черняк, В.З. Жилищно-коммунальное хозяйство: развитие, управление, экономика: учебное пособие / В.З. Черняк. – М.: КНОРУС, 2007. – 392 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОМПАРАТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Н.С. Гаркуша,
Белгородский региональный институт
повышения квалификации и профессиональной
переподготовки специалистов, г. Белгород*

На современном этапе развития педагогического знания актуальность компаративных педагогических исследований определяется необходимостью анализа образовательных систем различных стран мира для выявления возможностей их интеграции и взаимообогащения. Современное компаративное педагогическое исследование – это процесс и результат научной деятельности, направленной на установление условий, определяющих возникновение как положительных, так и отрицательных явлений, сторон в развитии образования различных стран, это процесс выяснения того, как совокупность явлений в сфере образования действует на общественное развитие страны или мира в целом.

Расширение границ взаимодействия ученых различных стран в последние десятилетия, делает не только необходимыми, но и важными компаративные педагогические исследования, что требует расширения и обогащения понятийно-категориального аппарата и методологического инструментария сравнительно-педагогического исследования.

Любое исследование начинается с обоснования его методологии. Методология сравнительного педагогического исследования продолжает оставаться предметом споров российских и зарубежных ученых (Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, З.А. Малькова, К.И. Салимова, А.П. Лиферов, G.Z.F. Bereday, G. De Cock, R. Dottrens, R. Goldstein, D. Groux, W.D. Halls, F. Hilker, B. Holmes, T. Husen, D. Kallen, I.L. Kandel, E.J. King, Ch. Kordon, R. Lambin, J.M. Leclercq, L.T. Khoi, G. Meuris, G. Mialaret, M. Osborn, T. Postlethwaite, D. Robin, P. Rossello, J. Schriewer, H. Van Daele и др.). Вместе

с тем, несмотря на бурное развитие сравнительно-педагогического знания, современный компаративист нередко оказывается в затруднении перед необходимостью выбора наиболее эффективного методологического средства (или их совокупности).

В нашем понимании методология компаративного педагогического исследования – это учение о способах видения, организации и построения теоретической (характеристика компонентов исследования) и практической (способы решения исследовательских задач) деятельности, на которые опирается ученый в ходе получения и разработки знаний в рамках сравнительного педагогического исследования.

Обоснуем более детально теоретико-методологические аспекты компаративного педагогического исследования. Итак, компоненты компаративного педагогического исследования включают: обоснование актуальности избранной темы; выявление противоречий, проблем; определение объекта, предмета; постановку целей, задач; описание гипотезы; подбор методов, средств; доказательство новизны и значимости исследования; обоснование научных подходов.

Целесообразность и актуальность современных сравнительных педагогических исследований объясняется их содействием активному диалогу культур и партнерству цивилизаций в области образования. При обосновании актуальности компаративного педагогического исследования целесообразно подробно изучить степень разработанности темы исследования в отечественной и зарубежной науке, потенциал развития с учетом состояния в мировой практике и потребности в разрешении вопросов, составляющих проблему.

Противоречие исследования выявляется на материале анализа актуальности темы. Любое явление или процесс в образовании состоит из компонентов, развитие которых идет неравномерно. При выявлении нарушенных связей между элементами какой-либо системы, обеспечивающими в своем единстве её развитие, происходит определение противоречия. Важно найти недоработки, которые мешают развитию мировой педагогической мысли, осмыслению закономерностей развития педагогической науки и систем образования в различных странах.

Проблема сравнительного исследования логично вытекает из установленного противоречия и трактуется как недостаточность достигнутого к данному моменту уровня знаний в области компаративного исследования. Этот факт является либо следствием открытия новых закономерностей, связей, обнаружения изъянов существующих теорий, либо следствием появления новых запросов образования, которые требуют постижения новых знаний путем сравнительного изучения.

Вслед за проблемой компаративного исследования важно определить его объект и предмет. Неоспоримым фактом является то, что объект сравнительного педагогического исследования – это научное или практическое пространство, отражающее состояние, динамику и основные тенденции развития образования в различных странах. При этом определение

границ компаративного педагогического исследования среди других отраслей научного знания, т.е. предмета исследования – сложный вопрос, не имеющий однозначного ответа. По нашему мнению, предмет сравнительного педагогического исследования – это анализ состояния, основных тенденций и закономерностей развития образования в современном мире.

Учитывая значимость сравнительных педагогических исследований в образовательной политике, нельзя не отметить, что в определенной степени модифицируются их цели и задачи. Американский компаративист Г. Ноа считает, что первоочередной целью такого рода исследований должно стать определение основных тенденций в развитии образования зарубежных стран, с тем, чтобы установить не только то, что происходит там, но и лучше понять свое собственное прошлое, определить свое место в настоящем, четче спрогнозировать будущее своего образования [2]. По нашему мнению, при постановке цели, важно сделать акцент на ликвидацию недостатков, выявленных в противоречии и обозначить вероятные пути образования в будущем, учитывая уже имеющийся опыт в мировой практике.

Согласимся с мнением Б.Л. Вульфсона, З.А. Мальковой, что важная задача сравнительного педагогического исследования – анализ состояния и перспективы развития всех звеньев системы образования, располагающихся и до школы, и после школы, и рядом со школой [1]. Мы считаем данную задачу крайне важной, так как всё большую актуальность приобретают компаративные исследования проблем семейного, дошкольного воспитания, высшего образования, а также анализ национальных систем педагогического образования и экономических факторов развития образования. Необходимо отметить, что компаративное педагогическое исследование изучает образовательные явления, занимаясь педагогической реальностью. При этом главная задача не найти педагогические идеалы, которые должны существовать и которые необходимо проводить в жизнь, а выявить тенденции, в действительности определяющие политику образования в мире.

Прогноз возможных результатов сравнительного педагогического исследования важно отразить в гипотезе, при построении которой необходимо учитывать, что компаративные педагогические исследования не только помогают изучить огромный мировой опыт развития образования, но и способствуют расширению общекультурного и научного кругозора исследователей.

Для познания объективной реальности педагогических явлений в мире важно из многочисленных методов педагогического исследования сосредоточиться на методах, подходящих для компаративного изучения, основываясь на принципах адекватности метода сущности изучаемого явления и совокупности методов компаративного педагогического исследования.

В соответствии с логикой научного компаративного поиска осуществляется разработка методики исследования, т.е. комплекса теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и

многофункциональный объект, каким является образовательный процесс в мире. Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры. Можно выделить следующие группы методов сравнительного педагогического исследования: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования, математические, статистические и социометрические методы.

Научная новизна и практическая значимость сравнительных педагогических исследований в современных условиях закономерно доказываются усилением интеграционных процессов в педагогической науке, развитием таких форм межкультурного взаимодействия, как научные ассоциации, международные конгрессы, конференции, семинары, совместные исследования и публикации ученых разных стран и др. Таким образом, результаты компаративных педагогических исследований способствуют созданию футурологических концепций преобразования современной теории и практики образования.

Говоря о теоретико-методологических аспектах компаративного педагогического исследования, нельзя не упомянуть о совокупности научных подходов, необходимых для осмысления и обоснования сравниваемого явления. Продуктивные научные подходы компаративного исследования являются основой для объединения принципов, методов, позиций в гносеологическую целостность и соответственно расширяют и области исследования, ориентируя на поиск дополнительной фактической базы для сравнительного анализа. Поэтому важно обозначить основные научные подходы, позволяющие определить стратегии решения проблем компаративного педагогического исследования. Подбор научных подходов в каждом конкретном сравнительном педагогическом исследовании определяется целью, поэтому, мы не в праве ограничивать компаративиста, описывая определенный круг научных подходов, так как они появляются, совершенствуются, устаревают и исчезают вместе с развитием педагогики, научного мировоззрения, обуславливая успех или неудачу решения конкретных проблем. Если в качестве критерия классификации научных подходов выбрать степень полноты познания сравниваемых педагогических явлений, процессов, систем, то все подходы можно структурировать следующим образом: общенаучные (диалектический, исторический, политический, цивилизационный, системный, оценочный, оптимизационный), мировоззренческие (содержательный, культурологический, диалогический, информационный, эксплораторный) и технологический подходы. Указанный комплекс подходов компаративного педагогического исследования образует своеобразную призму, взгляд через которую позволяет компаративисту понять закономерности, особенности восприятия, понимания, трактовки и оценки сравниваемых процессов, явлений и фактов. Таким образом, можно надеяться, что учет рассмотренных теоретико-методологических аспектов может способствовать эффективному решению проблем образования (от педагогического процесса в конкретном учебном заведении до глобальных исследований на мировом уровне).

Литература:

1. Вульфсон, Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика. – М. – Воронеж, 1996. - С.34.
2. Митина, В.С. Развитие сравнительной педагогики в США // Методологические проблемы сравнительной педагогики. – М., 1991. – 93 с. С. 13-26.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО» КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

*А.Н. Глушкова,
Белгородский региональный институт
повышения квалификации и профессиональной
переподготовки специалистов, г. Белгород*

В современных условиях реформирования образования необходимой составляющей социального облика специалиста высшей квалификационной категории являются его качества как субъекта управления. В профессиях, которые по своему содержанию связаны активным взаимодействием человека с другими людьми, в качестве стержневых выступают коммуникативные и организаторские способности, без которых не может быть обеспечен высокий уровень работы. Главное содержание деятельности работников таких профессий – руководство коллективом, обучение, воспитание, культурно-просветительская работа и т. д. К профессиям, требующим высокого уровня развития этих качеств, относится и труд педагога образовательной области «Искусство».

Педагог в наше время является практически единственным борцом за чистоту и культуру речи, так как нормы литературного языка нарушаются на всех уровнях: от случайной беседы до статьи в центральной прессе. Исследователи определяют коммуникативную компетентность как способность и готовность к владению технологиями устного и письменного общения на разных языках, взаимодействию и сотрудничеству с коллегами по работе, незнакомыми людьми, работодателями, также в умении обосновать собственное высказывание и правильно воспринимать критику коллег.

Анализ научной литературы убеждает, что имеется достаточно большой спектр работ, раскрывающих сущность и структуру коммуникативной компетентности педагога. Рассмотрены различные виды и аспекты формирования профессиональной компетентности педагога.

Результаты изучения психологической специфики профессиональной компетентности педагога представлены в работах А. Н. Леонтьева, В. А. Маликовой, Ф. Ш. Терегулова. Изучению мотивационной сферы посвящены работы И. А. Зимней, А. К. Марковой, А. Маслоу. Новые направления в совершенствовании профессиональной компетентности специалиста открывает рефлексивно-гуманистическая концепция (Н. Г. Алексеев, В. В.

Давыдов, И. С. Ладенко, С. Ю. Степанов). Главный смысл этой концепции состоит в культивировании созидательных способов развития и саморазвития личности на основе сотворчества и рефлексии субъектов деятельности.

Смена экономической формации в современном обществе обусловила возникновение новых требований к профессиональной подготовке специалистов образовательной области «Искусство». Одним из таких требований является наличие у педагога высокого уровня сформированности коммуникативной компетентности. Противоречие заключается в том, что специалисту необходимо обладать высоким уровнем коммуникативной компетентности, однако методик формирования указанной характеристики личности, учитывающих типичные ситуации общения в процессе выполнения должностных обязанностей, разработано недостаточно. В связи с этим в процессе профессиональной подготовки будущего учителя формированию его коммуникативной компетентности уделяется недостаточно внимания или оно осуществляется без учета типичных ситуаций общения специалистов, что указывает на необходимость поиска новых средств и методов формирования данной характеристики личности, соответствующих особенностям профессиональной деятельности в сфере образования.

Коммуникативная компетентность выступает как одна из наиболее важных профессионально значимых характеристик специалиста художественно-эстетического образования, а развитие этой компетентности – как первоочередная задача высшего педагогического образования. Современный этап развития общества, новая педагогическая парадигма образования наполняют эту проблему новым, более емким содержанием.

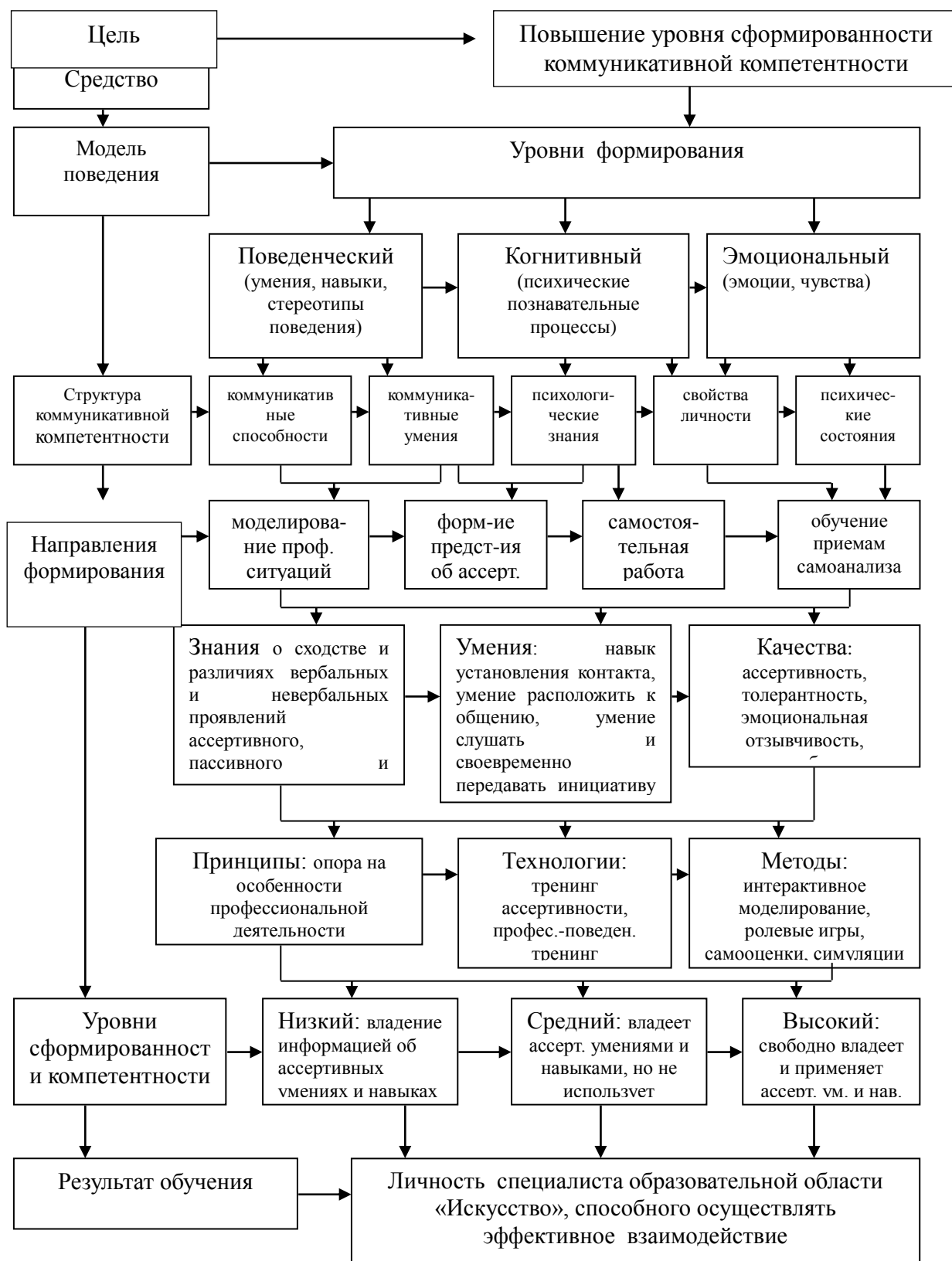
Коммуникативная компетентность – сложное, многогранное понятие: оно не сводимо ни к педагогическим способностям, ни к осведомленности учителя в сфере педагогики и психологии, ни к комплексу личностных черт, ни к комплексу всех названных и других компонентов. Изучение сущности и структуры коммуникативной компетентности позволяет выделить два взаимосвязанных и взаимозависимых ее уровня:

- первый определяет проявление коммуникативной компетентности непосредственно в общении, коммуникативном поведении человека;
- второй включает педагогические коммуникативные ценности, ориентацию и специфику профессиональной мотивации учителя, его потребность в педагогическом общении.

Новая парадигма образования потребовала нового педагога образовательной области «Искусство», а, следовательно, и изменений в системе профессионального педагогического образования. Первоочередной задачей педагогического образования становится личностное гуманистическое развитие педагога, которое наиболее полно проявляется и выражает себя в коммуникативном аспекте педагогической деятельности. В связи с этим коммуникативная компетентность выступает как одна из наиболее важных характеристик, а развитие этой компетентности – как особая задача профессионального становления и развития личности

специалиста.

Модель формирования коммуникативной компетентности (по Ражиной Н. Ю.)



Особенно необходима разработка модели коммуникативной компетентности для совершенствования процесса профессиональной

переподготовки специалистов образовательной области «Искусство», так как высокий уровень коммуникативной компетентности современного педагога является необходимым условием осуществления стратегии сотрудничества и широкого внедрения активных форм и методов развивающего обучения. Примером модели может служить разработка Ражиной Н. Ю., которая наиболее полно отражает все составляющие интересующей нас проблемы и позволяет наиболее рационально выстроить процесс, направленный на развитие коммуникативной компетентности специалистов образования.

Исходя из вышеизложенного, в данный момент можно говорить о необходимости разработки некой модели коммуникативной компетентности педагога образовательной области «Искусство». Кафедра художественно-эстетического образования Белгородского Регионального института повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов ведет активный поиск в плане разработки и составления наиболее эффективных учебных программ курсовой подготовки слушателей, деловых игр и диагностических методик по развитию коммуникативной компетентности педагогов на курсах повышения квалификации.

АНТРОПОЛОГИЯ ИЕРОТОПИЧЕСКОГО В РЕГИОНАЛЬНОМ ТЕКСТЕ¹

*Р.С. Горбунов,
Ставропольский государственный
университет, г. Ставрополь*

Региональная литература занимает особое пространство и особое положение в общенациональной литературе. Из-за своей удаленности от культурных центров она моделирует особый тип текстов, которые отражают периферию, наделяя конкретное место определенной долей значимости. В свою очередь, это место приобретает статус некоего символа и привлекает внимание творчески одаренных личностей.

Литературное произведение представляет собой художественную модель взаимодействия человека с миром. В процессе творчества писатель обращает внимание сразу на две стороны этого взаимодействия: интерес к миру, и интерес к человеку, поэтому всякое художественное произведение несет в себе антропологическое содержание.

В плане художественной антропологии писатель устремляет свои творческие усилия прежде всего на познание внутреннего мира человека, его духовную жизнь. И в этом смысле региональная литература приобретает оттенок экзотичности, что позволяет выйти на иеротопию, как тип деятельности. Человек в процессе осознания себя духовным существом формирует конкретную среду своего общения с высшим миром. Так как

¹ Работа выполнена при поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (контракт №16.740.11.0116 от 02.09.2010)

иеротопия — это создание сакральных пространств, рассматриваемое как особый вид творчества, то ее можно рассматривать и как специальную область исследований, в которой выявляются и анализируются конкретные примеры данного творчества.

В рамках предмета исследования – «региональный текст» («ставропольский текст») – следует уточнить следующее: современное российское литературоведение идет по пути преимущественно экстенсивной (горизонтальной) текстовой экспансии в «активном, деформирующем пространстве» с «локальной этикой»: вслед за «Петербургским» – «Московский текст», «Северный текст», «Пермь как текст», «Самара как текст» и т.д. Это позволяет нам продолжить данную парадигму, т.е. можно говорить о существовании «Ставропольского текста», как потенциального звена общей цепочки «городов-текстов». В этом смысле, потенциал «города-текста» начинает раскрываться уже в самом названии «Ставрополь», которое несет в себе целый ряд смысловых нагрузок. Словообразующее начало, заложенное в имени города, находит различное отражение в литературных произведениях.

Так, например, Б.Н. Ширяев в своей автобиографической повести «Кудеяров дуб» рассматривает город в призме русской поговорки «не согрешишь – не покаешься, не покаешься – не спасешься». Для Ширяева, как и его персонажей, Ставрополь олицетворяет искупление грехов. Он использует в названии повести аллюзию на сюжет легенд и сказаний об атамане Кудеяре, где дуб – это и место хранения награбленных сокровищ, и одновременно символ искупления преступлений Кудеяра.

Другой писатель – Б.А. Филиппов (Филистинский) – воспринимает Ставрополь, с одной стороны, как место рождения и взросления (т.е. на физическом уровне), а с другой, как метафизическое преломление явленной картины мира. В рассказе «Монастырь», где речь идет о переустройстве в 1921 г. Иоанно-Марьяинского женского монастыря под «Колонию-коммуна по исправлению дефективных детей имени Максима Горького», писатель показывает «процесс» реорганизации социального института не как событие, а скорее как метафору, в которой раскрывается все авторское видение становящейся советской действительности.

Художественная антропология изучает процессы, становящиеся отражением творческой деятельности человека, и в современном образовании методологические подходы, в основу которых положены антропологические стратегии, позволяют выходить на качественно иной уровень научных обобщений и исследований.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНЦЕПЦИИ К. ЛЕОНТЬЕВА О «СРЕДНЕМ ЕВРОПЕЙЦЕ»

*Т. С. Городилова,
Вятский государственный университет, г. Вятка*

В 1910 г в одной из своих статей протоирей И. Фудель писал о значении творчества К. Леонтьева для русской культуры: «... Удивительно, как точно оправдываются все предвидения К. Леонтьева относительно России ... Торжество «хама» во всех областях жизни такое полное, стремление к демократизации у всех такое бессознательно-бешеное, а самое «уравнение» и «всеобщее смешение» идет гигантскими шагами...» [1, с.250]. Прошло ровно столетие, но слова эти не потеряли своей актуальности. Скорее приобрели еще большую остроту. И вслед за их автором можно признать, что К. Леонтьев с «математической точностью» предсказал некоторые факторы развития культуры в XX и XXI веках.

Традиционный интерес исследователей вызывает его теория византизма, идеи о культурно-исторических типах развития общества, пристальное внимание уделяется религиозно-философской концепции и т. д. Многие политические, этнографические, социально-экономические взгляды мыслителя оказались востребованными в современном мире.

Однако вторая половина XX - начало XXI века актуализировали еще один пласт наследия К. Леонтьева – теорию и методологию массовой культуры, которую он наиболее полно изложил в работе «Средний европеец как идеал и орудие всемирного разрушения» и ряде других текстов.

Следует подчеркнуть, что, применительно к взглядам К. Леонтьева и всей философии XIX века, понятие «массовая культура» можно использовать, только сделав ряд уточнений.

Во-первых, в русском языке слово «культура» впервые было зарегистрировано лишь в 1845 году в «Карманном словаре иностранных слов», изданном Н. Кирилловым. Но особого распространения вплоть до конца столетия оно не имело. В работах К. Леонтьева слово «культура» также встречается не очень часто и не в значении самостоятельного научного или философского термина. Если оно и используется мыслителем, то преимущественно как синоним «высокого духовного развития».

Во-вторых, слова «масса», «массовый» в русской социально-философской мысли не имели той отрицательной семантики, которая сложилась в европейской традиции и унаследована философскими и научными теориями XX-XXI вв. В России аналогом западного понятия «массовый человек» служили самобытные термины «мещанин», «мещанство». Одним из первых, кто ввел их в философскую лексику в значении самостоятельных понятий, был А. И. Герцен, творчество которого оказало большое влияние на К. Леонтьева именно в тематике «мещанства», хотя он и вводит свой термин «средний европеец».

Учитывая вышесказанное, взгляды К. Леонтьева на специфику развития европейской и русской культуры, оценку им «среднего европейца»

можно использовать в качестве методологических оснований для исследования массовой культуры.

Как уже отмечалось, в юности на К. Н. Леонтьева оказал огромное влияние анализ А. И. Герценом европейского мещанства. Позднее в работе «Средний европеец как идеал и орудие всемирного разрушения» он писал: «Герцену как гениальному эстетике 40-х годов претил прежде всего самый образ этой средней европейской фигуры в цилиндре и сюртучной паре, мелкодостойной, настойчивой, трудолюбивой, самодовольной, ... но и в груди не носящей другого идеала, кроме претворения всех и вся в нечто себе подобное...» [2, с.409-410]. Свою философскую концепцию К. Леонтьев во многом направил именно против этого зла, он хотел спастись от пошлости, безвкусицы, мещанства, «дурного запаха прогресса». Причем под «мещанством» философ понимает не столько социальную, сколько интеллектуальную и нравственно-эстетическую характеристику.

Опасность падения культуры в индустриальном мире, по его мнению, таится не в родовых особенностях какого-либо сословия, а в переменах во внутреннем мире человека, в «перерождении племенном, этнографическом», в движении России (вслед за «германо-романским миром») по «антикультурному пути». Во многих своих работах он пишет, что все стороны общественной и частной жизни в XIX веке охвачены усреднением. К. Леонтьев доказывает, что люди по самой своей природе неравны. Они представляют собой бесконечное разнообразие: от идиотии до гениальности. Эгалитарные реформы приводят всех к одному общему знаменателю и создают условия для социального и культурного усреднения и господства мещанства.

Говоря о перспективах развития индустриального общества, К. Леонтьев опасается, что «пышный шар земной» может превратиться «в одну скучную и шумную мастерскую». В ней не будет места художникам, поскольку их воодушевляет борьба, стихия, разнообразие, а не уравнительный прогресс, который «так мало вдохновителен». Только фабриканты, механики и рабочие будут в индустриальную эпоху «как сыр в масле кататься» [3, с.401].

Любопытен тот факт, что современные культурологические теории массовой культуры выделяют в ее структуре многие из тех направлений, которые в концепции К. Леонтьева обозначены как опасные тенденции. Например, А. Флиер в качестве современных проявлений массовой культуры называет индустрию «субкультуры детства» и массовую общеобразовательную школу [4, с.265-268]. Их цель – универсализация в воспитании и образовании детей, которая приведет к стандартизации базовых ценностей, философских, религиозных представлений на основе типовых программ.

К. Леонтьев же доказывает, что даже в отсутствии образования (например, у народных поэтов, художников) есть преимущества, поскольку это обеспечивает разнообразие, в противовес обезличивающему «всеобщему обязательному образованию»: «...песни Кольцова были бы, наверное, не так

оригинальны, особенны и свежи, если бы он не был едва грамотным простолудином» [4, с.403].

Еще один ряд проявлений массовой культуры, по мнению А. Флиера, связан с «демократическими свободами» и развитием телекоммуникационных технологий. СМИ, система национальной (государственной) идеологии, массовые политические движения и массовая социальная мифология – все они упрощают сложную систему ценностных ориентаций человека до элементарных оппозиций. Это освобождает людей от интеллектуальной рефлексии и вовлекает в политические акции широкие слои населения, даже далекие от политики, не понимающие смысл предлагаемых политических программ и т.п.

К. Леонтьев, предостерегая именно от этого, подчеркивал, что опасность заключается, прежде всего, для независимости государства, так как это «облегчает заразу иноземными свойствами». Если вспомнить, что для России рубежа XX-XXI вв. одной из главных проблем развития культуры является так называемая вестернизация и потеря национальной идентичности, то слова философа оказываются пророческими.

Для развития культурологической теории важны предсказания Леонтьева о становлении «среднего европейца» как типичного «человека массы». Ключевая категория в его философии – эстетика. Ее он использует даже для обоснования необходимости общественного неравенства и считает, что хотеть, чтобы все были равны – это не эстетично. Он говорит о необходимости защиты качества от количества, яркой личности от массы, природы от техники. Современный массовый человек – это результат и «орудие смещения», а массовая культура – это «исполинская толчея, всех и все толкущая в одной ступе псевдогуманной пошлости и прозы; все это сложный алгебраический прием, стремящийся привести всех и все к одному знаменателю» [5, с.164].

Чтобы сохранить самобытность России, высокую духовность ее культуры, К. Леонтьев считал необходимым затормозить либерально-буржуазные преобразования, ограничить всевластие капиталистического класса, увеличить социальную дифференциацию общества по сословному признаку. Реализовать на практике все эти идеи К. Леонтьева невозможно в силу их внутренней противоречивости. Еще Н. Бердяев справедливо заметил, что не нужно каждое слово К. Леонтьева понимать слишком просто и буквально, поскольку это был «трагический человек», раздвоенный «до предельных крайностей».

Однако следует прислушаться к мнению К. Леонтьева о развитии культуры и «подморозить» усиленную вестернизацию («европеизацию») страны. Иначе может возникнуть угроза «этнографической катастрофы» для России. Только сохранив национальное своеобразие, можно обеспечить расцвет русской культуры и превратить ее в ведущую культуру мира, оказывающую духовное влияние на все страны и народы. Этот призыв о сохранении национальной идентичности К. Леонтьев обращал ко всем народам, поскольку считал, что мировая культура – это совокупность

самобытных обществ, залог ее расцвета – в многообразии. В современном мире, в условиях растущей глобализации, сохранение культурного разнообразия становится важной задачей мировой политики, законодательно закреплённой во многих документах ООН и ЮНЕСКО.

Литература:

1. Фудель, И. Судьба К. Н. Леонтьева / Прот. И. Фудель // К. Н. Леонтьев: Pro et Contra: Личность и творчество Константина Леонтьева в оценке русских мыслителей и исследователей 1891-1917 гг.: Антология. Кн. 1. – СПб.: РГХИ, 1995. – С. 250
2. Леонтьев, К. Н. Средний европеец как идеал и орудие всемирного разрушения / Леонтьев К. Н // Леонтьев К. Восток, Россия и Славянство: Философская и политическая публицистика. Духовная проза (1872-1891). – М.: Республика, 1996. – С. 409-410
3. Леонтьев, К. Н. Средний европеец как идеал и орудие всемирного разрушения / Леонтьев К. Н // Леонтьев К. Восток, Россия и Славянство: Философская и политическая публицистика. Духовная проза (1872-1891). – М.: Республика, 1996 Там же. – С. 401
4. Флиер, А. Я. Массовая культура / А. Я. Флиер // Культурология. XX век. Словарь / Гл. ред. С. Я. Левит. – СПб.: Университетская книга, 1997. – С. 265-268, С. 403
5. Леонтьев, К. Восток, Россия и Славянство: Философская и политическая публицистика. Духовная проза (1872-1891) / Леонтьев К. – М.: Республика, 1996. – С. 164

ЭЛОКУТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ГРАФИЧЕСКОЙ ОККАЗИОНАЛЬНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ¹

*Е.С. Грищева,
Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова*

Как известно, публицистический дискурс является одним из наиболее активных источников пополнения лексического состава языка: он оказывает мощное воздействие на языковое сообщество и тем самым на современный общелитературный язык в целом, откликаясь на все новое, что позволяет использовать язык СМИ как материал для изучения живых процессов, происходящих в настоящее время в языках мира.

Публицистическому дискурсу свойственны такие функции, как информационная, эстетическая и прагматическая (функция воздействия), т. е. влияние на принятие решений, эффективное психологическое давление на индивидуальное и на массовое сознание. Основной чертой публицистического стиля является сочетание экспрессивности и стандарта, поскольку в этом стиле информационная функция сочетается с функцией убеждения, эмоционального воздействия. Кроме того, публицистический стиль характеризуется открытой оценочностью речи, призывным и лозунгово-декларативным характером выражения, простотой и доступностью изложения. Стремлением к экспрессивности зачастую вызвано и порождение окказиональных образований в СМИ.

¹ Исследование осуществлено при поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 гг. (Государственный контракт № 02.740.11.0374)

Окказиональность как яркое средство создания прагматики любого дискурса активно и разноаспектно исследуется в настоящее время. При этом многими лингвистами постулируется изоморфный характер данного явления: продуцирование речевых новаций признается не только прерогативой лексики и словообразования, но и фиксируется на уровне фонетики, морфологии, синтаксиса, графики и орфографии.

Наша задача – рассмотреть элокутивные потенции графической окказиональности, т. е. особенности их функционирования в качестве тропов и стилистических фигур и в качестве их структурных элементов.

Графические окказионализмы (в широком смысле) – это окказиональные единицы (слова, сочетания слов), в которых особую важность для интерпретации играет их графическое оформление, а, следовательно, визуальное восприятие: *Как нам отПИАРить Родину* (АиФ, 2002, № 37). *Анистон больше не БРЭДит* (Отдохни, 2005, № 36). *БеНзобразие* (Абакан, 2005, № 29).

В настоящее время графическая окказиональность достаточно активно рассматривается лингвистами в словообразовательном и прагматическом аспектах, в последнем случае как средство создания языковой игры.

Безусловно, сам термин «графическая окказиональность» является условным, поскольку большинство таких окказионализмов соотносимы с собственно лексическим и семантическим типом речевых новаций.

Анализ языкового материала (печатных, аудио-визуальных, электронных СМИ, рекламных текстов) позволяет говорить о том, что прагматика графического окказионализма и контекста с графическим маркером обусловлена не только его структурными отличиями (графическими способами деривации), но и элокутивными свойствами речевой единицы, т. е. способностью графического окказионализма образовывать троп (стилистическую фигуру) или входить в состав тропа.

Как показывает анализ языкового материала, лексико-графические и семантико-графические окказионализмы часто представляют собой известные виды тропов.

1. Графические окказионализмы, образующие *метафорические переносы* по различным основаниям.

В Багдаде неспокойно! Садам разБУШевался (Комок, 2002, № 47). *В Хакасии началась первая приМЭрка* (Взгляд, 2002, № 6). *РазБУШЛАТились, или Что кроется за дефицитным милицейским обмундированием* (Шанс, 2003, № 43). *Где бы поШАрить?* (АиФ на Енисее, 2002, № 31) = поиграть в шары, в боулинг. *ВыСПАться (и не только) в Милане* (Cosmopolitan, март, 2008). Через графические маркеры, в том числе и орфографические и пунктуационные, актуализируется тот или иной компонент высказывания: РЕ-АНИМАЦИЯ. Волк и заяц из «Ну, погоди!» возвращаются к жизни (Взгляд, 2002, № 49).

2. Графические окказионализмы, образующие *эпитеты*.

Метафорические эпитеты: *БАБские дела* (МК, 2003, № 6) = Борис Абрамович Березовский. *ЗавЭТНОе кольцо* (Хакасия, 2010, № 33) =

фестиваль этнической музыки «Саянское кольцо». *БесLOVЕный конец* («Меня никто не любит») (Cosmopolitan, апрель, 2008).

Метонимические эпитеты: *ВИЧная весна* (Абакан, 2009, № 10). *МежПЫЛА.НЕТные разговоры – как разговаривать, когда между вами больше нет страсти* (Cosmopolitan, апрель, 2008).

Подобные окказионализмы тропеического характера чаще образованы способом контаминации или, как считает В. П. Изотов, графикации [Изотов 1998, с. 106 – 107].

3. Графические окказионализмы, образующие *метонимические переносы* по различным основаниям. *БОМЖительство* (Пятница, 2006, № 39). *Праздник ЛЕВОсудия* (МК, 2003, № 10).

На уровне стилистических фигур графическая окказиональность может реализовываться через такие фигуры, как *сдвиг*: *РАЙ ОН* имеет цену (объявление в метро о продаже жилья). Подобные явления возникают в результате фонетического, графического, орфографического наложения, тем самым актуализируя нужный подтекст.

Языковой материал фиксирует графические окказионализмы в составе *аллюзии*: *Рыбкин начал с дедушки Ленина, а кончил БАБушкой. Путь Ивана в либералы* (МК, 2003, № 23) = речь идет о смене политической ориентации И.П. Рыбкина от «левых» к «правым». Главная функция аллюзии – актуализация подтекста и поиск исторических параллелей.

Рассмотрение графической окказиональности как яркого элокутивного средства позволит более глубоко описать ее прагматический потенциал.

Литература:

1. Гридина, Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество [Текст] / Т. А. Гридина. – Екатеринбург, 1996. – 214 с.
2. Изотов, В. П. Параметры описания системы способов словообразования (на материале окказиональной лексики русского языка) [Текст]: дисс. ...докт. филол. наук / В. П. Изотов. – Орел, 1998.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ИЗМЕНЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

*И.А. Гулей,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Важность организационной культуры для успешного функционирования организации является общепризнанной во всем цивилизованном мире. В последнее время и в России организационная культура становится ключевой предпосылкой в бизнесе. Все процветающие компании, без исключения, создают и поддерживают у себя ярко выраженные организационные культуры, наиболее соответствующие их целям и ценностям и четко отличающие одну фирму от другой.

Формирование и изменение организационной культуры – схожие между

собой процессы, в результате осуществления которых создается уникальная культура, свойственная только изучаемой организации. Единственное отличие данных процессов – в этапе жизненного цикла организации. Если мы создаем организацию, то соответственно формируем и организационную культуру. Если же речь идет о функционирующей организации, то организационную культуру мы изменяем. Данное пояснение необходимо для обоснования существования идентичных этапов создания и совершенствования организационной культуры, хотя в некоторых аспектах содержание этапов будет различаться. Далее мы рассмотрим основные этапы формирования и изменения организационной культуры.

1. Диагностика. При формировании организационной культуры этап диагностики связан с этапами анализа внутренней и внешней среды организации, построения дерева целей, структуризации и композиции при проектировании организации. Суть данного этапа сводится к выявлению специфики деятельности организации, ее цели, количества подразделений, их задач, функций. На данном этапе необходимо сформулировать базовые идеи существования организации и оформить их в виде миссии, философии, идеологии организации. При формировании организационной культуры необходимо участие самого руководителя. Однако не возбраняется обращение к помощи экспертов, консультантов, сотрудников будущей организации. Результатом данного этапа является формулирование условий, рамок создания организационной культуры.

При совершенствовании организационной культуры на этапе диагностики анализируется существующая организационная культура. Первоначально требуется определить критерии оценки существующей культуры. Их можно подразделить на две группы: общие и индивидуальные. Общие критерии требуют ответа на следующие вопросы: сколько членов организации разделяет заявляемые ей ценности; какие события отражают культуру организации; какие символы и характер поведения соответствуют нынешнему состоянию организационной культуры; что в наибольшей степени ценится среди членов организации?

Организацию этапа диагностики при изменении организационной культуры рекомендуется сформировать в следующем виде:

1. Составить анкету, включающую себя расширенные вопросы, направленные на выявление общих и индивидуальных критериев оценки организационной культуры;

2. Наметить в организации ведущих специалистов в области перспективных представлений об организационной культуре в целом. Удостовериться в том, что в работу вовлекаются именно те люди, которые смогут заниматься реализацией инициатив по изменениям и которые действительно необходимы для обеспечения успеха в этом направлении. Им предстоит индивидуально сделать оценку. При этом необходимо позаботиться о том, чтобы, отвечая на вопросы анкеты, каждый давал рейтинговую оценку одной и той же организационной структуры. Важно преодолеть двусмысленность в отношении единства цели работы для всех респондентов;

3. Проанализировать рейтинговые оценки. При этом не следует «усреднять результаты», а более внимательно изучать взгляд тех лиц, которые могут представлять себе организацию иной, чем другие. Особенно важно обсудить причины, которые приводят то или иное лицо к его/ее рейтинговой оценке культуры организации;

4. Достигнуть консенсуса в видении общего состояния организационной культуры. Для этого все респонденты должны быть собраны вместе, и начинается обсуждение каждого выделенного элемента организационной культуры и его рейтинга. Результатом должно стать: формулирование разделяемого всеми облика организационной культуры, существующей в организации, его достоинства и недостатки.

2. *Создание проекта организационной культуры.* При формировании организационной культуры данный этап предполагает наполнение смыслом каждого элемента организационной культуры в соответствии с целями, задачами и сформулированной миссией организации. В данном случае можно использовать метод экстраполяции опыта успешных компаний, но с корректировкой под миссию и цели организации. При создании проекта культуры важно привлечение сотрудников вновь созданной организации. При совершенствовании организационной культуры данный этап аналогичен предыдущему с единственной разницей, что в анкетах или опросах речь должна идти о предпочтительной культуре, а не о существующей. Ориентируясь на создание предпочтительной культуры, необходимо обсудить следующие вопросы: в чем будет нуждаться организация, чтобы с наибольшей вероятностью успешно действовать в будущем; каким требованиям организация должна удовлетворять в грядущем внешнем окружении; какие тенденции предстоит осознать; в чем нынешнее состояние недостаточно совершенно?

В широком смысле цель данного этапа состоит в создании согласованного видения того, каким будет желаемое будущее, какими будут наиболее важные элементы организации, что будет, а что не будет изменено и что ценного в нынешней организационной культуре следует сохранить. На данном этапе важно уделить внимание каждому элементу культуры, даже если в нынешнем состоянии он не представлен.

3. *Внедрение проекта организационной культуры.* На данном этапе решаются две основные задачи – социализация персонала и преодоление сопротивления изменениям. В содержательном плане данный этап идентичен и для формирования, и для совершенствования организационной культуры. Социализация персонала предполагает ознакомление сотрудников с основными принципами организационной культуры и внедрение этих принципов в жизнь. Ознакомление можно провести различными способами – общее собрание персонала организации с объявлением основных приоритетов организационной культуры, издание брошюры, содержащей указанную информацию и др. Однако самым наглядным способом освещают и показывают организационную культуру разного рода истории. То есть ключевые ценности, желательная ориентация и принципы поведения,

характеризующие новую организационную культуру, обычно более четко доводятся до сведения слушателей посредством рассказов о поведении сотрудников, обладающих этими качествами, чем каким-либо иным способом. Уроки приемлемого поведения в новой культуре, которые служащие извлекают из неоднократно услышанных историй, быстро и однозначно запечатлеваются в их сознании желаемые ценности, атрибуты поведения и моральные принципы. Таким образом, желательно выбрать два-три случая или события, наглядно демонстрирующих те ценности, которые будут привнесены в будущую организационную культуру. У сотрудников они должны ассоциироваться с самой организацией так, чтобы принадлежность к ней органически сочеталась с принятием иллюстрируемых ценностей. Форма подачи материала должна быть такой, чтобы в памяти закрепился моральный аспект рассказов. Тогда они станут гораздо более сильным средством доведения принципов новой культуры до сознания сотрудников, чем любое количество ее диаграммных изображений, перечней стратегических составляющих. После того, как все однозначно поняли, что предполагает и что не предполагает изменение культуры организации, и определено, какие именно ценности должны быть закреплены, следует ускорить перемены и внедрить их как можно менее "безболезненно". Для этого необходимо ответить на следующие вопросы: каким второстепенным проблемам дать старт или что, тоже второстепенное, остановить; накопление каких излишков и заделов необходимо прекратить, от каких действий, не приумножающих ценности, следует отказаться; что именно следует признать и приветствовать для поддержки изменений; какими ресурсами необходимо обзавестись?

Важно отметить, что трансформации культуры не произойдет, если в процесс не вовлечет абсолютно всех членов организации, не создать предрасположенность их к изменениям и активную поддержку.

Таким образом, формирование, развитие, управление организационной культуры представляется менеджменту конкретной организации не в качестве некоторого четко очерченного направления деятельности со своими приоритетами и методиками, а скорее в качестве значимой нетривиальной проблемы, решение которой носит творческий, часто интуитивный характер. Правильно сформулированная и построенная организационная культура предприятия - мощный стратегический инструмент управления, позволяющий координировать все структурные подразделения, руководство и отдельных членов коллектива на достижение поставленных целей в рамках выбранной миссии.

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

*А.А. Гусев, В.С. Паршина,
Уральский государственный университет путей сообщения*

Современный период развития экономики выдвигает новые требования к персоналу и, в первую очередь, к руководителям как контингенту,

инициирующему и организующему инновационные процессы. Данная категория работников обуславливает особый подход к структуре востребованных трудовых качеств, однако приведение профессиональной квалификации кадров в соответствие с динамично меняющимися потребностями производства – сложная и многогранная задача. Разработанная нами модель предусматривает создание четкой стройной вертикальной системы подготовки специалистов, соответствующих требованиям к руководителю.

В рамках разработки модели предполагается создание методики оценки качеств руководителей. Данная оценка, базирующаяся на компетентностном подходе, предусматривает сопоставление и увязку функционально-компетентностной оценки, основанной на требованиях должности, и личностно-компетентностной оценки, предполагающей выявление необходимых компетенций у студентов. Обычно эти два подхода рассматриваются изолированно. С нашей точки зрения, такое рассмотрение не соответствует практическим потребностям и теоретической базе, т.к. по сути это не два отдельных подхода, а две стороны одного интегрированного подхода. Требования должности, включающие общие, профильные и специальные требования, формируются на основе параметров должности (рис. 1), под которыми мы понимаем критерии оценки должности, основанные на компенсируемых факторах и отражающие ее важнейшие свойства. Профиль компетенций представляет собой совокупность компетенций, необходимых для выполнения работы на конкретной должности, и их выраженность. Необходимо учитывать, что профиль компетенций может строиться как на основе оценки компетенций, так и на основе интерпретации требований должности, что свидетельствует о совмещении подходов. Под компетентностью мы понимаем соответствие компетенций требованиям должности.

Управленческие компетенции, которые могут быть обнаружены в ходе исследования профессионально важных качеств, могут свидетельствовать о наличии потенциала руководителя. На основе этих данных можно делать прогноз о соответствии необходимым требованиям, разрабатывать специализированные программы обучения, воспитания и развития; эффективно использовать потенциал в процессе формирования руководителя; планировать профессиональную карьеру с учетом личностных особенностей и требований производства.

Данное положение позволяют обосновать выявленные устойчивые статистические зависимости между уровнем выраженности требуемых качеств *уже* у студентов первых лет обучения и реальным воплощением этих компетенций в процессе формирования карьеры руководителей.

Реализация компетентностного подхода как в сфере управления человеческими ресурсами в организациях, так и при подготовке специалистов в образовательном учреждении предполагает разработку компетентностной модели. Таким образом, реализация подхода предусматривает, с нашей точки зрения, следующие этапы: определение требований, предъявляемых к современному специалисту; разработка компетентностной моде-

ли специалиста в определенной сфере профессиональной деятельности; проведение оценки компетентности выпускников вуза (студентов) на соответствие компетентностной модели; построение плана деловой карьеры молодого специалиста на предприятии на основе оценки компетентности; разработка корректирующих мероприятий для минимизации выявленных недостатков.

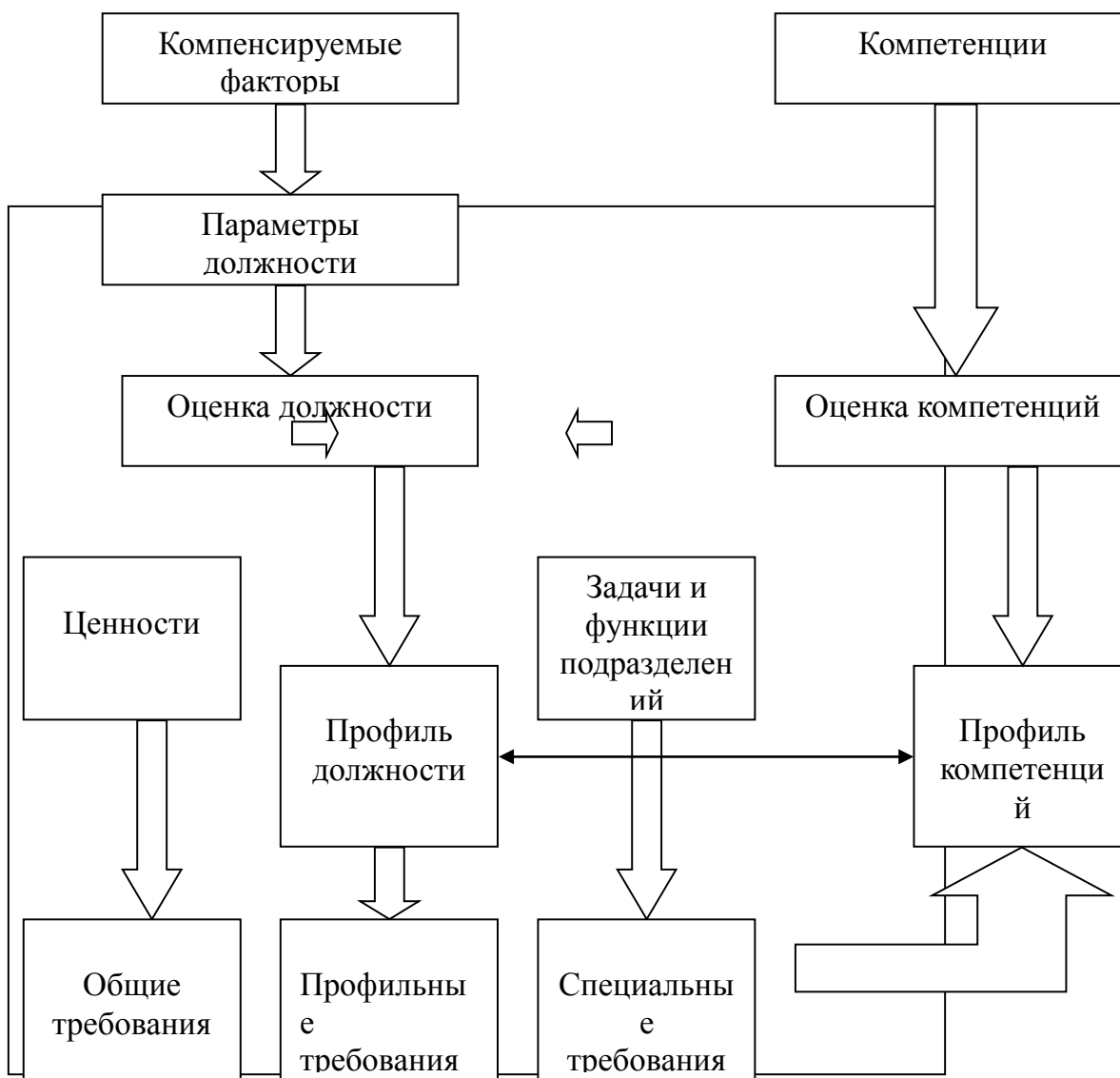


Рисунок 1. Модель соответствия профиля должности и профиля компетенций

Мониторинг формирования личности специалиста (руководителя) должен базироваться на модели личности специалиста, которая отражает функциональные требования к специалисту в зависимости от содержания и характера деятельности на определенной должности. В.В. Мочалин, М.Г. Тарасян подчеркивают, что модель специалиста состоит из двух основных блоков: модели деятельности и модели личности. Модель деятельности включает компоненты и содержание профессиональной деятельности. При разработке методологии личности специалиста (руководителя) мы опирались на модель личности, представленной в табл. 2.

Таблица 1 – Модель личности специалиста

Уровень 4 Регулятивный	Система самоуправления		
	Оценка (самооценка, самоот- ношение, «Я» - концепция)	Регуляция (воля, самоконтроль, психологическая за- щита)	Целеполагание (уровень притязаний, жизненные цели и ценности)
Уровень 3 Устойчивые личност- ные образования	Интеллект, способно- сти, знания, умения, навыки	Характер, личностные черты	Направленность
Уровень 2 Взаимодействие био- логического и среды	Особенности психи- ческих процессов (восприятие, вни- мание, память, мыш- ление, представление и др.)	Темперамент, тип ВНД, эмоции, психи- ческие состояния	Потребности и мо- тивы
Уровень 1 Биологический	Свойства анализато- ров	Особенности нервной системы	Биологические потребности

Мониторинг профессионального становления личности призван выявить соответствие психических и психофизиологических характеристик личности требуемым компетенциям, его необходимо строить как систему отслеживания развития профессионально обусловленной структуры личности.

В структуру мониторинга студентов (Лаборатория мониторинга профессионального становления личности специалиста) включены следующие блоки: профессиональная и социальная направленность личности, потребностно-мотивационная сфера, самоконтроль личности, межличностное общение, индивидуальные особенности личности, интеллект. В таблице 2 представлен комплекс методик, используемых в рамках мониторинга.

Таблица 2 – Показатели высокого уровня выраженности управленческих качеств

Методика	Желательный уровень проявления качества
Потребностно-мотивационная сфера	
1. Методика измерения мотивации аффиляции (МАФ)	7-10 стенов по 1 критерию
2. Методика измерения мотивации достижения (МДО)	7-10 стенов по 1 критерию
3. Методика измерения потребности в общении (ПОБ)	7-10 стенов
4. Методика измерения потребности в достижениях (ПДО)	7-10 стенов
Самоконтроль личности	
1. Методика измерения уровня субъективного контроля (УСК)	Ио, Ид, Ин, Ип, Им: 7-10 стенов
2. Методика измерения самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (ЭДП)	7-10 стенов
3. Методика измерения волевого самоконтроля (ВСК)	19-24 балла

4. Методика диагностики оценки самоконтроля в общении (СКО)	7-10 стенов
5. Способность самоуправления (СПС)	7-10 стенов
6. Социально-психологическая адаптация (СПА)	7-10 стенов
7. Шкала реактивной и личностной тревожности Спилберга (ШРЛТ)	31-45 и до 30 баллов
Межличностное общение	
1. Методика диагностики способности оказывать влияние на людей (СПВ)	7-10 стенов
2. Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)	7-10 стенов
3. Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению (ПЛК)	1-4 стена
4. Методика диагностики коммуникативной установки (ТОЛ)	7-10 стенов
Индивидуальные особенности личности	
1. Опросник Р.Кеттелла (16PF, форма С)	В зависимости от фактора
Интеллект	
1. Методика измерения креативности (КРТ)	75-94 %
2. Тест «Прогрессивные матрицы Равена» (РАВ)	75-94 % и 95-100 %

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что выполнение задач по созданию эффективного кадрового потенциала, формированию менеджеров нового типа тесно взаимосвязано с выработкой единой системы требований к таким специалистам и руководителям, с выстраиванием стройной системы компетентностных моделей, действующих на всех стадиях подготовки менеджера, начиная с первого года обучения в вузе, а также с активным изучением студентов и выделением потенциальных руководителей во время обучения в вузе.

ПРИВЕДЕНИЕ В ИСПОЛНЕНИЕ РЕШЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СУДОВ В РАМКАХ АРБИТРАЖНОГО ПРОЦЕССА РФ

*П.Ю. Денисова,
Академия Экономической безопасности МВД России*

Зачастую иностранные фирмы при заключении договора (контракта) с российской коммерческой организацией предпочитают в разделе «разрешение спора» заключаемого соглашения указывать хозяйственный (арбитражный) суд или коммерческий арбитраж той или иной страны, которая выступает стороной заключаемого договора.

В случае указания Коммерческого Арбитража при Торгово-Промышленной палате Российской Федерации, получения дополнительного решения для возбуждения исполнительного производства, после получения положительного решения в пользу взыскателя, на территории Российской Федерации не требуется.

Но не редки такие случаи, когда иностранная компания выигрывает суд

за пределами Российской Федерации, однако имущество организации – должника находится в России.

В данном случае иностранная фирма сталкивается с проблемой получения исполнительного листа и наложения взыскания на имущество должника, так как необходимо добиться признания иностранного решения иностранного суда в соответствующем Арбитражном суде Российской Федерации. Данный Арбитражный суд должен выдать экзекватуру, а также привести в исполнение решение торговых, хозяйственных, коммерческих и прочих судов иностранных государств, а также решения третейских судов, вынесенных по спорам в сфере предпринимательства.

Спорные отношения разрешаются относительно легче, если стороны, между которыми возник спор в рамках договорных отношений, являются членами СНГ. Договорные отношения в рамках СНГ, затрагивающие внешнюю торговлю, в большей мере регламентируются нормами Конвенции ООН, принятой в Вене в 1980 году.

В то же время Венской Конвенцией 1980 года регулируются не все спорные отношения. При возникновении такого рода споров, приемлемо обращение к коллизионным нормам национального права.

В области рассматриваемых отношений между членами СНГ такими коллизионными нормами являются нормы, содержащиеся в Соглашении о порядке разрешения споров, связанных с осуществлением хозяйственной деятельности, заключенном в Киеве в 1992 году, а также в Конвенции о правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам, подписанной в Минске в 1993 году.

Поэтому, при заключении внешнеэкономического договора с не резидентом Российской Федерации, который входит в состав СНГ, обязательно следует указывать материальное право, которому подчиняется заключаемая сделка, место рассмотрения возникшего спора, а также компетентный орган, который будет его рассматривать. Это исключит затягивание рассмотрения спора по причине определения подсудности, а также сведет к минимуму обжалование вынесенного решения.

В противном случае, при отсутствии вышеназванного пункта в соглашении, во всех случаях рассмотрения вопросов по данным договорам, хозяйственный (арбитражный) суд определяет права и обязанности сторон по праву места заключения договора, на основании п. «е» статьи 11 Киевского соглашения, что не всегда отвечает интересам другой стороны при решении спорных вопросов.

Например, в Украине приоритет отдается праву страны продавца в договоре. Что же касается Республики Беларусь, Республики Казахстан, Республики Узбекистан, то гражданские кодексы данных государств осуществляют привязку к стране основного действия продавца.

С правоотношениями, возникающими по спорным вопросам предпринимательской деятельности в рамках СНГ ситуация более ясная. Но что же делать, если внешнеэкономические отношения возникли не с членами Киевского соглашения и Минской конвенции?

В вышеназванных случаях имеет место применение ст. 242 АПК РФ, в рамках которой необходимо подать соответствующее заявление. Данное заявление о признании и приведения в исполнение решения иностранного суда и иностранного арбитражного решения подается стороной в споре, в пользу которой состоялось решение, в Арбитражный суд субъекта Российской Федерации по месту нахождения или месту жительства должника, либо, если место нахождения или место жительства должника неизвестно, по месту нахождения имущества должника [1].

Создается довольно сложная ситуация, когда у иностранного должника, против которого на территории иностранного государства вынесено судебное решение, ликвидное имущество находится на территории РФ.

Перед Арбитражным судом соответствующего субъекта Российской Федерации стоит определенная трудность в вынесении решения о принятии к рассмотрению заявления о приведении в исполнение решения иностранного суда. Данная сложность вызвана тем, что исходя из положений статьи 242 АПК РФ место нахождения или место жительства должника всегда известно. Как правило, Арбитражный суд выносит определение о признании и приведении в исполнение иностранного судебного решения на основании принципа взаимности. Отсутствие международного договора не может служить препятствием для признания и приведения в исполнение на территории Российской Федерации иностранных судебных решений.

К заявлению необходимо приложить апостилированные копии документов, имеющих отношение к спорному вопросу, переведенные на русский язык и заверенные российским нотариусом. Необходимо соблюсти процедуру уведомления ответчика, которая отвечала бы положениям Конвенции о вручении за границей судебных и внесудебных документов по гражданским или торговым делам.

Но даже соблюдение этих формальностей не даст гарантии того, что заявление примут к рассмотрению. И даже в случае принятия заявления к рассмотрению не всегда будет полная уверенность принятия решения в пользу взыскателя.

При проведении параллели с Гражданским процессуальным кодексом РФ, а в частности с нормами, регулирующими отношения по признанию и исполнению иностранных решений российскими судами общей юрисдикции, хотелось бы отметить значительное отличие нормы Арбитражного процессуального кодекса РФ. ГПК РФ полностью исключает какие-либо проблемы при ее применении в рамках рассматриваемых нами отношений. В частности, ст. 410 ГПК РФ регламентирует: «Ходатайство взыскателя о принудительном исполнении решения иностранного суда рассматривается верховным судом республики, краевым, областным судом, судом города федерального значения, судом автономной области или судом автономного округа по месту жительства или месту нахождения должника в Российской Федерации, а в случае, если должник не имеет места жительства или места нахождения в Российской Федерации либо место его нахождения неизвестно, по месту нахождения его имущества» [2].

Таким образом, исходя из вышеизложенного налицо весомый пробел в Арбитражном процессуальном кодексе, который ставит в тупик судей при принятии заявления о признании и приведении в исполнение решения иностранного суда.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что настоящая редакция ст. 242 АПК РФ нуждается во внесении изменений, которые исключали бы ее проблематичное толкование и неэффективное применение в процессе приведения в исполнение иностранных судебных решений.

Литература:

1. Арбитражный процессуальный кодекс РФ.- М.: Издательство «Омега-Л», 2010.
2. Гражданский процессуальный кодекс РФ.- М.: Издательство «Омега-Л», 2010.

АРХИТЕКТУРА ФРЕЙМОВОЙ СТРУКТУРЫ¹

*М.А. Домрачев,
Кемеровский государственный университет*

В данной статье мы исследуем сбои в механизме конструирования фреймовых структур. Выделяется несколько типов асимметричных архитектур фреймов с указанием предпосылок для их появления. Дается определение понятию асимметричная архитектура. Впервые термин «Frame» ввел М. Минский, хотя он отмечал, что: «это представление восходит к «схемам» Барлетта и «парадигмам Куна» [5, с. 252]. Итак: «Фрейм – это структура данных, предназначенная для представления стереотипной ситуации...» [5, с. 250]. Минский связывал данные структуры знаний с ситуациями: «... когда человек сталкивается с новой ситуацией (или существенно меняет точку зрения на прежнюю задачу), он извлекает из памяти определенную структуру, называемую фреймом. Эту хранящуюся в памяти систему следует при необходимости привести в соответствие с реальностью путем изменения ее деталей» [5, с. 249]. По сравнению с «образами-схемами» типа «контейнер», «баланс», «источник-путь-цель», «центр/периферия» фрейм является более высокой единицей когнитивного уровня, ведь он представляет ситуацию, сцену, которая может быть очень большой с точки зрения семантического содержания. «Образы-схемы» могут выступать в качестве конструкторов фрейма. По своей структуре он напоминает классическую пирамиду: расширяясь к основанию и суживаясь к вершине. Его основу составляют ячейки, заполняемые конкретной информацией о предмете. Соответствие той или иной информации ячейке регулируется с помощью системы терминалов и маркеров, которые задают условия для отбора. «Вершина пирамиды» состоит из фиксированных компонентов,

¹ Исследование выполнено в рамках программы Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. по мероприятиям 1.3.2 по направлениям «Филологические науки и искусствоведение».

которые: «... содержат вещи, всегда истинные в предполагаемой ситуации» [5, с. 250]. Как отмечает автор этой теории, система фреймов определяется и формируется извлекаемой информацией. Следовательно, посредством подбора и согласования соответствующей информации, фрейм может меняться на более подходящий. Гетерархическая структура позволяет фрейму быть более гибким в сравнении с семантической сетью: «Безусловно, семантические сети по существу можно рассматривать как двумерное представление знаний, а фреймы добавляют третье измерение, поскольку позволяют использовать узлы, имеющие внутреннюю структуру» [3, с. 162]. Организованный иерархически фрейм состоит из слотов и заполнителей. Слоты, расположенные на верхних иерархических уровнях являются стабильными и неизменными, слоты являющиеся терминалами содержат условия, опираясь на которые будут подбираться заполнители. Большинство работ, касающихся фреймового анализа, посвящены изучению взаимодействия компонентов данных структур, а также возможности применения этой модели представления знаний на различных уровнях языковой системы, а также на диалектах, жаргонах и других типах национального языка. Фреймовый анализ широко разработан в современной русистике в аспекте словообразовательного анализа производного слова. Существуют модели анализа глагола: исследователи Л.Г. Бабенко, И.А. Мельчук, Е.В. Петрухина, Н.Б. Лебедева и др. Исследователем П.А. Катышевым рассмотрена словообразовательная форма с точки зрения механизма раскрытия дискурсивного потенциала. Стоит отметить исследования фреймово-семантической организации словообразовательного типа, которые проводятся в рамках кемеровской дериватологической школы, возглавляет которую Л.А. Араева.

В своей работе мы проанализируем архитектуры фрейма в ситуации анализа и познания ранее неизвестного человеку объекта. Это может быть предмет, явление, процесс или их группы. Его восприятие выделяет у объекта значимые характеристики или области, компоненты, которые затем соотносятся с условиями терминалов различных фреймов. С нашей точки зрения именно на этом этапе ярко показана гибкость и адаптивность когнитивного механизма анализа и познания предметов. Новый предмет, в силу своей исключительности, не познается целиком, так как нет адекватного и соответствующего ему фрейма - выполняется лишь небольшое количество из условий терминалов. Происходит процесс постройки нового фрейма на основе существующих (рис. 1). Это возможно благодаря фундаментальному свойству языкового знака, детально рассмотренному швейцарским лингвистом Ф. де Соссюром. Как известно, он разграничивал сущность знака на акустический образ и понятие, противопоставляя их друг другу: «Мы предлагаем сохранить слово знак для обозначения целого и заменить термины понятие и акустический образ соответственно терминами означаемое и означающее; эти последние два термина имеют то преимущество, что отмечают противопоставление, существующее как между ними, так и между целым и ими как частями этого целого» [4]. Понятие по

Соссюру представляет собой более абстрактную сущность в отличие от закрепленного за конкретным предметом акустического образа. Это, в свою очередь, объясняет возможность механизма метафорического переноса понятия с одного предмета на другой. Ведь переносится именно понятие, а вместе с ним акустический образ. Предмет без объяснений, который не подходит ни под один из известных человеку стереотипов, сам становится основой новой категории.

Человек осознает существование предмета, смысл которого он не знает. Время, которое существует данное положение вещей, напрямую зависит от того, насколько быстро сознание носителя языка сможет подобрать соответствующие слова для заполнителей терминалов. При этом условия в терминалах будут исходить не от слотов, как в норме, а от заполнителей. Это критерий, по которому человек будет искать существующие или придумывать новые слова. Таким образом, асимметричность знака и предмета через определенное количество времени исчезает, а новый предмет становится основой новой категории.

Образование слотов происходит благодаря механизму метафоры. Как отмечает Н.Д. Арутюнова, и субстантивная метафора дает характеристику предмета, но в то же время она не совсем оторвалась и от таксономического принципа мышления: «будучи по форме таксономической, осуществляет акт, характеризующий предикации» [1, с. 19]. Традиционное мнение таково, что когнитивная функция метафоры – в выражении аналогии, а потому метафора всего лишь риторична и орнаментальна. В конце 20 в. это положение оспаривается. А именно, считают, что некоторые метафоры сводимы к буквальному анализу и не обладают никакой когнитивной функцией, кроме риторической, однако есть и такие, которые нельзя свести к буквальному употреблению. Метафоры могут обладать не только когнитивными, но и аффективными функциями: первыми, поскольку объясняют нечто само по себе неясное, а второе – поскольку вызывают эмоции. Метафора организует явления перед тем, как их исследовать, и предоставляет человеку словарный запас, с помощью которого такое исследование далее и осуществляется. Она обладает и другой когнитивной функцией – она вводит новый способ организации объектов, когда под одну рубрику подводит объекты, обладающие ярлыками с разными буквальными смыслами, и тем расширяет наш понятийный репертуар. Так, она расширяет наш запас предикатов для классификации объектов исследуемой области. С точки зрения Л.С. Выготского слово в метафоре выполняет совершенно иную функцию, чем слово в речи: «... функция, выполняемая здесь словом, не есть функция семасиологическая, осмысливающая. <...> слово является здесь не знаком

некоторого смысла, с которым оно связано в акте мышления, а чувственно данной вещи, ассоциативно связанной с другой чувственно воспринимаемой вещью» [2, с. 154]. Фундамент метафоры – соединение процессов отождествления и сравнения (характеризации) – порождает две традиции в анализе и интерпретации метафоры. Первая понимает метафору как скрытое сравнение, вторая же видит ее суть в отождествлении. Сравнительный подход проявляется в попытках классификации метафоры на основании признаков – основ сравнения. Это может быть подобие формы, функции, расположения, цвета, звучания и другие характеристики. М.Н. Янценецкая отмечает, что в основе метафорических именовании лежат соотношения компонентов, имеющие ментальный характер, поэтому возможны варианты как самих пропозиций, так и их связей [7, с. 3]. Соответственно, схема метафорического переноса будет выглядеть следующим образом:

1. «X имеет признак (A) принадлежит Y». В этом варианте доминирует аспект сравнения.

2. «X есть (Y) по признаку A». Во втором варианте происходит процесс отождествления двух предметов в сознании человека.

Соответственно можно выделить следующие примеры образования новых слотов для неизвестных заполнителей в произведении А. и Б. Стругацких «Пикник на обочине»: «Чумные кварталы». Данное словосочетание репрезентирует следующие соотношения компонентов: 1. Организмы жителей нескольких кварталов имеют определенные изменения в свое строении (X именуется по признаку А); 2. Данные изменения напоминают вирусное заболевание чуму, или, можно перефразировать, симптомы как у чумы (А является свойством Y). «Ведьмин студень». Данное словосочетание репрезентирует следующие соотношения компонентов: 1. Некое вещество по своей консистенции напоминает студень (X именуется по признаку А); Вторая часть словосочетания образуется по формуле (X есть Y признаку А): некое вещество обладает следующей характеристикой: особым пламенем холодного, зеленого цвета. Огонь данных оттенков ассоциируется с образом ведьмы, доминирующим в западной культуре. В качестве яркого примера можно привести картину Джона Вильяма Уатерхауса «Магический круг» (1886). Данный образ возникает с конца XV — до середины XVII вв. Этот исторический период характеризуется массовыми преследованиями и казнями женщин, считавшихся ведьмами.

- «Паутина». Данное слово репрезентирует следующие соотношения компонентов: 1. Данный объект имеет вытянутые нити, которые протягиваются в соответствии с земной гравитацией (X именуется по признаку А). 2. Данные нити имеют способность рваться и, возможно, оставаться на человеке, приводя его к смерти, из-за сильных перегрузок кровеносной системы (А является свойством Y).

- «Живые покойники». Данное словосочетание репрезентирует следующие соотношения компонентов: 1. Объект обладает определенными признаками (X именуется по признаку А); 2. Эти признаки свойственны как живому, так и мертвому организму (А является свойством Y).

• «Браслет, обруч, вечный двигатель». Данное слово репрезентирует следующие соотношения компонентов: 1. Некий предмет движется с точно заданной траекторией (X именуется по признаку А); 2. Данное движение является бесконечным и не требует какой-либо энергии из окружающей среды (А является свойством Y). С нашей точки зрения присутствует аспект отождествления двух предметов: объект по форме напоминает браслет, обруч (X есть Y признаку А).

Таким образом, человек, воспринимая предмет, пытаясь выделить в нем наиболее яркие и важные с его точки зрения черты, после чего ищет в своей памяти аналогии с уже известными ему предметами. При этом он создает некий «гибрид»: сохраняет образ уникального предмета, существование которого не логично, и добавляет к нему с помощью метафоры части уже известных предметов своего мира. Тем самым он начинает познавать предмет и в то же время не теряет его специфику.

Литература:

1. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс. // Теория метафоры: Сборник. М.: Прогресс, 1990. С. 5-32.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 348 с.
3. Джарратано Дж. Райли Г.. Экспертные системы. СПб: «Вильямс», 2007. 1152 с.
4. Звегинцев, В.А. История языкознания 19 и 20 веков в очерках и извлечениях. Ч. 1. М., 1960. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.grammar.ru/BIB/?id=4.51&PHPSESSID=54ca5b42826708a2578cf7160709d9c6/>. – Дата доступа: 01.09.2010.
5. Минский, М. Структура для представления знания / Психология машинного зрения. Б. Хорн, М. Минский, Й. Сираи, Д. Уолц, П. Уинстон. М.: Мир, 1978. 344 с.
6. Стругацкие, Аркадий, Борис. За миллиард лет до конца света. Улитка на склоне. Отель «У погибшего альпиниста»: Повести. М., 1996. 464 с.
7. Янценецкая, М.Н. Пропозициональный аспект словообразования // Материалы Всесоюзной научной конференции. Кемерово, 1992. С. 4-33.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

***И.В. Ефимцева,
Ставропольский государственный
педагогический институт, г. Ставрополь***

Глубокое реформирование высшего образования, обусловленное социально-экономическими преобразованиями, постоянный рост объема информации, увеличение количества изучаемых дисциплин при стабильных сроках обучения в вузах, поставили перед системой профессиональной подготовки специалистов ряд серьезных проблем.

Ключевыми из них являются перевод подготовки студентов на

качественно новый уровень, отвечающий современным требованиям, с учетом многоуровневой структуры высшего образования России, в строгом соответствии с нормативными актами; повышение фундаментальности образования, его гуманизация и гуманитаризация в сочетании с усилением практической направленности; интенсификация образовательного процесса за счет оптимального сочетания традиционных и нетрадиционных (инновационных) форм, методов и средств обучения, четкой постановки дидактических задач и их реализации в соответствии с целями и содержанием обучения; информатизация образования, основанная на творческом внедрении современных информационных технологий обучения (ИТО). Последняя из названных проблем в настоящее время выдвинулась в ряд наиболее актуальных [1].

Процесс информатизации образования, поддерживая интеграционные тенденции познания закономерностей развития предметных областей и окружающей среды, актуализирует разработку подходов к использованию потенциала ИТО для развития личности студентов, повышения уровня креативности их мышления, формирования умений разрабатывать стратегию поиска решения как учебных, так и практических задач, прогнозировать результаты реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых объектов, явлений, процессов, взаимосвязей между ними.

Не менее важно в процессе обучения помочь будущему специалисту построить свою индивидуальную стратегию образования с учетом способностей и мотивационно-ценностной сферы личности. Внедрение ИТО в учебный процесс может стать основой для становления принципиально новой формы непрерывного образования, опирающейся на детальную самооценку, поддерживаемую технологическими средствами и мотивированную результатами самооценки самообразовательную активность человека [1].

Проблема становления и развития ИТО—многоаспектная и многогранная. Рассмотрению вопросов психолого-педагогического обоснования возможности их использования в высшей школе посвящены исследования известных педагогов и психологов Н.М.Амосова, С.И.Архангельского, Ю.К.Бабанского, В.П.Беспалько, В.М.Блинова, И.М.Бобко, Т.В.Габая, П.Я.Гальперина, Б.С.Гершунского, И.М.Глушкова, А.М.Довгяло, В.Г.Домрачева, А.П.Ершова, Б.М.Кедрова, В.Л.Латышева, И.Я.Лернера, В.Я.Ляудис, И.В.Марусевой, Е.И.Машбица, В.П.Мизинцева, В.И.Михеева, Н.И.Монахова, И.В.Роберт, А.Я.Савельева, Н.А.Селезновой, А.В.Соловова, Н.Ф.Талызиной, О.К. Тихомирова, Т.Р. Хабыриной, В.Ф. Шолохович, Д.Б. Эльконина и других.

Несмотря на актуальность информатизации образования, нынешнее ее состояние является неудовлетворительным. До настоящего времени в вузах отсутствует единая скоординированная для этих целей стратегия, вопросы использования ЭВТ слабо связаны с учебными планами и программами, недостаточно изучены и проработаны психолого-педагогические аспекты создания и внедрения в образовательный процесс современных ИТО,

реорганизация традиционных форм интеллектуальной деятельности на базе ЭВМ встречает сильное сопротивление.

Следует констатировать, что разработка дидактических аспектов создания и использования ИТО не поспевает сегодня за развитием технических средств. Это и неудивительно, поскольку в методическом плане ИТО интегрируют в себе знания таких разнородных наук как психология, педагогика, математика, кибернетика, информатика, причем психолого-педагогический базис является определяющим в этой интеграции. Именно отставание в разработке дидактических проблем, «нетехнологичность» имеющихся разработок следует считать главными причинами разрыва между потенциальными и реальными возможностями использования ИТО.

Анализ педагогической практики в вузах позволяет утверждать, что процесс их внедрения сегодня протекает весьма стихийно. Неоднократные попытки координации усилий в этом направлении не принесли ожидаемых результатов.

Одной из основных причин такого положения дел является отсутствие единой методологии использования ИТО в системе профессиональной подготовки специалистов, что в свою очередь порождает массу проблем буквально во всех областях, начиная от создания инфраструктуры информатизации вуза и заканчивая использованием имеющихся педагогических программных продуктов в учебном процессе. Решение этой задачи возможно лишь на основе серьезных комплексных исследований психолого-педагогических проблем обучения и воспитания в условиях широкого применения ИТО, а также прогнозирования социальных последствий информатизации высшего образования.

Налицо объективно сложившееся противоречие между острой необходимостью информатизации учебного процесса на основе широкого применения ИТО и неразработанностью психолого-педагогических аспектов их использования в вузе.

Актуальность и практическая значимость разрешения существующего противоречия, необходимость всестороннего изучения имеющегося опыта использования ИТО в вузах и совершенствование на этой основе процесса обучения послужили основанием для проведения настоящего исследования.

Непременным условием применения ИТО является заинтересованность педагога в ее использовании. Это означает, что преподаватель должен увидеть, что данная технология помогает ему решать некоторые педагогические задачи обучения более эффективно (например, раскрыть значимость изучаемого учебного материала, повысить интенсивность его усвоения, развить и закрепить навыки практической работы, управлять учебной деятельностью, регистрировать результаты усвоения учебного материала, способствовать сформированию у обучаемых рефлексии своей деятельности и т.д.), а также может высвободить время за счет автоматизации рутинных этапов педагогической деятельности нетворческого характера (например, сообщение начальных сведений по изучаемому разделу, проверка практических работ и т.д.). К сожалению, следует отметить тот факт, что в

отдельных вузах работа по созданию ИТО не носит централизованный характер, а реальные трудозатраты преподавателей не учитываются в их индивидуальных планах работы.

Деятельность преподавателя в условиях применения ИТО неизмеримо усложняется. Это связано с тем, что педагог осуществляет ее в новой педагогической среде и с новыми средствами обучения. Он получает возможность оказывать воздействие на обучаемых опосредованно через стратегию обучения, реализуемую в данной ИТО. В этих условиях характер труда преподавателя меняется – ему приходится реализовывать ряд функций, которые при традиционном обучении порой вообще отсутствуют. Из сказанного следует вывод о том, что компьютерная культура преподавателя становится решающим условием успешного использования ИТО.

Если обратиться к результатам социологических опросов, проведенных в вузах РФ и ВПС [3], то выясняется, что компьютерная подготовленность профессорско-преподавательского состава на сегодняшний день значительно отстает от требований времени. Не лучше обстоит дело и с психолого-педагогической их подготовкой к применению ИТО. Особенно наглядно последнее представлено в инженерных вузах, где техническая и специальная подготовка преподавательского состава значительно выше, чем в гуманитарных, где более 90% преподавателей общетехнических и специальных дисциплин и более 70% всех преподавателей не имеют базовой психолого-педагогической подготовки [2]. Эта ситуация требует особого изучения и выработки практических рекомендаций по ее изменению.

Анализ опыта работы ведущих вузов показывает, что в настоящее время психолого-педагогическая подготовка преподавательского состава ведется в различных формах: факультеты повышения квалификации, учебно-методические сборы, обмены передовым опытом, школы молодых преподавателей и др. Их программы охватывают фактически все основные разделы и вопросы педагогики и психологии высшей школы. Вместе с тем, широта охвата, насыщенность программ не позволяют в рамках отведенного времени более глубоко изучить многие важные вопросы современной педагогики и, в частности, вопросы использования в учебном процессе ИТО. Семинары или практические занятия по этим вопросам программами зачастую не предусматриваются.

Еще одна слабость упомянутых программ видится в том, что они не дифференцированы для преподавательского состава разных кафедр, не учитывают их специфику и уровень их подготовленности. Это придает психолого-педагогической подготовке преподавателей общий характер, она не учитывает главное – конкретную направленность. Не раскрывая дальше существа вопроса, сформулируем конкретные предложения по решению данной проблемы.

Таким образом, одним из важных факторов совершенствования системы подготовки профессиональных кадров в высшей школе является активное использование в образовательном процессе современных ИТО. Несмотря на наличие в этой области серьезных исследований, до сих пор

весьма острой остается потребность в дальнейшей разработке ее теории и методологии. В последние годы наметился прогресс в создании педагогических технологий, адекватных целям, содержанию и методам интенсивного обучения, в результате чего в вузах разработано большое разнообразие перспективных ИТО, которые позволяют эффективно решать многие дидактические проблемы, существующие сегодня в высшей школе при подготовке высококвалифицированных профессионалов.

Литература:

1. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. – Орловский государственный технический университет. - Орел, 2005.
2. Интенсификация учебного процесса ВИПС на основе внедрения в обучение компьютеризированных учебников: Отчет о НИР (промеж.)/ ВИПС. Науч.рук. Савельев Н.А. Отв.исп. Образцов П.И. - Орел: ВИПС, 2005.
3. Кимайкин, С.И. Условия подготовки преподавателей технического вуза к комплексному применению средств обучения: Автореферат дис. канд. пед. наук. - Челябинск: ЧГУ, 2007

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Л.А. Жиликова,
Воронежский государственный педагогический
университет, г.Воронеж*

Современный век все более тревожит нас, так как каждым годом число детей с различными заболеваниями катастрофически растет. Здоровье, полученное в дошкольном детстве, и преумноженное средствами оздоровительной физической культуры является фундаментом общего развития человека. Изучением организации физкультурно – оздоровительной работы в дошкольных учреждениях занимались многие ученые, практики, физиологи, психологи. Все они единодушно подчеркивали, что от здоровья, жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы. Поэтому крайне важно правильно организовать физкультурно – оздоровительную работу именно в детстве, что позволит организму накопить силы и обеспечить в дальнейшем не только полноценное физическое, но и разностороннее развитие личности. В настоящее время накоплен достаточно обширный практический опыт в организации физкультурно – оздоровительной работы в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). Но в тоже время в современных условиях организация физкультурно – оздоровительной работы требует дальнейшего развития, уточнения, и грамотного использования в условиях ДОУ.

Целью опытно – экспериментальной работы является организация и

проведение физкультурно – оздоровительной работы в дошкольном образовательном учреждении с использованием современных методов для укрепления здоровья детей, их всестороннего развития, повышения положительного эмоционального состояния и общей работоспособности.

В связи с поставленной целью последовательно решались следующие задачи.

1. Провели теоретический анализ по проблеме организации и методики проведения физкультурно – оздоровительной работы в ДООУ.

2. Выявили уровень физической подготовленности детей.

3. Определили эмоциональное состояние детей в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности.

Данное исследование проводилось в ДООУ № 95 г.Воронежа, в групповых комнатах, в музыкальном и спортивном залах, на спортивной площадке. В исследовании приняло участие 189 воспитанников, регулярно посещающих детский сад. Из них 95 занимались по общепринятой методике, а 94 – с использованием разработанной нами методики.

В основу экспериментальной методики вошли разработки Ю.Ф.Змановского по закаливанию для составления комплекса общеразвивающих упражнений; интерпретация и адаптированный вариант методик А. Уманской и К. Динейки для составления комплекса «игровой самомассаж»; кружковая работа – занятия в тренажерном зале; совместные физкультурно – оздоровительные занятия родителей с детьми; образно-игровые формы проведения занятий по физической культуре.

Методическое обеспечение занятий включает в себя: общие методические рекомендации по обучению детей спортивным играм; частные методические рекомендации проведения занятий по отдельным видам спорта; конспекты занятий; педагогические и медицинские требования к организации занятий ФК, учет возрастных и психологических особенностей детей дошкольного возраста.

При организации опытно – экспериментальной работы руководствовались следующими принципами:

индивидуализации (дозировка физических упражнений в зависимости от особенности заболевания и общего состояния ребенка);

системности и последовательности (системность воздействия с обеспечением определенного подбора упражнений и последовательность их применения);

регулярности (воздействие, которое обеспечивает развитие и восстановление функциональных возможностей организма);

длительности;

постепенного нарастания физической нагрузки (в первые 7 – 10 дней нагрузка постепенно нарастает, затем выходит на определенное плато и в последние 7 дней плавно снижается);

разнообразия и новизны (в подборе и применении физических упражнений, через каждые 2-3 недели обновлять 20-30% упражнений);

умеренности (воздействие физических упражнений,

продолжительность занятий с учетом возрастных особенностей, в сочетании с дробной физической нагрузкой);

цикличности (при выполнении физических нагрузок в соответствии с показаниями, чередование упражнений с отдыхом, упражнений на расслабление).

Для решения поставленных задач применялся следующий комплекс методов:

1. Теоретический анализ и изучение литературных источников.

Данный метод позволил проанализировать и систематизировать научно-методические взгляды по затронутой проблеме.

2. Метод наблюдения.

Наблюдение проводилось за организацией и методикой проведения учебной и физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ. Отмечалось, какие средства и методы применялись в процессе физического воспитания детей, определялась оздоровительная ценность применяемых упражнений и приемов. Наблюдение велось за деятельностью детей в процессе занятий физическими упражнениями, их активностью.

3. Метод бесед.

Данный метод использовался для фактического сбора информации по проблеме организации и проведения учебной и физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ. В беседах с опытными инструкторами физической культуры и воспитателями уточнялись вопросы организации и методики физкультурно – оздоровительной работы в ДОУ . Особенно интересовали такие проблемы: какие трудности встают перед педагогами при проведении данной работы, какие пути выхода из этой ситуации они видят. По итогам бесед и наблюдений намечались конкретные пути активизации.

4. Контрольные испытания.

Для определения физической подготовленности применялись следующие контрольные испытания: метание на дальность, бег на скорость, прыжок в длину с места, прыжок в длину с разбега, упражнение на гибкость «Отодвинь кубик дальше».

5. Метод определения эмоционального состояния детей (в каждой возрастной группе вывешивалась схема настроения в виде «кармашек» (плачет, смеётся, улыбается, спокойный). У каждого ребенка коробочка с фруктами (в одной и той же группе фрукты не повторяются). По приходу в детский сад и после каждого режимного момента дошкольник кладет в любой «кармашек» настроения фрукт из своей коробки. Воспитатель фиксирует в журнале сколько раз и в каком направлении менялось настроение каждого ребенка. Затем выводятся средние показатели эмоционального состояния в % соотношении).

6. Метод математической обработки данных.

Для получения достоверных результатов мы использовали методы математической статистики.

В начале эксперимента во всех возрастных группах, как в экспериментальных, так и в контрольных средние показатели физической

подготовленности детей были одинаковыми. К концу исследования у детей экспериментальных групп повысились качественные показатели: большинство осваиваемых движений выполняется ребенком активно, выдерживается заданный темп, самостоятельно воспроизводятся ранее изученные движения. Наблюдался перенос освоенных упражнений в самостоятельную деятельность. Начинают замечать собственные ошибки, верно, оценивают движения сверстников. Дети уверенно, мягко, выразительно и точно выполняют физические упражнения. Придумывают и выполняли несложные физические упражнения и комбинации.

К концу исследования у детей контрольных групп бег стал более легким, ритмичным, исчезли боковые покачивания, за счет чего увеличились количественные показатели бега; дети стали более активны в играх, положительно относились к предлагаемым и особенно новым упражнениям; в метании движения стали более согласованными, внимание устойчивым, мелкая моторика рук хорошо развитой, что повлекло за собой повышение количественных показателей метания. Но у дошкольников контрольной группы они выросли незначительно, тогда, как в экспериментальной группе произошло заметное повышение результатов.

Опираясь на средние показатели посещаемости воспитанников ДОО № 95, мы можем говорить о том, что физкультурно – оздоровительная работа содействовала укреплению и повышению сопротивляемости организма. Так на начало обследования в экспериментальных и контрольных группах было одинаковое количество пропущенных по болезни дней. При повторном обследовании у детей экспериментальных групп пропусков стало значительно меньше. У детей контрольных групп в связи с изменением климатических условий в зимний период, заболеваемость повысилась, что говорит об ослабленном иммунитете.

По результатам наблюдений наиболее двигательно-развитые дети определяются и как наиболее психолого – педагогически устойчивые. Следовательно, двигательный опыт ребенка, связанный со степенью развития чувства ритма, равновесия, способности ориентироваться в пространстве и в собственном теле, в наибольшей степени опосредует те учебные навыки, которые связаны с ритмом (например, счет в математике); с ориентацией на листе, графической работой (симметричные и ассиметричные буквы и цифры). У наиболее двигательно – развитых детей более оперативное мышление, более стабильное протекание нервных процессов, выше способность к выполнению быстрых действий.

Таким образом, внедрение экспериментальной методики способствовало укреплению здоровья дошкольников, их всестороннего развития, повышению эмоционального состояния и общей работоспособности.

ОПЫТ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В КАЧЕСТВЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ГРУППЫ

В настоящее время активно идут дискуссии о содержании компетенций специалистов, в том числе обучающихся по специальностям, связанным с управлением. Действующим Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования предусмотрено усвоение будущими руководителями дидактических единиц ряда предметов, предусматривающих изучение общих вопросов организации труда, особенностей поведения персонала организаций, закономерностей приспособления людей к социально-экономическим системам.

Одной из ключевых сфер деятельности руководителя является наука и практика организации заработной платы. По нашему мнению, будущие менеджеры должны знать, что результат экономической деятельности любого субъекта хозяйственной деятельности зависит от имеющихся ресурсов и эффективности их использования, которая во многом определяется отношением людей к труду. Если затраченные усилия, полученный результат труда и размер заработной платы оцениваются как диспропорциональные величины, работники ощущают социально-экономическую неудовлетворенность, что в свою очередь может привести к социальной напряженности и, в конечном итоге, к социальным конфликтам, как в масштабах конкретного предприятия, так и в масштабах отрасли или территории. Перечисленные процессы характерны для ситуаций, когда работники не удовлетворены размером заработной платой и считают свой труд несправедливо недооцененным. Известно, что заработная плата является вознаграждением за труд и должна зависеть от квалификации работника, сложности и условий выполняемой работы, количественных и качественных результатов труда, а также выплат компенсационного и стимулирующего характера.

В современных российских условиях проблема справедливости заработной платы становится особенно актуальной. Поэтому студентам, обучающимся по специальностям «Менеджмент организации», «Экономика и управление на предприятии» необходимо заранее усвоить, что проблема дифференциации оплаты труда работников в сфере распределительных отношений является одной из самых сложных для решения в их будущей трудовой деятельности в аспекте социальной справедливости.

В процессе преподавания курсов «Экономика и социология труда» и «Социально-экономическая статистика» автором была организована совместная деятельность преподавателя и студентов в качестве исследовательской группы. В процессе этой деятельности для более качественного изучения предметов была собрана и проанализирована информационная база, включающая значения отраслевых тарифных сеток, применяемых на предприятиях различных отраслей, функционирующих на рынке труда г. Чайковский.

Выявлено, что труд работников предприятий нефтегазового сектора, энергетики, химической переработки, выполняющих сопоставимую по сложности, количеству, качеству и условиям работу, тарифицируется по тарифным ставкам, значения которых в 1,3 – 6 раз выше тарифных ставок, по которым оплачивается труд работников предприятий и организаций федеральной почтовой связи, ЖКХ и бюджетной сферы.

В мае 2008 г. автором при участии студентов была разработана анкета и проведено социологическое исследование, направленное на выявление особенностей отраслевой дифференциации оплаты труда на предприятиях, функционирующих в г. Чайковский Пермского края. В процессе исследования также выяснилось, что население города обладает достоверной информацией об отраслевой дифференциации заработной платы в городе.

Вторичный опрос, проведенный в октябре 2009 г. с целью выявления отношения различных половозрастных групп населения к отраслевой дифференциации заработной платы, позволил получить ряд результатов.

Оценка дифференциации заработной платы и отношение к этому явлению респондентов, сгруппированных по признаку пола.

Вопрос анкеты / варианты ответов	Пол респондентов	
	Мужской	Женский
	% ответов к итогу	% ответов к итогу
Отраслевые различия уровня заработной платы в г. Чайковский:		
Не существуют	-	1,3
Не значительные	17,4	18,2
Значительные	60,9	50,0
Весьма значительные	21,7	30,5
Уровень заработной платы работников, имеющих одинаковую квалификацию, по Вашему мнению, в большей степени зависит:		
От экономического состояния предприятия	30,4	34,6
От отраслевой принадлежности предприятия	21,9	30,8
От руководства предприятия	30,2	21,9
От государственной политики	1,8	3,8
От местных властей	2,7	7,7
От самого работника	13,0	1,2
Устройство на работу на предприятия с высоким уровнем заработной платы наиболее вероятно:		
На основе победы в конкурсе на замещение вакантной должности	4,3	3,8
На основе настойчивости кандидата	26,1	15,4
По протекции	69,6	80,8
Отраслевая дифференциация рынка труда в наибольшей степени вызывает у Вас:		
Желание перейти в более высокооплачиваемую отрасль	65,2	73,1
Скрытое недовольство	4,5	15,4
Желание открыто протестовать против несправедливости	4,1	4,0
Воспринимается как должное	26,2	7,5

В процессе социологического опроса было выявлено, что имеется значительное число мужчин и женщин всех возрастов, желающих перейти на предприятия более высокооплачиваемых отраслей, хотя женщин в этой категории больше на 7,9 %. Мужчины на 11,8 % чаще, чем женщины считают, что уровень заработной платы зависит от самого работника. Всего, в сумме, 4,5 % мужчин и 12,5 % женщин считают, что уровень заработной платы зависит от государственной политики и от местных властей. О необходимости протекции при трудоустройстве чаще думают женщины, а мужчины в большей мере надеются на свою настойчивость. Более, чем в три раза чаще мужчин, женщины испытывают скрытое недовольство от отраслевой дифференциации заработной платы. Практически на 20 % больше мужчин воспринимают это явление как должное.

Во втором случае сравнивались три возрастные группы населения – в возрасте 18–25, 26–45 лет и 46 лет и старше. Согласно результатам анкетирования, все опрошенные, за исключением лиц старше 46 лет, считают, что уровень заработной платы, в той или иной мере, зависит от всех перечисленных в таблице показателей. Лишь население в возрасте старше 46 лет думает, что от руководства предприятий ничего не зависит. При этом, 40,2 % респондентов, относящихся к этой возрастной группе, уверены в том, что уровень заработной платы зависит от государственной политики. Чем старше респонденты, тем меньше у них уверенности, что на работу в более оплачиваемую отрасль их возьмут на основе победы в конкурсе на замещение вакантной должности. Зато в группе от 18 до 25 лет многие уверены в возможности трудоустройства в результате проявления настойчивости. В средней группе (26–45 лет) мнение, что на предприятия высокооплачиваемых отраслей возможно устроиться лишь по протекции, достигает своего пика (82,1% опрошенных). Отраслевая дифференциация оплаты труда в значительной мере вызывает у респондентов желание перейти в более высокооплачиваемую отрасль, с возрастом это желание уменьшается. Вместе с тем, с возрастом увеличивается скрытое недовольство и желание открыто протестовать против несправедливости отраслевой дифференциации оплаты труда.

Полученные результаты социологических исследований применяются автором в качестве иллюстративного материала при чтении курсов «Социально-экономическая статистика», «Экономика и социология труда».

Практическое рассмотрение понятия «социальная справедливость» позволяет дополнить комплекс знаний, навыков и умений будущего менеджера пониманием ситуации и проблем рынка труда, повлиять на прояснение его жизненной позиции по отношению к социальной справедливости.

Совместное выполнение процедур разработки социологической анкеты, практического опроса респондентов, систематизации полученной информации позволяет получить ряд положительных образовательных эффектов. Студенты не только получают знания, но и приобретают умения

проведения операций с информацией. Применение методов исследования позволяет развить готовность студентов к творческому, исследовательскому поиску. В целом, совместная деятельность преподавателя и студентов в качестве исследовательской группы позволяет увеличить компетентностный потенциал будущих менеджеров.

Литература:

1. Зайниева Т.В. Локальный рынок труда и его особенности // Труд и социальные отношения. – 2009. – № 1. – С. 148–153.
2. Зайниева Т.В. Особенности поведения продавцов трудовых услуг в российских условиях // Труд и социальные отношения. – 2010. – № 5. – С. 127–130.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА МАРИИ МОНТЕССОРИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

*Д.С. Каргапольцева,
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург*

В современной методике преподавания иностранного языка представлено большое количество способов формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников. Рассмотрение ключевых методов позволило сделать вывод, что в основном большинство из них направлено на активизацию учебных компетенций. Мы полагаем, что перенос акцентов в сторону личностно-ориентированного и аксиологического подходов к обучению позволит эффективнее формировать иноязычную коммуникативную компетентность учащихся как важнейший компонент базовой структуры личности современного человека. С этой целью мы рассматриваем процесс обучения в образовательном контексте всемирно известной методики Марии Монтессори, где самостоятельное становление свободной, самостоятельной и ответственной личности выступает в качестве базовой педагогической ценности.

Актуальность данной работы обусловлена тем фактом, что в современном мире произошло культурно-образовательное смещение акцентов, связанных с методикой преподавания иностранного языка, который все чаще выступает приоритетным средством общения, самостоятельно используемым субъектом в зависимости от вариативных характеристик коммуникативного дискурса. В этой связи возникает необходимость поиска методов формирующего развития языковой самостоятельности личности как ценности, поскольку, на наш взгляд, большинство из представленных на сегодняшний день методик преподавания не позволяют учащимся в полной мере овладеть навыками самостоятельной речевой активности как важного аспекта формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Кроме того, в отечественной педагогике развивающий потенциал Монтессори-педагогике рассматривается обычно применительно к дошкольному и

младшему школьному возрасту, тогда как проектный характер Монтессори-образования позволяет включать в сферу развивающего влияния подростков и старших школьников.

Цель нашего исследования заключается в изучении возможности развития иноязычной коммуникативной компетенции старших школьников при реализации дидактических принципов Монтессори-образования.

В качестве *объекта* нашего исследования мы рассматриваем формирование иноязычной коммуникативной компетенции личности. *Предметом* исследования выступает возможность использования аксиологического потенциала Монтессори-образования в формировании иноязычной коммуникативной компетенции учащихся старших классов. Особую значимость для нашего исследования приобретает реализация одного из важнейших принципов Монтессори-педагогике – развитие самостоятельной активности обучаемого как основа становления человеческого достоинства.

В этом отношении развитие иноязычной языковой самостоятельности выступает не только содержательно-смысловой основой формирования иноязычной коммуникативной компетенции личности, но и является одной из базовых ценностей человека культуры как субъекта глобально расширяющегося социума.

Научная новизна исследования обусловлена недостаточной степенью изученности в отечественной педагогике аксиологической стороны образовательных возможностей методики Марии Монтессори в области обучения школьников иностранному языку.

Проведенный анализ учебных комплексов по английскому языку для учащихся 10-11 классов показал, что данные учебные пособия не в полном объеме предоставляют учащимся возможность самостоятельного выбора лексического и грамматического материала, ситуаций общения, коммуникативных ролей. Тем самым, формированию способности самостоятельно решать поставленные коммуникативные задачи, внимание практически не уделяется.

С целью преодоления сложившейся ситуации нами был разработан ряд комплексных заданий, имеющих личностно-ориентированный характер и содержательно опирающийся на выше обозначенные образовательные ценности Монтессори-педагогике.

В качестве базового педагогического инструмента формирующего развития нами были использованы коммуникативные игры, поскольку именно они, на наш взгляд, наиболее успешно способствуют образовательной реализации следующих важных задач:

- созданию психологической готовности школьников к речевому общению;
- обеспечению естественной необходимости многократного повторения учащимися языкового материала;
- тренировке учащихся в выборе нужного языкового варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи.

В игровой деятельности школьники приобретают опыт ситуативного использования слов, речевых клише и т.д. Речь учащихся на иностранном языке, таким образом, становится способом самостоятельного формирования и формулирования *своей* мысли.

При анализе коммуникативных игр, разработанных Кэмбриджским университетом для продвинутых носителей языка, мы обратили внимание на краткость и лаконичность формулировок заданий, а также на практически полное отсутствие ссылок на дополнительную информацию – на «опоры», необходимые для выполнения задания. Это объясняется уровнем подготовленности учащихся к выполнению такого рода заданий. При адаптации подобных игр для учащихся отечественных школ, необходимо было составить развернутые рекомендации-ориентиры по выполнению задания и обеспечить ссылки на получение необходимой информации. Кроме того, чрезвычайно важно, на наш взгляд, уделить внимание моменту анализа результата игры, что помогает ученикам не только обратить внимание на то, что удалось или не удалось выполнить, но и приобрести и закрепить опыт самостоятельного выполнения заданий подобного типа.

Нами были разработаны методические рекомендации по использованию коммуникативной игры, представленной в британском учебном пособии *Advanced communication games*, в отечественной образовательной практике.

В аутентичном источнике авторами пособия описываются необходимые технические средства, лексический и грамматический минимумы, подготовительные действия учителя, а также задание к игре и ее конечная цель. Учитывая вышеописанную специфику зарубежных коммуникативных игр, мы подробно спроектировали подготовительный этап работы над игрой, который включал поиск дополнительной информации по теме игры и обсуждение методов выполнения задания, а также дополнительный раздаточный материал, используемый в ходе игры. Кроме того, мы уделили особое внимание завершающему этапу работы, в котором подводятся итоги игры самими участниками.

Наблюдения за речетворчеством учащихся в ходе игры показали, что решение поставленных коммуникативных задач давалось им проще, чем учащимся параллельного класса, которые выполняли аналогичное задание в его аутентичном варианте. Точно зная цель речевых действий, имея в арсенале необходимый лексический материал, опираясь на опыт решения необходимых задач на родном и иностранном языках, учащиеся проявляли большую активность и самостоятельность в выражении отношения к мыслям собеседника, пытались изменить свою стратегическую линию в момент речи. Кроме того, школьники старались найти адекватные способы речевого выражения при дефиците языковых средств: их активность и самостоятельность была направлена на поддержание контакта с собеседником и достижение поставленной цели.

Поощрение активности и побуждение к самостоятельности учащихся – педагогический путь к успеху в формировании иноязычной коммуникативной

компетенции. Обращение к ценностно-дидактическим аспектам педагогического опыта Марии Монтессори позволило актуализировать образовательный потенциал различных форм обучения английскому языку, направив его в сторону личности самого учащегося, побуждая его самостоятельно выстраивать систему активных знаний и умений, необходимых для свободного использования в межкультурном диалоге.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭКСПОРТА ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ ЕЕ ПОВЫШЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОАО «ЛЕБЕДИНСКИЙ ГОК»)

*М.Г. Карпачева, Е.Н. Камышанченко,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Для многих предприятий в условиях ужесточения конкуренции со стороны импортной продукции, в том числе на внутреннем рынке страны, осуществление экспортно-импортной деятельности становится единственной возможностью удержаться на своих позициях. И от того, насколько предприятие способно противостоять негативному воздействию факторов при осуществлении своих внешнеторговых операций в непредсказуемых условиях рынка, будет зависеть эффективность экспортно-импортной деятельности предприятия.

Открытое акционерное общество «Лебединский горно-обогатительный комбинат» (ЛГОК) входит в состав холдинга «МЕТАЛЛОИНВЕСТ» и является крупнейшим в России предприятием по добыче и обогащению железной руды и производству высококачественного сырья для черной металлургии.

Используя методику профессора Н.А. Янковского [4] для оценки эффективности экспорта промышленного предприятия, был произведен анализ отдельно взятой экспортной операции ОАО «Лебединский ГОК» по продаже железорудного концентрата ОАО «Мариупольский металлургический комбинат им. Ильича» (Украина) за период 2007 – 2009 гг.

Преимуществом данной методики является то, что, кроме анализа базового коэффициента эффективности экспорта ($\mathcal{E}_{эб}$), показывающего покрытия затрат на экспорт выручкой от экспорта, она осуществляет также анализ альтернативного коэффициента эффективности экспорта ($\mathcal{E}_{эа}$), показывающего насколько выгоден экспорт товаров за рубеж в сравнении с их продажей внутри страны [1]. В случае, если $\mathcal{E}_{эб} > 1$ и $\mathcal{E}_{эа} > 1$, экспорт товара эффективен. Если $\mathcal{E}_{эб} < 1$, а $\mathcal{E}_{эа} > 1$, то в этом случае экспорт неэффективен, так как экспортные затраты превышают экспортный доход. Неэффективным экспорт будет являться и в противоположном случае: $\mathcal{E}_{эб} > 1$, $\mathcal{E}_{эа} < 1$, так как прибыль от продажи товара внутри страны будет выше, чем от его экспорта. В случае, если $\mathcal{E}_{эб} < 1$ и $\mathcal{E}_{эа} < 1$, то экспорт товара неэффективен [4].

Используя основные экономические показатели, характеризующие

экспортную операцию ОАО «Лебединский ГОК» [3] по продаже концентрата железорудного ОАО «Мариупольский металлургический комбинат им. Ильича» (Украина) за период 2007 – 2009 гг. были исчислены базовый ($\mathcal{E}_{\text{б}}$) и альтернативный ($\mathcal{E}_{\text{а}}$) коэффициенты эффективности экспорта, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Оценка эффективности экспорта концентрата железорудного в адрес ОАО «Мариупольский металлургический комбинат им. Ильича» (Украина) за 2007-2009 гг.

Показатели/год	2007	2008	2009
Количество единиц, тонны	1173000	742000	520000
Цена товара на экспорт, руб	1283	1485	1510
Цена товара внутри страны, руб	1230	1390	1395
Себестоимость единицы, руб	630	910	1040
Себестоимость, руб	739015000	675153000	540790000
Выручка, руб	1504643000	1102233000	785010000
Накладные расходы, руб	34764000	17992000	12000000
В % к выручке	2	2	2
В% к себестоимости	5	3	3
Итого себестоимость	773779000	693145000	552790000
Базовый коэффициент эффективности экспорта($\mathcal{E}_{\text{б}}$)	1,94	1,59	1,42
Изменение базового коэффициента эффективности экспорта (+/-)	-	- 0,35	- 0,17
Альтернативный коэффициент эффективности экспорта($\mathcal{E}_{\text{а}}$)	1,09	1,21	1,35
Изменение альтернативного коэффициента эффективности экспорта (+/-)	-	+ 0,12	+ 0,14

Согласно данным таблицы 1, можно сделать следующие выводы: базовый коэффициент ($\mathcal{E}_{\text{б}}$) и альтернативный коэффициент ($\mathcal{E}_{\text{а}}$) эффективности экспорта выше единицы, что свидетельствует о том, что экспорт концентрата железорудного в адрес ОАО «Мариупольский металлургический комбинат» (Украина) в течение 2007-2009 гг. оставался эффективным. При этом следует отметить, что происходит снижение базового коэффициента эффективности экспорта ($\mathcal{E}_{\text{б}}$) концентрата железорудного в 2007-2009 гг. В 2008 году $\mathcal{E}_{\text{б}}$ снизился на 0,35 пунктов в сравнении с 2007 годом, а в 2009 году данный коэффициент $\mathcal{E}_{\text{б}}$ снизился еще на 0,17 пунктов в сравнении с 2008 годом и составил 1,42 пункта. Это говорит о том, что эффективность экспорта концентрата железорудного ОАО «Лебединский ГОК» в адрес ОАО «Мариупольский металлургический комбинат» (Украина) в течение 2007-2009 гг. имеет тенденцию к снижению.

При этом происходит рост альтернативного коэффициента эффективности экспорта ($\mathcal{E}_{\text{а}}$) в 2007-2009 гг.: в 2008 году рост $\mathcal{E}_{\text{а}}$ составил 0,12 пунктов в сравнении с 2007 годом, в 2009 году рост $\mathcal{E}_{\text{а}}$ составил 0,14 пунктов в сравнении с 2008 годом, что свидетельствует о повышении эффективности реализации концентрата железорудного российским

производителям.

Таким образом, эффективность экспорта концентрата железорудного ОАО «Лебединский ГОК» в адрес ОАО «Мариупольский металлургический комбинат» (Украина) за 2007-2009 гг. имела тенденцию к снижению ($\Theta_{эб}$ в 2007-2009гг снизился на 0,52 и составил $1,42 = 1,94 - 0,52$), однако не достигла предельного значения, после которого экспорт можно было бы считать неэффективным.

Экономический показатель эффективности экспорта товаров определяется отношением выручки – нетто в рублях к полной себестоимости товара в рублях. На данный показатель может повлиять изменение таких факторов, как: количество единиц экспортируемого товара, экспортная цена, уровень накладных расходов, себестоимость единицы товара [2].

Рассмотрим влияние вышеперечисленных факторов на изменение эффективности экспорта железорудного концентрата в адрес ОАО «Мариупольский металлургический комбинат им. Ильича» (Украина) в 2007-2009 гг., используя статистический метод цепных подстановок.

Нами были определены основные факторы влияющие на эффективность экспорта, такие как: количество единиц экспортируемого товара, его цену, себестоимость и размер накладных расходов (см. таблица 1).

Результаты анализа влияния факторов на эффективность экспорта концентрата железорудного ОАО «Лебединский ГОК» в адрес ОАО «Мариупольский металлургический комбинат» (Украина) за 2007-2009 гг. представлены в таблице 2.

Таблица 2

Влияние основных факторов на эффективность экспорта концентрата железорудного в адрес ОАО «Мариупольский металлургический комбинат» (Украина) за 2007-2009 гг. (в пунктах)

Прирост					
Год	Всего	В том числе за счет изменения			
		Количества	Цены	Накладных расходов	Себестоимости
2008	-35	-	30	4	-69
2009	-17	-	3	-	-20

Согласно данных таблицы 2, можно сделать следующие выводы: в 2008 году несмотря на положительное влияние роста цены и снижения накладных расходов (+ 30 и + 4 пункта эффективности соответственно), в целом эффективность экспорта снизилась на 35 пунктов (что означает падение выручки на 35 рублей на каждые 100 рублей затрат). Причиной этому послужил значительный рост себестоимости, который снизил эффективность экспорта концентрата железорудного в адрес ОАО «Мариупольский металлургический комбинат» (Украина) на 69 пунктов. Следует заметить, что изменение количества экспортируемой продукции не повлияло на эффективность экспорта.

Анализируя показатели за 2009 год, можно отметить, что снижение эффективности экспорта концентрата железорудного в адрес ОАО

«Мариупольский металлургический комбинат» (Украина) на 17 пунктов (что означает падение выручки на 17 рублей на каждые 100 рублей затрат) произошло под влиянием роста себестоимости (- 20 пунктов) и более низким ростом цены (+ 3 пункта). При этом количество экспортируемой продукции и размер накладных расходов не повлияли на изменение эффективности экспорта продукции.

Таким образом, можно сделать вывод, что к снижению эффективности экспорта ОАО «Лебединский ГОК» концентрата железорудного в адрес ОАО «Мариупольский металлургический комбинат» (Украина) за 2007 – 2009 гг. привел резкий рост себестоимости производимой продукции. Остальные слагаемые эффективности либо не имели влияния, либо оказывали положительное влияние на эффективность экспорта ОАО «Лебединский ГОК» концентрата железорудного в адрес ОАО «Мариупольский металлургический комбинат» (Украина) за 2007 – 2009 гг.

Основными направлениями повышения эффективности экспортной деятельности ОАО «Лебединский ГОК» являются:

1. Переориентация процесса таможенного оформления товара на специальные упрощенные процедуры таможенного оформления, что позволит снизить накладные расходы. С этой целью в ОАО «Лебединский ГОК» в 2006 году был введен метод электронного декларирования, который позволяет сократить время таможенного оформления от суток до получаса [3]. Однако очевидно, что введение данного метода оказалось недостаточным.

2. Совершенствование качества и снижение себестоимости добываемого сырья, необходимого для производства экспортной продукции. Это может быть достигнуто за счет модернизации производства: введения новых технологий и нового современного оборудования.

3. Совершенствование организационно-экономического механизма управления на ОАО «Лебединский ГОК», путем введения новой структуры, отвечающей за деятельность предприятия на внешних рынках. Основным содержанием ее деятельности будет являться анализ экспортно-импортной деятельности с позиции выявления рискованных внешнеторговых операций и проведения комплексной сравнительной оценки предприятий-конкурентов.

Однако следует отметить, что любые действия, нацеленные на повышение эффективности экспортно-импортной деятельности, будут малоэффективными без объединения усилий государства и производителей. Помощь государства должна выражаться в создании современной исследовательской базы с целью разработки новых источников сырья и материалов для производства продукции, а также в стимулировании инвестиций в освоение новых производств и модернизацию старых путем предоставления льготных кредитов.

Стимулирование экспорта продукции и повышение эффективности внешнеторговой деятельности российских производителей, должно стать приоритетной задачей внешнеторговой политики РФ.

Литература:

1. Панкова, Т.Н., Методика оценки эффективности внешнеэкономической деятельности предприятия. – Вестник калининградского юридического института МВД России, 2009. № 2(18), стр. 126-129
2. Смирнова, И.А. Основные факторы эффективности внешнеторговой деятельности предприятий. – Вестник СГСЭУ, 2006. № 13(2), стр.67-70
3. Официальный сайт Холдинга «Металлоинвест»: [сайт]. URL: <http://www.metallinvest.ru/rus/factorys/gornorydnoi-divizion/lebedinskii-gok> (дата обращения: 23.05.2010)
4. Янковский, Н.А., Повышение эффективности внешнеэкономической деятельности крупного производственного комплекса, (монография) : [сайт]. URL:<http://pharm.stirol.net/lib/mon/index.html> (дата обращения: 25.05.2010)

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.

*Е.С. Карташова,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

В настоящее время экологическое образование выступает необходимым условием преодоления негативных последствий антропогенного влияния на окружающую среду и фактором формирования экологической нравственности личности как регулятора отношений в системе «человек – окружающая среда».

Экологическое образование – это сложная система, которая включает в себя в качестве составляющих различные направления. К настоящему времени установлено, что социально-экологическое образование является составной частью экологического образования (В.С. Шилова). В общем виде оно представляет собой целенаправленный процесс обучения и воспитания личности, подготовленной к установлению оптимальных для данных условий отношений с природной средой [10]. Одной из задач социально-экологического образования школьников выступает формирование социально-экологической устойчивости.

Исследование процесса формирования социально-экологической устойчивости потребовало обращения к исходным понятиям «устойчивость», «устойчивость личности». Этимология понятия в различных словарях раскрывается следующим образом. Так, в энциклопедическом словаре отмечается, что "устойчивость" образовано от корня слова "устой", что значит - "прочно укоренившаяся традиция, основополагающее начало, основа чего-либо" [7]. В словаре С.И. Ожегова устойчивость определяется как «неподверженность изменениям, постоянность характеристик», а устойчивый - стоящий, держащийся твердо, не колеблясь, не падая, постоянный, стойкий, твердый [6].

Философский аспект трактовки исследуемого понятия отражает разные его стороны. Так, Е.Ф. Губский объясняет устойчивость как постоянство, пребывание в одном состоянии [8]. В. Галкин рассматривает устойчивость и стабильность как стороны, определяющие состояние динамического

равновесия. Автор считает их важными характеристиками в жизни человека [2]. Аналогичным образом это понятие раскрывают и другие ученые.

Необходимо отметить, что понятие «устойчивость» нашло отражение во многих психолого-педагогических исследованиях. Известный психолог Р.С. Немов, занимаясь изучением личностных качеств и понимая под личностью жизненно устойчивое в основных проявлениях образование, считает, что устойчивость личности характеризует последовательность ее действий и предсказуемость ее поведения, позволяет придавать ее поступкам закономерный характер. Ощущение устойчивости собственной личности — важное условие внутреннего благополучия человека и установления нормальных взаимоотношений с окружающими людьми [5]. И.С. Кон считает, что индикатором устойчивости личности может быть постоянство ее поведения, психических процессов, черт характера [3].

Большое внимание проблеме устойчивости в своих работах уделяла Л.И. Божович. Автор определяла устойчивость как становление социальных и нравственных мотивов поведения, выделяя главную роль в ее проявлении направленность и самооценку личности. Л.И. Божович писала, что человек как личность характеризуется наличием у него собственных взглядов, собственных моральных требований, определенностью жизненных целей, к достижению которых он стремится. Все это делает его относительно устойчивым и не зависимым от чуждых ему влияний окружающей среды [1].

Изучая вопросы формирования нравственной устойчивости, В.Э. Чудновский отмечает, что нравственная устойчивость личности означает способность человека сохранять и реализовывать в различных условиях личностные позиции, обладать определенным иммунитетом к воздействиям, противоречащим его личностным установкам, взглядам и убеждениям [9].

Разные виды устойчивости изучались педагогами и психологами Л.М. Аболиным, Л.В. Куликовым, Е. П. Крупником, К. Левиным, П.Б. Зильберманом, К.К. Платоновым. Они исследовали проблемы психологической, эмоциональной, нравственной, профессиональной, жизненной, системной устойчивости, стрессоустойчивости и др.

В нашем случае мы рассматриваем «устойчивость личности» в рамках социально-экологического образования, которое в настоящее время приобрело огромную значимость в условиях нарастающего экологического кризиса.

Целью социально-экологического образования школьников является формирование личности, готовой к установлению оптимальных отношений с природной средой на основе нормативного взаимодействия с ней, с учетом меры и способов рационального средопользования; повышение ее социально-экологической культуры [10]. Н.М. Мамедов, отмечая важность экологизации системы образования и воспитания, считает ее целью проникновение современных экологических идей и ценностей во все сферы общества. Ибо только так, через экологизацию всей общественной жизни, можно спасти человечество от экологической катастрофы [4].

Таким образом, анализ понятий «устойчивость», «устойчивость

личности» показал, что эти категории изучались философами, педагогами, психологами. Устойчивость понимается как постоянное, неизменное состояние. В психологии и педагогике исследуемое понятие непосредственно связывается со свойством личности как высшим этапом ее развития. Сформированность этого свойства определяет поведение человека в соответствии с общественными нормами, взаимоотношения его в обществе и окружающей среде.

Литература:

1. Божович, Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Л.И. Божович. Проблемы формирования личности. – М. – Воронеж, 1995. – С. 299–300.
2. Галкин, В.П. Теоретические аспекты и основы экологической проблемы: толкователь слов и идеоматических выражений. – Режим доступа: <http://terme.ru/dictionary/519/>
3. Кош, И.С. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал, 1987. Т.8, №4.
4. Мамедов, Н.М. Культура, экология, образование / Н.М. Мамедов – М.: Изд-во РЭФИА, 1996. - 51 с.
5. Немов, Р.С. Психология: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ, студентов пед. ин-тов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. кадров. / Р.С. Немов – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. - М.: «Русский язык», 1989. – 752 с.
7. Советский энциклопедический словарь / Гл.ред. А.М.Прохоров. - М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1979.
8. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф.Губский и др., М.: ИНФРА – М, 2003. – 576 с.
9. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. — М.: Педагогика, 1981. — 208 с.
10. Шилова, В.С. Социально-экологическое образование школьников: теория и практика / В.С. Шилова. Монография. – М.-Белгород, 1999. – 244 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ ИНВЕСТИЦИОННОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ТУРИСТСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

*А.В. Кириченко,
Омский государственный институт сервиса, г. Омск*

В индустрии туризма Омской области на сегодняшний день еще не сложилась эффективная система рыночных отношений, налицо неразвитая инфраструктура, низкий уровень сервиса, небольшой выбор предложений в сфере туризма. Вместе с тем, заинтересованность в развитии данной отрасли, как в органах власти, так и в различных кругах бизнеса, обусловлена двумя основными причинами. Во-первых, сам по себе бизнес в сфере оказания туристских услуг характеризуется достаточно высокой доходностью. Во-вторых, он вовлекает в свою деятельность организации смежных отраслей

экономики, например, гостиницы, учреждения культуры и досуга, предприятия общественного питания и другие.

В настоящее время туристская сфера во всем мире терпит большие потери в связи с влиянием финансового кризиса. Люди объективно меньше стали тратить на отдых. Большое количество туристских компаний закрываются, поток туристов во многие страны резко сокращается. Общая ситуация на рынке туристских услуг в Омской области отражает общую ситуацию на российском туристском рынке. Это касается и сокращения агентств, и уменьшение числа сотрудников в них, и сокращение количества продаж, и прямых чартерных рейсов из Омска. Однако, по мнению специалистов, на фоне общего снижения покупательского спроса и доходов населения есть вероятность развития въездного и внутреннего туризма. По проведенному опросу 25% россиян не поедут отдыхать за рубеж, а останутся или в своем или соседнем регионе. В связи с этим в настоящее время весьма выгодно развивать региональный туризм, таким образом, турагентствам города следует активизировать туроператорскую деятельность.

Сегодня привлечение инвестиций в туристскую сферу — вопрос ее выживания. От понимания логики инвестиционных процессов зависит адекватность практических инвестиционных решений, принимаемых на различных этапах инвестиционного процесса. Один из самых важных и ответственных этапов данного процесса — это выбор предприятия, в которое будут вложены инвестиционные ресурсы. На выбор же объекта инвестирования в основном влияет такая категория, как инвестиционная привлекательность предприятия.

В настоящее время российскими учеными предлагаются различные толкования данного понятия. Тем не менее, среди них можно выделить ряд сходных признаков, определяющих сущность исследуемой экономической категории. В процессе систематизации подходов можно выделить следующие направления:

1. Инвестиционная привлекательность как состояние развития предприятия;
2. Инвестиционная привлекательность как достижение целей и выполнение условий инвестора;
3. Инвестиционная привлекательность как совокупность показателей;
4. Инвестиционная привлекательность как достижение экономического эффекта;
5. Инвестиционная привлекательность как характеристика экономического состояния среды функционирования организации.

Объединяя грани такого сложного и многозначного понятия как «инвестиционная привлекательность» применительно к туристским предприятиям, уточним данное определение. Под инвестиционной привлекательностью турпредприятий мы предлагаем иметь в виду совокупность объективных финансово-экономических характеристик, значений и показателей состояния объекта на конкретную дату,

соответствующих требованиям каждого типа инвесторов по соотношению «доходность-риск» для инвестирования в соответствующие категории туристских объектов при условии достижения целей инвестора в течение определенного периода времени.

С учетом особенностей условий функционирования предприятий сферы туризма, специфики формирования турпродукта и его продажи покупателям, в качестве факторов, воздействующих на инвестиционную привлекательность туристских предприятий предлагается использовать следующие характеристики:

1. Внешние: система законодательных норм, политическая и внешнеэкономическая среда, инвестиционная привлекательность региона, уровень риска, природно-климатические условия и т.д.

2. Внутренние: финансовая привлекательность, ресурсный потенциал, оценка рыночной позиции, высокоэффективная система управления организацией, открытость организации, полнота и достоверность раскрытия информации в отчетности.

Как показывает практика, анализ и оценка инвестиционной привлекательности хозяйствующих субъектов во многих случаях не проводятся вообще, а если и проводятся, то преимущественно на основе использования показателей финансового состояния, т. е. носят односторонний характер.

В экономической литературе методам оценки инвестиционной привлекательности предприятия уделяется достаточно большое внимание. Среди общепринятых подходов выделяют следующие:

1) Сравнительный (рыночный) подход, который сочетает в себе три основных метода оценки предприятий: метод отраслевых соотношений, метод рынка капитала, метод сделок (продаж).

2) Матричные методы анализа, основанные на линейной и векторно-матричной алгебре, применяются для изучения сложных и высокоразмерных структур как на отраслевом уровне, так и на уровне предприятий и их объединений.

3) В условиях рыночной экономики инвестирование сопровождается риском экономических и финансовых потерь. С учётом этого стали использовать статистические методы, основанные на теории игр, процедура применения которой заключается в получении гарантированного оптимального решения при наихудших условиях - минимаксного решения в стратегической игре.

4) Наиболее распространённым подходом, применяемым в исследованиях инвестиционной привлекательности объектов предстоящего инвестирования, являются методы рейтинговой оценки предприятий.

На основе вышеизложенного можно сказать, что рассмотренные нами методики оценки инвестиционной привлекательности, существующие в российской практике, фактически целиком и полностью копируют западную схему: те же показатели, те же подходы, те же числовые критерии. Но, как правило, такие методики успешно «работают» в стабильной обстановке

эффективного рынка: при условии информационной прозрачности, универсальности статистической и бухгалтерской отчетности и, что важно, её корректности.

К оценке инвестиционной привлекательности необходимо подходить с позиций системного подхода, предполагающего комплексное изучение и оценку деятельности и инвестиционных возможностей субъектов хозяйствования в целях научного обоснования предстоящих экономических целей развития и выбора наилучших способов их осуществления.

Представляется целесообразным в этой связи использовать при проведении анализа инвестиционной привлекательности туристского предприятия систему показателей, объединенных в блоки: оценки финансовой привлекательности; оценки эффективности деятельности и использования ресурсов; оценки рыночной позиции.

На первом этапе для оценки финансовой привлекательности предприятия воспользуемся традиционными группами показателей финансового анализа, позволяющими дать оценку финансового состояния организации: показатели ликвидности, финансовой устойчивости, деловой активности, эффективности работы предприятия.

На втором этапе следует оценить темпы развития туристского предприятия и определить, в какой мере оно приблизилось к наивысшему уровню использования ресурсов и эффективности деятельности. Непосредственно для определения эффективности функционирования предприятия социально-культурного сервиса и туризма необходимо оценить эффективность использования имеющихся ресурсов. Для этого используют сравнительные (приростные) показатели, т.е. определяется функция эффективности использования ресурсов.

Показатели финансово-экономической деятельности туристского предприятия включают: объем реализации — количество проданных туров; выручку от реализации туристского продукта; показатели использования ресурсов рабочей силы; показатели использования основных фондов и оборотных средств; показатели производительности труда и фонда заработной платы; себестоимость реализованных турпродуктов и т.д.

Занимаемая туристским предприятием доля рынка и позитивная динамика ее изменения, безусловно, один из самых важных фактов, определяющих инвестиционную привлекательность, поэтому на третьем этапе необходимо дать характеристику рыночной позиции предприятия по показателям достигнутых позиций на рынке туристских услуг (величина клиентской базы, объем выручки от оказания услуг) и показателям возможного расширения масштабов деятельности предприятия (показатели динамики объема предоставляемых туруслуг и полученной выручки, возможности увеличения емкости рынка услуг, возможность изменения положения организации на рынке туристской индустрии, возможность освоения новых рынков сбыта и т.д.). Также необходимо оценить рекламу и PR турпредприятия, так как грамотно спланированные они способны самым существенным образом повысить инвестиционную привлекательность

субъекта.

На подготовительном этапе необходимо учесть, насколько полно и достоверно представлена вся существенная информация, необходимая инвесторам для проведения объективной оценки уровня инвестиционной привлекательности хозяйствующего субъекта. Также важно знать, каким образом раскрывается эта информация, какова трудоемкость (стоимость и затраты времени) сбора и обобщения требуемой инвестору информации.

Принимая во внимание важность привлечения дополнительных финансовых средств, для успешного развития туризма, анализ инвестиционной привлекательности был рассмотрен, главным образом, как элемент технологии их привлечения.

ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫЕ РЕГУЛЯТИВЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ¹

*И.Ю. Климов,
Белгородский государственный университет*

Этноконфессиональная проблематика чрезвычайно востребована на макроуровне: в глобальном масштабе, как философская или этнокультурологическая тема. На микроуровне: в производственных коллективах, она рассматривается очень фрагментарно, несмотря на изменение реальной ситуации в современном полиэтническом и многоконфессиональном мире и реальный рост национального и религиозного самосознания населения. Принципиально важно понять, какие вообще возможны этноконфессиональные регулятивы в успешной работе организации?

Прежде всего, следует учитывать *этническую и религиозную принадлежность* сотрудников; далее их *отношение к другим религиозным и этническим группам*; их *отношение к «своим»* в плане этноконфессиональной принадлежности; *присутствие\отсутствие в действиях сотрудника* каких-либо этнически или религиозно окрашенных поступков; принципиальное отношение к *руководству\подчиненным по признаку* религиозных взглядов или этнической принадлежности. Данные регулятивы являются частью психологической компоненты организационных отношений.

Этническая принадлежность сотрудников организации. Данный регулятив может быть одним из важных, наряду с профессиональной принадлежностью, в определении характера управленческих и организационных отношений и взаимосвязей в организации. Безусловно, данный фактор напрямую зависит от величины организации. Мы считаем,

¹ статья подготовлена в рамках выполнения Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы научно-исследовательские работы, госконтракт № 14.740.11.0669

что чем крупнее, по численности, организация, тем менее заметны проявления данного регулятива. Это связано с тем, что в небольшом коллективе сотрудники знают больше о своих коллегах и деловое взаимодействие часто тесно сопряжено с межличностным общением на неформальном уровне. Таким образом, в небольших коллективах всегда присутствует определенное интимное знание о своих коллегах, связанное с их этнической и даже религиозной принадлежностью (хотя эти области лежат в сфере частной).

Данный компонент может стать предметом обсуждения при взаимодействии различных структурных подразделений в случае возникновения *конфликтной ситуации и психологической, и производственной*. Когда одно подразделение не выполняет успешно своих обязанностей, может возникнуть определенная ситуация «перехода на личности», и сотрудники коллектива, начнут искать в конфликтующем коллективе иноверцев или инородцев, одним словом *чужаков*. Данная ситуация проще продуцируется в крупных организациях, где сотрудники различных подразделений незнакомы лично и взаимодействуют в основном виртуально, по телефону или через различные программы электронного документооборота, электронную почту и т.д. Соответственно в мелких организациях сотрудники при возникновении конфликтной ситуации скорее начнут искать причину в личности «обидчика» в целом, а не в его этноконфессиональной принадлежности. Хотя данный подход анализа может иметь и противоположную интерпретацию. Сотрудники крупных организаций, взаимодействующие удаленно, часто не имеют понятия об этнической или религиозной принадлежности коллег и соответственно, не могут использовать данные показатели в процессе обострения конфликта. Поэтому, если такие «аргументы» возникают, они носят скорее мифологический характер об этнических чертах людей вообще, не имея знания о конкретных членах коллектива. И наоборот, сотрудники маленьких организаций, знают каждого коллегу, и, будучи нетерпимы, могут, при первом возможном случае, выплеснуть свое негативное отношение в другим этносам или религиям «переходя на личности».

Важно понять выражение: *«отношение к другим религиозным группам»*, которое может быть развернуто психологически, как на сознательном, так и на подсознательном уровне, как принятие/непринятие возможности существования иной веры. *«Отношение к другим этническим группам»* может быть определено как позиционирование своей этнической принадлежности по отношению к другим в этическом контексте: «лучше/хуже, мы/не-мы». Таким образом, данный регулятив являет собой определенную психологическую установку (мифо-коллективистскую по сути) по отношению сотрудников организации к отличным от них людям, в соответствии с рассматриваемыми признаками. Данное отношение может интерпретироваться в двух направлениях:

- Я и мои единоверцы (единородцы) лучше, чем отличающиеся от нас.
- Я и мои единоверцы (единородцы) не лучше и не хуже, чем

отличающиеся от нас.

Первая направленность выявляет нетерпимость, ксенофобию, и религиозный фанатизм, бытовой антисемитизм и расизм. В любой крупной организации встречаются данные типы сотрудников, которые стремятся построить организационные отношения в авторитарном стиле унижения по отношению к иноверцам и инородцам. Безусловно, подобное выстраивание организационных отношений носит латентный характер; в большей степени, даже сами инициаторы подобного рода управленческих отношений, не задумываются о том, почему они выстраивают именно негативно-тоталитарные отношения, с отличающимися по рассматриваемому признаку, коллегами. Более того, сотрудники взаимодействующие по первой модели выстраивания орготношений могут даже не замечать какой-либо особенности данных отношений, так как подобное отношение к иноверцам и инородцам полностью подсознательное.

Вторая направленность проявляется людьми с адекватной и беспристрастной оценкой ситуации вокруг принадлежности коллег. Выстраивая свои взаимоотношения с сотрудниками, отличными по вере или нации (национальности), работники не берут во внимание фактор религиозной или этнической принадлежности, а рассматривают лишь деловые и личностные качества. Во много подобный тип отношения характерен людям либо «маловерующим», атеистам, либо имеющим свои личные убеждения по вопросу веры, но не слепо идущих по указаниям церкви или общепринятым стереотипам.

Таким образом, зачастую отношения к разным этносам определяется по принципу солидарности или враждебности. На личность имеет большое влияние, как исторически сложившаяся традиция, так и современная политика государства. В данном случае, даже сотрудники, не рассматривающие свою нацию как лучшую и приоритетную, могут быть нетерпимы к различным этническим группам. Например, исторически сложилось, что хорваты пренебрежительно относятся к черногорцам и сербам и, наоборот, или после определенных политических действий отношение многих русских к грузинам (и наоборот) приобрело негативную окраску. Подобных примеров довольно много, учитывая что современная Россия – государство, основанное на базе многонационального и многоконфессионального СССР, которого уже нет, но распад которого стал трагическим именно для многих наций России и взаимоотношений между ними.

Итак, организационные отношения могут быть проанализированы с помощью этноконфессиональных регулятивов. Так же при выявлении какого-либо регулятива, влияющего на орготношения, можно проследить его происхождение и устранить, в случае отрицательного влияния на рабочий процесс, или развить, в случае положительного влияния. К тому же, рассмотренные регулятивы можно искусственно развить как позитивные и толерантные, с целью улучшения результатов труда и психологического климата сотрудников.

МЕТОДОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСТВА

*О.В. Ковальчук,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

То или иное понятие как исходная идеально-рациональная «клеточка» формирования теории через логический механизм определения, суждения и умозаключения, предполагает, прежде всего, выделение изучаемого объекта из некоторой предметной области объективного мира посредством указания на его общий и отличительный признак с последующим его включением в более универсальную общность и систему научной классификации.

В этой связи представляется необходимым остановиться на некоторых теоретических парадигмах в социально-гуманитарной науке и философии, связанных с исследованием и определением феномена детства и продуцированием соответствующих научно-теоретических понятий.

Детство – всем хорошо известное, но (как это ни странно звучит) малопонятное явление. Термин «детство» используется широко многопланово и многозначно. Детство в онтогенезе – это, как правило, устойчивая последовательность актов взросления растущего человека, его состояние «до взрослости». В филогенезе – это совокупность детей разных возрастов, составляющих «довзрослый» контингент общества на различных этапах его развития. Это указывает на возрастную и демографическую составляющие данного феномена: выделение определенной группы людей в возрасте от 0 до 11-12 лет. Такой подход можно назвать *демографическим*.

Во все времена мы наблюдаем присутствие и другой ипостаси этого понятия – наличие смены поколений, динамического или статического взаимоотношения отцов и детей. Разумеется, поколенческая парадигма существенно обогащает не только социально-экономические и демографические, но и культурологические исследования.

Но это понимание детства можно принять в качестве предметности и методологии лишь в абстрактно-антропологическом исследовании. Ведь при таком подходе теряется не только конкретно-историческая и социокультурная, но и антропологическая реальность, исчезает живой человек – остается понятийно-теоретическая абстракция, ребенок «вообще».

Детство как самостоятельный аспект культуры было выделено в качестве "некоего мира, обладающего некоторой автономией и психологической ценностью", в романтически-просветительской литературе. Значительную роль в восприятии этого феномена сыграло произведение Ж. Ж. Руссо "О воспитании" (1762). Долгое время в XIX в. детство было предметом детального анализа именно в художественных произведениях классиков литературы. Образы детства, часто автобиографические, однако имевшие и историко-культурную ценность, создали Л.Н. Толстой, Ч. Диккенс

и М. Твен.

В культурологических исследованиях детство стало самостоятельным объектом анализа под влиянием распространения психоаналитического подхода, в котором оно является одной из центральных тем изучения. С 30-х годов XX в. детство становится важнейшей функциональной частью в исследовании культурных систем самых различных народов.

Бесспорным лидером в этой области исследования культур было направление «Культура-и-личность» (психологическая антропология). Детство рассматривалось в качестве феномена, изучая который в упрощенном виде, но со специфическими культурными особенностями, можно было увидеть мир "взрослой" культуры. Особенности процессов, происходящих в детстве, имеют фундаментальное значение для воспроизводства культур.

По сути, исследования истории и культурологии детства были начаты, вышедшей в 1960 году в Париже книгой Филиппа Арьеса (1914–1984) «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке». Новаторство концепции автора состояло в том, что понятие «детство» понималось не как данная застывшая на все времена реальность, а как социокультурный конструкт, который в разных культурах и эпохах наполняется различным содержанием, различной ценностью и материальным «сопровождением». Ф. Арьеса интересовало, как в ходе истории в сознании художников, писателей и ученых складывалось понятие Детства и чем оно отличалось в различные исторические эпохи. Он впервые конкретно показал, что Детство – не просто естественная универсальная фаза человеческого развития, а понятие, имеющее сложное, неодинаковое в разные эпохи социальное и культурное содержание. Книга Ф. Арьеса освещает три главных темы: эволюцию понятия и образа детства – периодизацию жизненного пути, историю осознания детства как особого социокультурного явления, эволюцию детской одежды, игр и развлечений, целей и методов нравственного воспитания; историю школьной жизни – возраста школьников, смены типов учебных заведений, изменения целей и методов дисциплинирования школьников и т.д.; место и функции детей в «старой» и «современной» семье.

Детство - это особый мир, своеобразная культура в культуре, область, полная загадок и непознанных явлений. Это мир со своими правилами поведения, мир фантазии и игр, воспринимаемый как реальность. Ребенок одушевляет окружающий его мир, вносит в него эмоциональную окраску. Он преобразует в своем воображении предметы действительности, например, палка становится у него самолетом или лошадкой, а взаимодействия со сверстниками драматизируются. Таким образом, преобразуя окружающую действительность, ребенок тем самым формирует и воспроизводит важнейшее культурное качество человека в создании идеальных сущностей.

Важно подчеркнуть то, что дети и детство, всегда «присутствовало» не только в самой реальной жизнедеятельности в качестве специфической возрастной группы и сменяющих друг друга поколений (хотя бы и время их жизни были меньше современных из-за крайне тяжелых условий

существования!), но и в общественном сознании и идеологии человечества в качестве определенных концептов.

Концепт формируется речью (введением этого термина прежде единое Слово жестко разделилось на язык и речь). Речь осуществляется не в сфере грамматики (грамматика включена в нее как часть), а в пространстве души с ее ритмами, энергией, жестикуляцией, интонацией, бесконечными уточнениями, составляющими смысл комментаторства. Концепт предельно субъектен... Память и воображение – неотторжимые свойства концепта, направленного, с одной стороны, на понимание здесь и теперь; с другой стороны – концепт синтезирует в себе три способности души и как акт памяти ориентирован в прошлое, как акт воображения – в будущее, как акт суждения – в настоящее...» [1, с.306-307].

Концепт и его реально-идеальное бытие в живой ткани и «телесности» культуры всегда предполагает наличие человека. Поэтому логично предположить, что даже если мы не находим в сознании той или иной эпохи «понятия» детства, это еще не значит, что оно отсутствует в той или иной культурной эпохе в качестве концепта, отражающего и формирующего специфическую культурно-статусную реальность.

Еще один момент, на который хотелось бы обратить внимание, заключается в том, что в ткани исторических и современных культур следует различать концепты (и соответствующие знаки и символы) доминирующие, и концепты маргинальные, вытесненные на периферию культуры, если не в ее подпольные, бессознательные или контркультурные (антисистемные) слои. Таковыми, следует предположить, и могли быть, например, в эпоху средневековья, концепты детства и молодости. И если читать (реконструировать) только господствующие тексты эпохи, оставляя маргинальные концепты без внимания, то мы наверняка потеряем глубинные смыслы повседневности.

Современные дети, как это ни печально, испытывают па себе влияние двух основных тенденций: повседневной жизни, которая формирует семиотический мир, с одной стороны, и социальной жизни, которая, фиксируя символы, придает им социальную окраску, с другой. Повседневность, повседневная жизнь – процесс жизнедеятельности индивидов, разворачивающийся в привычных общеизвестных ситуациях на базе самоочевидных ожиданий.

Различая понятия, концепты и культурно-историческую реальность, которую они отражают и формируют одновременно, выскажем предположение, что в определенной мере детство как социокультурная группа и соответствующие ей дискурсивно-концептные формы находят воплощение в специфическом культурном коде детства.

Культурный код является структурой ненаследственной поведенческой информации, которую накапливают, хранят и передают новым поколениям людей. Такую интерпретацию культурного кода мы можем найти в работах Ю.М. Лотмана и М.К. Петрова. В культуре «код детства» присутствует не только и не столько как культурно-историческая реальность и понятие, но и

как концепт, нагруженный культурно-идеологическими смыслами в различные культурно-исторические эпохи. Код детства, соответственно, может воплощаться в различных формах: от культурных артефактов и технологий поведения до ритуально-телесных практик, знаково-символических систем и стиля жизни. Для нас важно, что код детства получает соответствующее семиотическое закрепление и существует в самых различных культурах и обществах – от архаических до современных, претерпевает определенные мутации и трансформации.

Мы полагаем, что каждая культурно-историческая эпоха имела как собственных «детей», так и соответствующие им культурные формы, выраженные в специфических культурных кодах детства, способствуют реализации коллективной и индивидуальной идентичности, развитию самосознания людей и эпох, а также служат механизмом закрепления и передачи социокультурных традиций и социальной памяти.

Литература:

1. Неретина, С.С.. Концепт // Новая философская энциклопедия. – Т. II. – М., 2000. – С. 306-307

О РОЛИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*А.В. Козырева,
Орловский государственный технический университет, г. Орел*

Процесс построения содержания образования, рассматриваемый в педагогической литературе предполагает выделение основных структурных элементов, каждый из которых представляет собой определенный педагогический опыт: познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; творческой деятельности – в форме умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях. Освоение отмеченных типов опыта, по мнению В.В. Краевского и А.В. Хуторского, «позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название компетентностей».

В качестве одной из ведущих компетентностей, формирование которых осуществляется в школе, следует рассматривать информационную компетентность школьников, которая формируется преимущественно на уроках информатики. Необходимость этого обусловлена повышением уровня требований к компьютерной грамотности и информационной культуре выпускников школ, а также стремительной информатизацией всех сторон развития общества.

Использование инновационных технологий, способствующих формированию информационной компетентности школьников, предполагает разработку специального дидактического комплекса. Он представляет собой систему, в которую интегрируются прикладные программные педагогические продукты, базы данных и знаний в изучаемой предметной области, а также совокупность дидактических средств и методических материалов, всесторонне обеспечивающих и поддерживающих реализуемую педагогом технологию обучения.

Принципиальными особенностями дидактического комплекса являются следующие положения.

Во-первых, дидактический комплекс рассматривается как целостная система программных средств, интегрированных с целью сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления учебной информации как обучающимся, так и преподавателю в соответствии с применяемой им технологией обучения;

Во-вторых, все элементы комплекса взаимосвязаны между собой, имеют единую информационную основу и разрабатываются не только в соответствии с замыслом реализуемой с их помощью технологии обучения, но и в целях единой концепции подготовки учащихся профильных классов средних школ.

В-третьих, проектирование и конструирование дидактического комплекса осуществляется в соответствии с требованиями иерархии и модульности как в программном, так и в технологическом смысле.

В-четвертых, изначально при проектировании дидактического комплекса предусматривается возможность его использования в локальной компьютерной сети средней школы.

Рассмотрим структуру подобного комплекса на примере дидактического комплекса информационного обеспечения учебного предмета «Информатика и ИКТ» в профильных классах средней школы. Исходя из анализа содержания подготовки выпускников по этому предмету, в него были включены следующие основные элементы: электронные учебно-методические пособия, типовой комплект средств информационной поддержки, а также автоматизированная система контроля и оценки знаний, умений и навыков обучающихся.

Электронные учебно-методические пособия не являются альтернативой базовому учебнику. Они предоставляют дополнительную информацию, способствующую формированию информационной компетентности учащихся. В электронных учебно-методических пособиях наряду с раскрытием основного содержания изучаемого материала, приводятся рекомендации для самостоятельного его изучения с использованием других компонентов дидактического комплекса. Данные пособия разработаны по следующим основным разделам предмета «Информатика и ИКТ»: «Информация и информационные процессы», «Системы счисления», «Средства информационно-коммуникационных технологий», «Технология обработки текстовой информации», «Технологии обработки числовой

информации», «Технологии поиска и хранения информации», «Телекоммуникационные технологии», «Алгебра логики», «Алгоритмизация и программирование». Кроме того, ученики, у которых возникает большой интерес к изучению темы «Алгоритмизация и программирование», могут получить в электронном виде дополнительную информацию по языкам программирования высокого уровня.

Типовой комплект средств информационной поддержки состоит из информационно-справочной системы и электронного практикума по информатике.

Информационно-справочная система имеет гипертекстовую структуру, включает электронный словарь по предмету «Информатика и ИКТ». Она позволяет достаточно быстро получить доступ к необходимой информации. Электронный словарь содержит необходимые учебные элементы, которые рассматриваются в курсе информатики средней школы.

Электронный практикум также имеет гипертекстовую структуру. В него включены темы, по которым учебной программой предусмотрены практические и лабораторные занятия. Так, например, согласно тематическому планированию в старших классах для раздела «Алгоритмизация и программирование» разработано 14 практических работ по темам: «Линейные алгоритмы», «Условный оператор», «Оператор–переключатель», «Цикл с предусловием», «Цикл с постусловием», «Цикл со счетчиком», «Линейные массивы», «Многомерные массивы», «Строки», «Файлы», «Процедуры», «Функции», «Модуль CRT», «Модуль GRAPH». Кроме того электронный практикум содержит методические рекомендации к выполнению данного вида работ.

Для обеспечения контрольно-оценочных функций в дидактическом комплексе предусмотрено наличие автоматизированной системы оценки и контроля знаний обучающихся. Названный элемент представлен в виде программы – педагогического теста, позволяющей учащимся самостоятельно оценить свои знания, умения и навыки после изучения каждого модуля учебной дисциплины. Педагогический текст позволяет получить объективные оценки уровня сформированности информационной компетентности школьников. Тестовые задания составлены в закрытой форме, в которых ученики выбирают правильный ответ из нескольких правдоподобных, предложенных на выбор, и в открытой форме, когда ответы дают сами испытуемые, дописывая ключевое слово в утверждении и превращая его в истинное или ложное высказывание.

Использование такого дидактического комплекса информационного обеспечения учебного предмета (свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2010612361 от 31 марта 2010 г.) способствует формированию интереса и мотивации учащихся к изучению профильных предметов и повышению качества обучения. Об этом убедительно свидетельствуют результаты опытно-экспериментального обучения. Так в частности, у учащихся происходит более глубокое восприятие (67,3 %), осмысление (69,2 %), понимание (87,3 %), запоминание

(92,3 %), усвоение учебного материала (75,5 %); появляется желание получать новые знания (93,7 %) и закреплять имеющиеся (94,2 %).

Дидактический комплекс информационного обеспечения может быть разработан в рамках любого учебного предмета. Опора преподавательского состава на подобные комплексы будет способствовать формированию информационной компетентности учащихся профильных классов общеобразовательных учреждений.

Литература:

1. Виленский, М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе /Под ред. В.А. Сластенина. М.: Педагогическое общество России, 2005. 192 с.
2. Образцов, П.И. Дидактика высшей военной школы: Учебное пособие /Образцов П.И., Косухин В.М. – Орел.: Академия Спецсвязи России, 2004. – 317с.

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ СЛЕНГА КАК ОДНОГО ИЗ ВИДОВ НЕНОРМАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ

*А.Н. Колесниченко,
Ростовский государственный университет
путей сообщения, г. Ростов-на-Дону*

Вопрос о содержании, объеме и границах сленга до сих пор не определен в лингвистической науке. Отношение исследователей к сленгу неоднозначное. Некоторые, ссылаясь на неопределенность этой категории, вообще отрицают ее существование. Например, И.Р. Гальперин основывает свою аргументацию на результатах исследований английских ученых-лексикографов, главным образом на их опыте в составлении словарей английского языка, которые показали, что одно и то же слово в различных словарях имеет различное лингвистическое признание; одно и то же дается с пометой «сленг», «просторечие», или без всяких помет, что свидетельствует о соответствии литературной норме языка. И.Р. Гальперин не допускает существования сленга в качестве отдельной самостоятельной категории, предлагая термин «сленг» [3, с.107-114].

В «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» под ред. М.Н. Кожинной сленг также не выделяется как вид внелитературной лексики, к которой относятся диалектизмы, просторечная лексика, вульгаризмы, жаргонизмы и арготизмы. При этом жаргонизмам дается довольно общее определение: «Это слова и обороты, входящие в состав какого-либо жаргона и широко используемые за его пределами». [4, с.35]

В научной литературе существует и другой подход – отождествление сленга с жаргоном, рассмотрение этих двух понятий в качестве синонимов. Этой точки зрения придерживаются Е.Г. Борисова-Лукашанец, А.Н. Мазурова, Л.А. Радзиховский. Данный подход объясняется тем, что термин «сленг» англоязычного происхождения и появился в русистике относительно недавно, термин же «жаргон» наиболее устоявшийся в лингвистической

школе, поэтому лингвисты чаще используют понятие «жаргон».

Некоторые исследователи полагают, что термин «сленг» применяется в двух значениях: 1) как синоним жаргона, 2) как совокупность жаргонных слов, жаргонных значений общеизвестных слов, жаргонных словосочетаний, принадлежащих по происхождению к разным жаргонам и ставших, если не общеупотребительными, то понятными достаточно широкому кругу говорящих на русском языке. Авторы различных словарей сленга именно так понимают сленг. З. Кёстер-Тома считает, что употребление термина «сленг» в русистике не вносит дефиниционного размежевания и является необоснованным дополнением к термину жаргон. По его мнению, жаргон, как и сленг, используется в разных группах, объединяющих людей по социальному положению, по общности интересов, хобби, занятий, и является таким же социолектом. Например, жаргон наркоманов: *трава* – «наркотик», *баян* – «шприц»; жаргон торговцев: *комкарь* – «продавец коммерческого магазина»; жаргон бизнесменов: *заслать* – «дать взятку», *нал, налом* – «платить наличными», *по безналу* – «платить безналичными» [5, с.15-31].

В словаре О.С. Ахмановой даны две дефиниции термина «сленг». 1. Разговорный вариант профессиональной речи. 2. Элементы разговорного варианта той или другой профессиональной или социальной группы, которые, проникая в литературный язык или вообще в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретают в этих разновидностях языка особую эмоционально-экспрессивную окраску [1, с.419].

Похожая тенденция отмечается и в английском языке. «Сленг занимает промежуточное положение между всеми известными словами и выражениями для неформального общения и лексикой узких социальных групп» [9], поэтому в англоязычной лексикографии проблема состоит не в том, чтобы отделить сленг от жаргона и арго, а в том, чтобы зафиксировать переход слов из сленга в разговорную речь (*popular speech*). «Большой Оксфордский словарь английского языка» также отождествляет сленг с разговорной речью: «это чисто разговорный язык, который считается ниже стандарта речи образованных людей и состоит либо из новых слов, либо из общераспространенных, употребляемых в специальных значениях» [10, с.171].

Наконец, существует третий подход к толкованию термина сленг, согласно которому данный вид ненормативной лексики считается более общим понятием, включающим слова, первоначально возникшие в отдельной социальной группе, в определенном жаргоне или арго, поэтому отражающие ценностную ориентацию этих групп. Постепенно эти слова приобретают более открытый характер по сравнению с жаргоном и арго, но отличаются ограниченным употреблением по сравнению с литературным языком.

По мнению А.Д. Швейцера, к *слэнгу* относят «эмоционально окрашенные слова и устойчивые словосочетания, бытующие в разговорной речи и находящиеся вне пределов литературного языка» [8, с.153]. В зависимости от сферы употребления А.Д. Швейцер делит сленг на общий и

специальный. К первому относится просторечная лексика с ярко выраженной эмоционально-оценочной окраской, широко распространенная в разговорной речи и не ограниченная в своем использовании рамками каких-либо профессиональных или социальных диалектов. Специальный сленг включает в себя не принятые в литературном языке слова и выражения, входящие в специальную и профессиональную лексику и различные жаргоны. А.Д. Швейцер видит отличие общего сленга от сленга специального в его деспециализации, а не в его приближении к литературной норме. Единицы сленга отличаются от жаргонизмов и арготизмов степенью их распространения, но, разумеется, не нормативностью. А.Д. Швейцер считает, что общий сленг является одним из компонентов общенародного просторечия, находящегося за пределами литературного языка [8, с.153].

Похожая тенденция в попытке разделить два близких понятия – «сленг» и «жаргон» наблюдается и в исследованиях В.А. Хомякова, который также выделяет общий и специальный сленг. Специальный сленг – различные жаргоны: корпоративные и профессиональные, разные виды кэнта или арго. Общий сленг – широко распространенная и общепонятная социальная микросистема, включающая слова, изначально появившиеся в специальном сленге, но затем расширившие ареал своего употребления [7, с.11]. Л.С. Бурдин подчеркивает, что сленг – родовое понятие, «видовые» же понятия – это слова и выражения определенной социальной группы. По его мнению, общий сленг соотносится со специальным не на уровне его полного включения в «родовое понятие», а на уровне пересечения, то есть частичного включения [2,53-55]. Сходной точки зрения придерживается С.Б. Флекснер, который считает, что общий американский сленг состоит из кэнтизмов, жаргонизмов, арготизмов, чья популярность становится очень высокой, и это ведет к тому, что они входят в речь широкого круга людей. С.Б. Флекснер определяет американский сленг как массу слов и выражений, часто используемых или понятных большей части американского общества, но воспринимаемых как неподходящие в формальном дискурсе подавляющим большинством людей [11, с.6].

М.М. Маковский также выделяет сленг как один из видов ненормативной лексики. По его мнению, главное отличие сленга от жаргона и арго состоит в том, что сленг никогда не являлся принадлежностью узких социальных групп, не использовался с целью сделать непонятной речь говорящих (жаргон) или как принадлежность тех или иных профессиональных коллективов. Основная особенность сленга – общность всем социальным группам носителей языка. М.М. Маковский различает общий сленг и просто сленг, так как во втором случае речь обычно идет о той или иной разновидности жаргона. Под сленгом он понимает «исторически сложившуюся на базе английских территориальных диалектов различных регионов и других наиболее древних языковых элементов и в большей или меньшей степени общую всем носителям языка лингво-социальную норму, которая, реализуясь на уровне разговорной речи (фонетика, грамматика, лексика) генетически и функционально отлична от жаргонных и

профессиональных элементов языка» [8, с.23].

На наш взгляд, предпочтительней говорить о профессиональном и социальном жаргоне, а к термину «сленг» относить только ту лексику, которая используется всеми говорящими на этом языке, не только студентами, солдатами, адвокатами или преступниками. Таким образом, термины, которые можно встретить в научной литературе, «общий жаргон», «общий сленг» и «сленг» в целом, по нашему мнению, являются синонимами так же, как и термины «специальный сленг» и «жаргон».

К главным отличительным признакам сленга относятся следующие:

1) более открытый характер по сравнению с другими видами ненормативной лексики, в результате чего сленг является наиболее часто употребляемым, не ограниченным в своем использовании рамками профессиональных и социальных диалектов (в этом, на наш взгляд, его главное отличие от жаргона, аргю); 2) яркая эмоционально-оценочная окраска сленгизмов, выражающих негативную оценку действительности, сленговые лексемы – более экспрессивные эквиваленты лексических единиц, относящихся к другим пластам словарного состава, они отличаются пейоративностью значения (негативной экспрессивно-эмоциональной коннотацией); 3) преобладание экспрессивной функции над номинативной; 4) постоянное обновление словарного состава.

Учитывая все эти признаки сленговой лексики, наиболее подходящим определением целесообразно считать следующее: сленг – это разновидность ненормативной лексики, которая является понятной большей части общества, но ограничена неформальной сферой употребления.

Литература:

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1964.
2. Бурдин, Л.С. О соотношении общего и специального сленга в современном английском языке // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: Тезисы докладов межвузовской конференции. Горький, 1966.
3. Гальперин, И.Р. О термине «сленг» // Вопросы языкознания. 1956. №6.
4. Емельянова, О.Н. Внелитературная лексика // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. М., 2003.
5. Кестер-Тома, З. Стандарт. Субстандарт. Нонстандарт // Русистика. Берлин. 1993. №2.
6. Маковский, М.М. Английские социальные диалекты (онтология, структура, этимология). М., 1982.
7. Хомяков, В.А. Нестандартная лексика в структуре английского национального периода: Автореф. дисс. ... док. филол. наук. Л., 1980.
8. Швейцер, А.Д. Очерк современного английского языка в США. М., 1963.
9. Britannica '97 // Encyclopedia Britannica and Merriam Webster's Collegiate Dictionary: Tenth Edition on CD-Rome.
10. The Oxford English Dictionary: 20 vol / Ed. By J.A. Simpson and E.S.C. Weiner. Oxford, 1989, IX.
11. Wentworth, H., Flexner, S.B. Dictionary of American Slang. Second Supplemented Edition. New York, 1975.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Теоретико-методологическая стратегия формирования педагогической культуры будущего учителя – это совокупность обобщенных научных положений, дающих обоснование необходимости осуществления процесса формирования педагогической культуры будущего учителя на культурологической основе, в контексте антропологического, аксиологического подходов, с позиций системного, личностно-деятельного, ресурсного подходов, с учетом идей герменевтического, ситуационного, стратегического подходов, и описывающих основные направления организации теоретической и практической деятельности исследователя, ориентированной на формирование педагогической культуры будущего учителя.

Теоретико-методологическая стратегия формирования педагогической культуры будущего учителя на культурологической основе выражается в следующем: на уровне *целевых стратегий*: стратегия формирования будущего учителя как человека культуры; стратегия осмысления и присвоения личностью культурных ценностей; на уровне *задачных стратегий*: стратегия способствования освоению будущими учителями культурного мирового наследия, наследия страны, региона; стратегия формирования у будущих учителей правильного отношения к этому культурному наследию; стратегия развития личностных качеств, обеспечивающих создание новых культурных ценностей в процессе собственной культуросообразной деятельности; стратегия формирования личности будущих учителей как продукта культуры, ее представителя и носителя; стратегия способствования осознанию будущими учителями своей личностной индивидуальности, ценности; на уровне *стратегии организации образовательного процесса*: стратегия организации культуросообразной деятельности будущих учителей по их включению в процесс культурообразования через овладение ими социокультурным пространством.

Теоретико-методологическая стратегия формирования педагогической культуры будущего учителя с учетом идей антропологических теорий состоит в следующем: на уровне *целевых стратегий*: стратегия формирования будущего учителя как деятельного существа, который формирует идеалы и нормы своей деятельности и который способен достичь свободы и самоопределения; на уровне *задачных стратегий*: стратегия способствования интериоризации норм поведения и перехода их во внутренние ориентиры человеческой субъективности; стратегия воспитания и образования будущих учителей в единстве тела, души и духа; стратегия развития у будущих учителей самоинтерпретации и самосознания; на уровне *стратегии организации образовательного процесса*: стратегия организации процесса формирования педагогической культуры, способствующего постижению будущими учителями себя в целостности своих характеристик.

Теоретико-методологическая стратегия формирования педагогической культуры будущего учителя в аксиологическом аспекте состоит в следующем: на уровне *целевых стратегий*: стратегия формирования у будущего учителя системы общечеловеческих, личностных, педагогических ценностей, определяющих его отношение к окружающему миру, к своей деятельности, к самому себе как к человеку и профессионалу; на уровне *задачных стратегий*: стратегия интериоризации будущими учителями идей, норм и правил, регламентирующих деятельность общества в сфере образования; стратегия усвоения идей, концепций, норм, регулирующих педагогическую деятельность будущих учителей; стратегия формирования системы ценностных ориентаций личности; на уровне *стратегии организации образовательного процесса*: стратегия побуждения будущих учителей к целенаправленному вхождению в систему ценностей как универсальных социокультурных ориентаций.

Теоретико-методологическая стратегия формирования педагогической культуры будущего учителя с позиций системного подхода выражается в следующем: на уровне *целевых стратегий*: стратегия моделирования процесса формирования педагогической культуры у будущих учителей через выявление составных элементов, входящих в систему формирования, определение уровня развития данных элементов; на уровне *задачных стратегий*: стратегия установления связи между элементами и другими системами, определения интегративных факторов, обеспечивающих эффективное функционирование и развитие системы; стратегия установления коммуникативных связей с социальной средой как на макро-, так и на микроуровнях; на уровне *стратегии организации образовательного процесса*: стратегия организации процесса формирования педагогической культуры будущих учителей как целостной системы.

Теоретико-методологическая стратегия формирования педагогической культуры будущего учителя на основе личностно-деятельностного подхода состоит в следующем: на уровне *целевых стратегий*: стратегия воспитания личностно-деятельностной активности будущего учителя; стратегия способствования дальнейшему развитию психики будущих учителей, познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик; на уровне *задачных стратегий*: стратегия становления будущих учителей как активных субъектов, реализующих свой способ жизнедеятельности и свою личностную сущность; стратегия самоанализа, самооценки, самокоррекции поведения и отношений; стратегия организации системной, целенаправленной, творческой деятельности будущих учителей, определяемой их индивидуальными особенностями, мотивами; на уровне *стратегии организации образовательного процесса*: стратегия организации и управления целенаправленной деятельностью будущего учителя с опорой на потенциал личности и развитие ее задатков и способностей через реализацию субъект-субъектного взаимодействия, равнопартнёрского сотрудничества для совместного решения поставленных задач.

Теоретико-методологическая стратегия формирования педагогической

культуры будущего учителя в контексте ресурсного подхода состоит в следующем: на уровне *целевых стратегий*: стратегия перехода ресурсного потенциала будущего учителя во внешний мир, т.е. в его педагогическую деятельность; на уровне *задачных стратегий*: стратегия приобретения и развития будущим учителями внутренних ресурсов (педагогическое мастерство, педагогическая мобильность, педагогическая импровизация, педагогическая компетентность, педагогический имидж и т.д.); стратегия адекватного использования внешних ресурсов для формирования педагогической культуры будущего учителя; на уровне *стратегии организации образовательного процесса*: стратегия обеспечения учета внешних и индивидуальных ресурсов будущих учителей в процессе формирования педагогической культуры будущих учителей.

Теоретико-методологическая стратегия формирования педагогической культуры будущего учителя на основе интерпретации идей герменевтического подхода выражается в следующем: на уровне *целевых стратегий*: стратегия создания открытой, вариативной, духовно и культурно насыщенной, диалогичной, толерантной новой ценностной системы личности будущего учителя; на уровне *задачных стратегий*: стратегия выработки личностных смыслов; стратегия реализации ценностных аспектов познавательной деятельности; стратегия построения индивидуальной образовательной траектории будущего учителя в рамках формирования педагогической культуры; на уровне *стратегии организации образовательного процесса*: стратегия обеспечения в организации процесса формирования педагогической культуры будущих учителей постижение ими образовательной реальности через рефлексивное осмысление происходящего в образовательном процессе.

Теоретико-методологическая стратегия формирования педагогической культуры будущего учителя с использованием позиций ситуационного подхода состоит в следующем: на уровне *целевых стратегий*: стратегия формирования педагогической культуры посредством соотнесения конкретных приемов и концепций с определенными конкретными сложившимися ситуациями; на уровне *задачных стратегий*: стратегия поиска приемов, способствующих достижению целей формирования педагогической культуры в конкретной ситуации; стратегия выявления значимых переменных ситуаций; стратегия определения эффективности влияния этих ситуаций на формирование педагогической культуры будущего учителя; на уровне *стратегии организации образовательного процесса*: стратегия учета и варьирования условий организации процесса формирования педагогической культуры будущего учителя в зависимости от сложившейся в пространстве и времени конкретной ситуации.

Теоретико-методологическая стратегия формирования педагогической культуры будущего учителя в свете идей стратегического подхода выражается в следующем: на уровне *целевых стратегий*: стратегия комплексной разработки структуры формирования педагогической культуры будущего учителя: определение дерева целей и преемственности каждой из

них, разработка и технология создания образовательных систем, сред, определение организационных форм и средств формирования педагогической культуры и т.д.; на уровне *задачных стратегий*: стратегия последовательной разработки концептуальных основ формирования педагогической культуры в психолого- педагогическом плане; стратегия комплексного проектирования методов, методик и приемов, ранжированных по компонентам педагогической культуры будущего учителя на период его нахождения в образовательной системе вуза; на уровне *стратегии организации образовательного процесса*: стратегия организации процессуально-проектировочного процесса формирования педагогической культуры будущего учителя.

Представленная таким образом теоретико-методологическая стратегия позволяет выстроить адекватную структуру формирования педагогической культуры будущего учителя.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

*А.Э. Колотилова,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Роль родного языка в формировании сознания растущего человека, в процессе его «вживания» в социум и культуру, несомненно, велика. Именно обучаясь в школе, на уроках русского языка, литературы, истории, ребёнок должен осознать, что язык, будучи инструментом познания и средством общения, является в то же время и формой социальной памяти. Учащиеся (в т.ч. студенты) должны видеть и сознать духовную сущность родного языка, его культуросберегающий потенциал – только в таком случае можно ждать от молодого поколения сознательного, осмысленного отношения к языковому поведению современников.

Однако современная школа продолжает оставаться на «старом» пути освоения программы по сложившимся методикам. По мнению Т.Ф.Новиковой, проблема заключается в том, что «современные учащиеся в большинстве своём имеют нечёткие представления о традиционных ценностях отечественной культуры, что порождает бездуховность, размытость нравственных ориентиров, безответственное отношение к слову. Противостоять этому должно само Слово – родной язык...» [2]. В какой-то степени проблема может быть решена в ходе обучения учащихся разным способам речевой и мыслительной деятельности, формирования коммуникативных умений, развития рефлектирующего сознания, культуры чувств, за счёт создания в школе культурной среды. Но ещё эффективнее она могла бы решаться при условии освоения и применения специальных методов и приёмов «погружения» в культуру, организации обучения языку как явлению национальной культуры. Актуальность и практическое значение обращения к поиску «новых» путей, обоснованию новых принципов

преподавания важнейшего гуманитарного предмета - русского языка – усиливается нестабильностью развития и реформирования современного образования: с одной стороны, поставлена главная цель – воспитание, формирование личности, с другой стороны – с помощью тестов проверяется лишь формальное знание.

Один из путей приобщения молодёжи к историческому и культурному наследию своей страны мы видим в ознакомлении учащихся с историей русского письма, историей и функционированием алфавита. Проблема сохранения нашей азбуки (и кириллицы в целом) актуальна для современного этапа развития языка. Наша азбука претерпела за свою историю много изменений [1], однако вот уже более двух столетий в основе своей остаётся (и хочется надеяться, останется) неизменной, несмотря на экспансию латиницы, на утрату некоторых важных букв, на игнорирование в практике письма и набора буквы ё. На сегодняшний день существует множество проблем, связанных с этой литерой: её статус в русской графике, отношение СМИ, школьных учебных средств к её сохранению, недооценка её когнитивной функции в тексте и т.п. Проведённый анализ школьной продукции подтвердил эмпирические наблюдения, а именно: разницей в употреблении буквы или же полный отказ от неё, хотя именно школьные учебники – ввиду их повсеместного распространения, их просветительских функций – должны являть собой пример бережного отношения к русскому алфавиту. Эпизодическое, несистематическое использование знака свидетельствует не только о нестабильности современной графико-орфографической системы, но также о насущной потребности в этой букве: ведь если бы потребности не было - не было бы и эпизодических обращений. На наш взгляд, падение культуры устной речи связано отчасти и с отмеченным разноречием в употреблении буквы ё: старшеклассники избегают употребления в своей речи тех слов и словоформ, в произношении которых сомневается (например, *стартёр* в физике, *наслён* в ботанике, *амёба* в зоологии, *гренадёр* в истории, также других, достаточно востребованных в повседневном общении: *берёста* – но *берестяной*, *маркёр* – и *маркер* и др.), и учебники в первую очередь призваны помогать молодёжи овладевать собственным языком.

Одним из практико-ориентированных направлений нашего исследования, связанного с поиском путей формирования культурно-языковой компетенции школьников и студентов, является систематизация и разработка методических материалов по истории письменности, и в частности, кириллицы, рассказывающих о судьбе утраченных букв старого русского алфавита, обосновывающих тенденции в функционировании современной графики. Эта лингвистическая информация особенно актуальна для школьного курса русского языка, поскольку обучение в школе начинается именно со знакомства с алфавитом; в течение всех лет обучения в школе ученик так или иначе сталкивается с азбукой, углубляя знания о функциях букв. Однако современные учебники и пособия по родному языку в большинстве своём «неисторичны», не нацелены на формирование культурно-языковой компетенции за счёт сведений о русском письме и его

реформах, между тем как именно эти темы обладают неограниченным не только образовательным, но и воспитательным, духовно и нравственно формирующим потенциалом. История русского письма – это наши истоки, тот уникальный случай, когда знания «и полезны, и интересны», и несомненно влияют на формирование мировоззрения подрастающего поколения.

Обеспокоенность общества безразличием современников к сохранению языка имеет под собой основания. Эти наболевшие вопросы и проблемы нельзя игнорировать, нужно собирать, обобщать, обнародовать как положительные, так и негативные факты отношения людей к родному языку, чтобы в конце концов как можно больше современников осознало, что азбука – это первооснова языка, что родной язык – фундамент культуры, основа духовного бытия русских, россиян и всех говорящих на русском языке народов, а фундамент разрушать опасно...

Литература:

1. Истрин, В.А. 1100 лет славянской азбуки; изд. 2-е, перераб. и испр. / А.И. Истрин. - М.: Наука, 1988
2. Новикова, Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка в аспекте регионализации образования: монография / Т.Ф. Новикова. - Белгород, 2007

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ (НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ЗАЩИТОЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРЕСТУПНИКОВ В БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ)

*С.Ю. Колтунова,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Управление социально-правовой защитой несовершеннолетних преступников представляет собой совокупность структур и индивидов, обеспечивающих использование и координацию всех ресурсов социальных и правовых систем для достижения общих целей. В данном случае, основной целью является социальная и правовая защита законных интересов несовершеннолетних, совершивших преступление. Это является одной из самых актуальных задач современного Российского государства, поскольку в период перестройки и постперестроечного периода, продолжающегося экономического, социального и политического кризиса, обострились такие негативные факторы современной жизни, как преступность несовершеннолетних, вовлечение подростков в криминальную активность общества. Методологической основой исследования данного процесса является социолого-ориентированный подход, рассматривающий социальные процессы под углом помощи и защиты индивида, социальных групп, общностей. В орбиту исследования попадают, с одной стороны, такие социальные институты и учреждения, как управление социальной защиты

населения, управление здравоохранения, министерство внутренних дел, уполномоченный по правам ребенка, которые выступают в качестве субъектов управления социально-правовой защиты несовершеннолетних преступников, а с другой – социальная группа несовершеннолетних граждан, в частности, несовершеннолетних преступников.

Несовершеннолетние преступники, наряду с безнадзорными, беспризорными детьми и детьми, оставшимися без попечения родителей, нуждаются в защите государства. По данным статистики молодыми людьми в возрасте 14–29 лет совершается 29,9% преступлений в Белгородской области. Показатели криминальной пораженности демонстрируют определенную стабильность и сходство тенденций их изменений, что обусловлено существованием общих причин преступности в целом и по структурным элементам. Исследования подтверждают, что преступность старших пополняется за счет притока «вчераших» несовершеннолетних, а влияние взрослой преступности на преступность несовершеннолетних чаще всего осуществляется опосредованно – через преступность молодежи. Таким образом, преступность несовершеннолетних – это лишь начальная часть общей преступности; именно связь с преступностью других возрастных групп образует криминальное лицо преступности несовершеннолетних. Данная проблема приобретает глобальные масштабы и привлекает внимание всё большего количества исследователей: социологов, юристов, психологов, социальных работников, что отражает междисциплинарный и комплексный характер социальной работы с несовершеннолетними преступниками. Развитие социальной теории и практики в современном обществе все более опирается на реализацию принципа гуманизма.

Однако проблемы регуляции социального развития, организации жизнедеятельности людей, оптимизации способов ее реализации во многих социальных теориях затрагиваются лишь косвенно. В них обычно лишь фиксируется возникновение, обострение или исчезновение механизмов регуляции (в том числе и социальной защиты различных социальных групп), тем более что последние пока не являются объектом углубленного исследования этих социальных теорий. Используются следующие методы исследования проблем управления социально-правовой защитой несовершеннолетних преступников: экспертный опрос, анализ документов, биографический метод. *Экспертный опрос* определяется как сбор первичных данных, основанный на использовании опыта, знаний и интуиции экспертов в исследуемых областях. Эксперты – специалисты, которым известны специфические стороны изучаемого явления: уполномоченный по правам ребенка, ювенальный судья, работники органов опеки и попечительства, практические инспектора по делам несовершеннолетних – это люди, которые сталкиваются с данной проблемой ежедневно. Экспертный опрос целесообразно проводить из числа работников организаций системы социально-правовой защиты (государственные, муниципальные и общественные органы и учреждения, осуществляющие мероприятия по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних). К

организациям социально-правовой защиты относятся: комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы управления социальной защитой населения, органы управления образованием, органы опеки и попечительства, органы по делам молодежи, органы управления здравоохранением, органы службы занятости, подразделения по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, уполномоченный по правам ребенка. *Анализ документов* – это совокупность методических приёмов и процедур, применяемых для извлечения из документальных источников информации при изучении социальных процессов и явлений в целях решения определённых исследовательских задач. Они являются надёжными свидетельствами явлений, происходящих в действительности, однако при проведении исследования к ним следует относиться критически. Например, данные официальной статистики могут существенно меняться в зависимости от того, каким образом она составлялась. МВД ежеквартально обновляет данные по преступлениям и правонарушениям, совершаемыми несовершеннолетними; на основе этих данных мы можем видеть изменения в криминальной активности подростков. Также анализируется нормативно-правовая база на федеральном и региональном уровне, ежегодные доклады правительства Российской Федерации «О положении детей в РФ», аналогичные доклады – субъектов Российской Федерации.

Прежде чем заниматься наказанием несовершеннолетнего, совершившего преступление, необходимо выяснить причины такого поведения и мотивы совершения им преступления. Для этого используются различные методы социологического исследования: анкетирование, включенное наблюдение, интервью. В современной науке все большую популярность приобретает *биографический метод* – это способ исследования, диагностики, коррекции и проектирования жизненного пути личности. Биографические методы начали разрабатываться в первой четверти XX века, они основаны на изучении личности в контексте истории и перспектив развития её индивидуального бытия. Их использование предполагает получение информации, источником которой являются автобиографические методики (опросники, интервью, спонтанные и спровоцированные автобиографии), свидетельства очевидцев, контент-анализ дневников, писем. Так достигается индивидуальный подход к каждому конкретному случаю совершения ребенком преступления.

Исследования показывают, что в Белгородской области сложившаяся система социально-правовой защиты несовершеннолетних основана, прежде всего, на социальной защите детства в целом. В некоторых регионах Российской Федерации в качестве эксперимента функционируют элементы ювенальной юстиции, а именно ювенальный суд. *Ювенальный суд* – это суд общей юрисдикции, рассматривающий административные и уголовные дела несовершеннолетних и выносящий решения, предусмотренные законом. Суды по делам несовершеннолетних, как подсистема национального правосудия, изначально должны создаваться в соответствии со статьей 40 Конвенции ООН «О правах ребенка», предполагающей признание каждой

страной права каждого ребенка, нарушившего законодательство, на такое обращение, которое способствует развитию у него чувства достоинства и значимости, укрепляет в нем уважение к правам человека. Таким образом, данная система является неполной, поскольку не может защищать интересы такой категории детей, как несовершеннолетние преступники.

Экспертный опрос показал, что управление системой социально-правовой защитой в Белгородской области находится на чрезвычайно низком уровне. Регулируется только законодательной базой на федеральном уровне, а на уровне региона полномочия между субъектами социально-правовой защиты распределяются на основании положения или устава данных учреждений. Таким образом, управление системой социально-правовой защитой в Белгородской области, в целом осуществляется лишь частично, поскольку политика в области защиты детства направлена только на социальную защиту детей, попавших в трудную жизненную ситуацию. А конкретно про оказание помощи подросткам, совершившим преступление или правонарушение в нормативных источниках, не указывается. В случае внедрения в Белгородской области ювенального судопроизводства данная проблема разрешится, поскольку в его функции входит не столько наказание несовершеннолетних преступников, сколько возможность их перевоспитания. Ювенальный суд мог бы также осуществлять управление социально-правовой защитой, поскольку закреплял бы обязанности работы с несовершеннолетним преступником каждого отдельного субъекта социально-правовой защиты.

СТАТИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

*Д.Н. Копонев,
Белгородский юридический
институт МВД России, г. Белгород*

В данной статье описываются методы формирования выборочной совокупности при осуществлении статистического наблюдения в педагогических исследованиях.

Количественная характеристика социально-педагогических процессов в непосредственной связи с их качественной сущностью невозможна без глубокого статистического исследования. Использование различных способов и приемов статистической методологии предполагает наличие исчерпывающей и достоверной информации об изучаемом объекте, что обуславливает три этапа исследования – статистическое наблюдение, сводку и группировку полученных в результате наблюдения данных, обобщение и анализ полученных результатов.

Статистическое наблюдение является первым этапом сбора и первичной обработки статистической информации и представляет собой научно организованный учет фактов, характеризующих изучаемый процесс, и сбор по-

лученных на основе этого учета массовых данных. На основе полученной в результате наблюдения информации в ходе последующих этапов исследования формируется представление о сущности и характеристиках изучаемого процесса. Если при сборе статистических данных допущена ошибка или материал оказался недоброкачественным, это повлияет на правильность и достоверность как теоретических, так и практических выводов. Поэтому статистическое наблюдение является, пожалуй, наиболее важным этапом статистического исследования, и к его планированию следует подходить тщательно и ответственно. Необходимо правильно установить единицы наблюдения, разработать программу наблюдения – перечень признаков и показателей, подлежащих регистрации. Следует определить место, время, способ и форму наблюдения. Итогом грамотного планирования должно явиться соответствие результатов наблюдения обязательным требованиям: единообразие и сопоставимость полученных данных, их достоверность, точность и полнота.

Говоря о полноте исследования социально-педагогического явления, необходимо отметить, что статистическое наблюдение может быть сплошным – когда изучению подвергаются все единицы исследуемой совокупности (генеральная совокупность), или несплошным. При несплошном наблюдении исследуется лишь часть объектов (выборочная совокупность, или выборка), но полученные в результате такого исследования результаты будут с определенной степенью достоверности характеризовать всю изучаемую совокупность.

При исследовании социально-гуманитарных процессов и явлений бывает сложным, а зачастую и вовсе невозможным учет всех единиц наблюдения. Поэтому в силу объективных причин приходится применять один из методов несплошного статистического наблюдения. Наиболее часто при изучении реально складывающегося учебно-воспитательного процесса или результатов педагогического эксперимента используются следующие методы: беседа, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ обучающихся, педагогической документации, тестирование, метод экспертных оценок.

Существуют различные способы формирования выборочной совокупности. Это, во-первых, индивидуальный отбор, включающий такие разновидности, как собственно случайный, механический, стратифицированный, и, во-вторых, серийный, или гнездовой, отбор.

Качество результатов выборочного наблюдения зависит от того, насколько состав выборки представляет генеральную совокупность, иначе говоря, от того, насколько выборка репрезентативна (представительна). Чтобы обеспечить репрезентативность выборки, необходимо соблюдать принцип случайности отбора единиц, который предполагает, что на включение или исключение объекта из выборки не может повлиять какой-либо иной фактор, кроме случая. Собственно случайный отбор (или случайная выборка) из однородной совокупности осуществляется с помощью жеребьевки либо по таблице случайных чисел.

До настоящего времени на практике в качестве способа отбора обычно

применяют механическое формирование выборочной совокупности, не связанное с процедурами получения случайных чисел. При этом способе отбирается каждый (N/n) -й элемент генеральной совокупности. Например, если имеется совокупность из 100 тыс. ед. и требуется выборка в 1000 ед., то в нее попадет каждый сотый элемент. Если единицы в совокупности не ранжированы относительно изучаемого признака, то первый элемент выбирается наугад, произвольно, а если ранжированы, – то из середины первой сотни. При достаточно большой совокупности этот способ отбора близок к собственно случайному, при условии, что применяемый список не составлен таким образом, чтобы какие-то единицы совокупности имели больше шансов попасть в выборку.

Отбор единиц из неоднородной совокупности осуществляется так называемым стратифицированным (расслоенным) способом, дающим модифицированную форму выборки. В этом случае генеральную совокупность предварительно разбивают на однородные группы с помощью типологической группировки, после чего производят отбор единиц из каждой группы в выборочную совокупность случайным или механическим способом. Этот метод гарантирует, что единицы разных групп (слоев) включаются в выборку пропорционально их численности в генеральной совокупности.

Особая форма составления выборки предполагает серийный, или гнездовой, отбор, при котором в порядке случайной или механической выборки выбирают не единицы, а определенные районы, серии (гнезда), внутри которых производится сплошное наблюдение.

Особенности обследуемых объектов определяют два метода отбора единиц в выборочную совокупность – повторный (отбор по схеме возвращенного шара) и бесповторный (отбор по схеме невозвращенного шара). При повторном отборе каждая попавшая в выборку единица или серия возвращается в генеральную совокупность и имеет шанс вторично попасть в выборку. При этом вероятность попадания в выборочную совокупность всех единиц генеральной совокупности остается одинаковой. Бесповторный отбор означает, что каждая отобранная единица (или серия) не возвращается в генеральную совокупность и не может подвергнуться вторичной регистрации, а потому для остальных единиц вероятность попасть в выборку увеличивается.

Бесповторный отбор дает более точные результаты по сравнению с повторным, так как при одном и том же объеме выборки наблюдение охватывает больше единиц генеральной совокупности. Поэтому он находит более широкое применение в статистической практике. И только в тех случаях, когда бесповторный отбор провести нельзя, используется повторная выборка.

Использование для обработки информации, получаемой в результате проведения педагогических изысканий, методов математической статистики, учитывающих вероятностный характер педагогических явлений и процессов, а также многофакторность педагогической среды, позволяет производить наиболее качественный вывод по результатам проведенного исследования.

Литература:

1. Гмурман, В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2003.
2. Граничина, О.А. Статистические методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.
3. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА

*Н.А. Копылова,
Рязанский государственный университет
им. С.А. Есенина, г. Рязань*

Новые реалии в общественно-политической и социально-экономической сферах жизни нашего государства выдвинули образование в разряд приоритетных направлений в решении ключевых проблем XXI в. Одна из них – поиск идей, способствующих усовершенствованию целостного педагогического процесса в вузе. Гуманизация педагогической системы выявила целый ряд противоречий, связанных с декларируемостью личностно-ориентированной направленности образовательного процесса высшей школы, с одной стороны, и недостаточной компетентностью преподавателей для реализации этого подхода, с другой. Возникла задача повышения эффективности образовательного процесса вуза при минимальных затратах и одновременном улучшении качества обучения, воспитания и развития студентов. Действенным средством этого является активное использование принципов и концептуальных идей педагогики сотрудничества на практике.

При переходе на двухуровневые стандарты третьего поколения все больше внимания обращается на формирование профессиональных ключевых компетенций (формирование компетенции понимается нами как формирование определенного круга знаний, умений, которыми следует владеть), одной из которых является сотрудничество.

В педагогике сотрудничества высшей школы категория «сотрудничество» выступает как педагогическая ценность, формирующаяся в учебно-воспитательной системе, и в то же время как фактор, объединяющий участников учебно-воспитательного процесса и одновременно ставящий каждого в субъектную позицию в обучении, воспитании и развитии. В ходе исследования на основе теоретического анализа и практического опыта введено уточнённое понятие «педагогика сотрудничества», под которым мы понимаем гуманистическое направление педагогики, основными признаками которого являются: взаимодействие, совместная деятельность, творчество и сотворчество, развитие и саморазвитие субъектов целостного педагогического процесса вуза, диалогичность общения, взаимное обогащение. Она является ориентиром по формированию у студентов знаний,

умений и навыков, заботливых, партнерских межличностных взаимоотношений, основанных на взаимопонимании, любви, совести, взаимоуважении, заботе и поддержке, в различных видах совместной деятельности, по усвоению ими нравственных и эстетических норм и правил, и служит развитию личности, что соответствует современным концепциям воспитания, обучения и развития.

Из вышеизложенного следует, что успешная реализация гуманистического принципа в педагогической деятельности высшей школы требует признания приоритетных ценностей личности, как преподавателя, так и обучающихся; изменения позиции педагога, который должен всегда стоять «впереди обучаемого», а не «над обучаемым»; строго соблюдать личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании; уметь сотрудничать и взаимодействовать со студентами, понимать и принимать их.

На основе принципов и концептуальных идей педагогики сотрудничества, а также опыта работы преподавателей вузов была спроектирована, обоснована и апробирована теоретическая модель взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе вуза на основе идей педагогики сотрудничества (рис. 1), основными компонентами которой являются: социальный заказ государства на формирование высококвалифицированного специалиста современно образованного, духовно-нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию; цель: гармоничное развитие личности на основе гуманизации образования и воспитания; наличие педагогической системы; целостный педагогический процесс на основе принципов и подходов педагогики сотрудничества; использование инновационных подходов и принципов личностно ориентированного образования; внедрение вариативных гуманистических технологий; результат: гармонически развитые, социально активные, творческие, коммуникативно и информационно компетентные выпускники вуза. Результаты исследования доказывают эффективность использования концептуальных идей педагогов-новаторов в деятельности высших образовательных учреждений, применяющих вариативные инновационные педагогические технологии и методы работы в сочетании с принципами современной педагогики сотрудничества. Результаты внедрения модели доказывают, что вуз заинтересован в улучшении результатов работы на основе использования принципов и концептуальных идей педагогики сотрудничества, его деятельность отвечает целям и задачам модернизации российского образования.

Основными ведущими идеями, направленными на повышение уровня сотрудничества преподавателей и студентов в вузе являются: 1) взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов – наиболее эффективный и адекватный способ раскрытия их потенциала и оптимизации взаимоотношений с окружающим миром; 2) сотрудничество – система развивающих и развивающихся отношений; 3) сотрудничество педагогов и

учащихся является важнейшим элементом в развитии личности студента; 4) целью образования является максимальное развитие потенциала каждой личности; 5) одним из наиболее важных условий развития потенциала студента является самоактуализация личности педагога; 6) реализация фундаментальных (педагогических, психологических, логических, нравственных, общекультурных, эстетических) основ сотрудничества всех субъектов педагогического процесса; 7) содержание, отражающее общие ценностные ориентиры студента и преподавателя, является ключевым фактором образования.

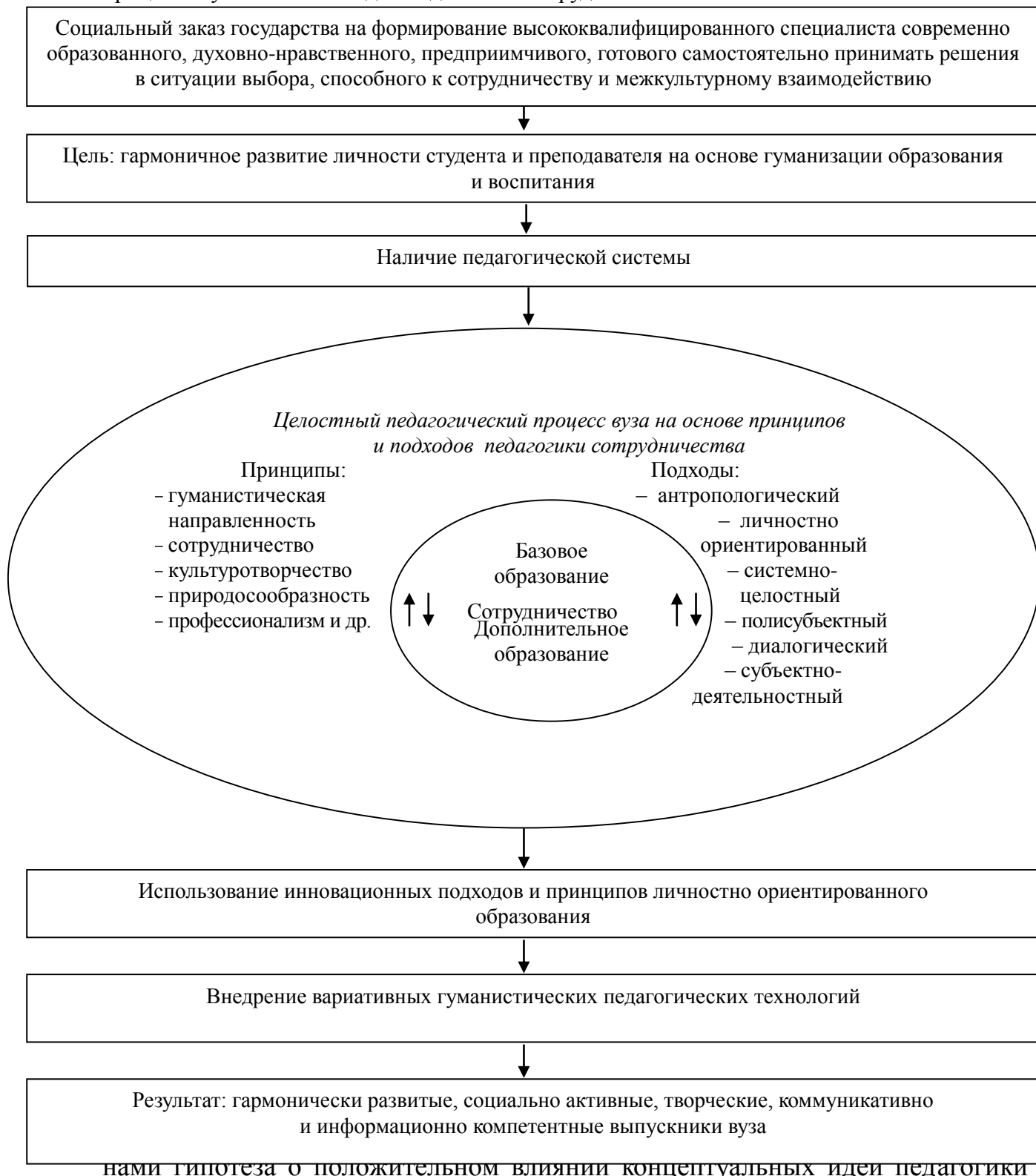
В настоящее время важно, чтобы молодые люди умели самостоятельно учиться работать с информацией, совершенствовать свои знания и умения в разных областях, приобретая, если окажется необходимым, новые знания, профессии, потому что именно этим им придется заниматься всю их сознательную жизнь, были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Отсюда выпускник вуза должен: быть профессионалом, быть творческим, самоопределяться, беря на себя ответственность за качество своего образования, самостоятельно решать проблемы, быть уверенным в своих возможностях и иметь высокую самооценку, быть толерантным. Отсюда, по мнению Е.С. Полат [1], современное информационное общество ставит перед всеми типами учебных заведений задачу подготовки выпускников, способных: гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях; самостоятельно критически мыслить; грамотно работать с информацией; быть коммуникабельными; самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Организационно-педагогическими условиями, способствующими организации эффективного взаимодействия в вузе являются: педагогическая установка на сотрудничество у преподавателей и студентов; организация совместной деятельности преподавателей и студентов в вузе в рамках аудиторных и внеаудиторных занятий, направленной на организацию взаимодействия преподавателей и студентов с учётом индивидуальных особенностей каждого субъекта; профессиональная подготовка преподавателей к личностно-ориентированному образовательному процессу, которая обеспечивает знание педагогических технологий организации эффективного сотрудничества.

Таким образом, модель взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе вуза на основе идей педагогики сотрудничества посредством установки на личность оказывает не только своевременное, объективно обоснованное, но и стимулирующее воздействие на каждого участника целостного педагогического процесса. Несмотря на алгоритмизацию, определённую последовательность действий, операций, разработанная нами модель исключает жёсткое давление, обеспечивает достаточную гибкость, мягкость и ненасильственность взаимодействия, создаёт условия для проявления творчества и раскрытия потенциала личности, побуждающих к саморазвитию преподавателей и студентов. Наша

модель гарантирует достижение планируемых результатов деятельности в силу следующих аргументов: она основана на научном фундаменте проверенных жизнью технологий педагогов-новаторов 80-х гг. XX в.; выделенные нами принципы, концептуальные положения, подходы, характерологические особенности педагогики сотрудничества нашли своё подтверждение в практике работы вузов.

Рисунок 1 – Модель взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе вуза на основе идей педагогики сотрудничества



нами гипотеза о положительном влиянии концептуальных идей педагогики

сотрудничества на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса вуза при условии выделения особого направления специально организованной работы на основе научной обоснованности, чёткого выделения идей и понятий, соблюдения принципов системности, профессионализма, реальности, последовательности, достаточной оснащённости, своевременной координации. Всё это отвечает гуманистической стратегии развития образования и может служить основой для дальнейших поисков в рамках изучаемой проблемы и предполагает дальнейшее изучение современных технологий сотрудничества, их применения в высших учебных заведениях.

Литература:

1. Полат, Е.С. Новые педагогические технологии: Курс дистанционного обучения для учителей. Обучение в сотрудничестве. Метод проектов / Е.С. Полат. – М. : РАО, 1999.

РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

*Н.С. Кузнецова, Н.Ю. Сурова,
Институт развития бизнеса и стратегий
Саратовского государственного технического университета*

На наш взгляд, исследование в социально-гуманитарных науках необходимо проводить интерпретацией объектов исследования в виде сложной системы на основе идей системного анализа. Термин "системный анализ" сформулирован в целях решения проблем военного управления в исследованиях RAND Corporation (1948), когда требовались методы, позволяющие анализировать сложные вопросы как целое, обеспечивающее рассмотрение многих альтернатив решений, каждая из которых описывалась большим числом переменных, дающих возможность отражать неопределенности и исследовать измеримость параметров. В отечественной литературе использование понятия системного анализа началось в 1969 г в результате публикации книги Станфорда Л. Оптнера «Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем».

В настоящее время термин «системный анализ» применяется неоднозначно: в одних источниках определяется как «приложение системных концепций к функциям управления, связанным с планированием», в других - как синонимом термина «анализ систем» (Э. Квейд, 1969) или термина «системные исследования» (С. Янг, 1972). Тем не менее, независимо от объекта изучения исследования по системному анализу существенно отличаются обязательностью определения целей системы, формализации представления целей, предложения методологии проведения исследований с выделением этапов анализа и разработкой методики выполнения данных этапов в конкретных условиях (ряд авторов специально подчеркивают это в определении: «системный анализ») - это методология исследования

целенаправленных систем» (Д. Клиланд, В. Кинг, 1974).

Системный анализ обладает комплексным характером, основанном на совокупности подходов, оптимальное использование которых позволяет проведение всестороннего исследования для получения желаемых результатов. Главной целью системного анализа является разработка и внедрение эталонной системы управления, соответствующей всем предъявленным требованиям оптимальности.

По И.М.Сыроежину системный анализ выступает как комплекс специальных процедур, приемов и методов, обеспечивающих реализацию системного подхода. И.М. Сыроежин рассматривает системный подход как совокупность методологических принципов и теоретических положений, позволяющих рассматривать каждый элемент системы в его связи и взаимодействии с другими элементами, проследить изменения, происходящие в системе, в результате изменения отдельных ее звеньев, изучать специфические системные качества (эмерджентные свойства), делать обоснованные выводы относительно закономерностей развития системы, определять оптимальный режим ее функционирования.

Системный подход базируется на двух постулатах: 1) любая система может быть описана в терминах системных объектов, свойств и связей; 2) структура функции системы и решения проблемы является стандартной для любых систем и любых проблем.

К числу принципов системного подхода относятся принципы: цели, целостности, сложности, историзма, двойственности, всесторонности, множественности, динамизма, схождения.

В прикладном отношении, системный подход заключается в определенной направленности и последовательности исследования объектов, проводимое в шесть этапов: постановка цели исследования объекта; определение цели функционирования объекта с позиций осуществимости в проекции на системы более высокого уровня; исследование структуры системы, ее внешней и внутренней среды; выявление механизма функционирования системы; изучение динамики развития системы на всех этапах жизненного цикла; осуществление сравнения конкретной системы с другими системами для обнаружения схождения и раскрытия закономерностей.

К методам системного подхода относят теоретические: теория вероятностей, теория информации, теория игр, теория графов, теория расписаний, теория решений, топология, факторный анализ и др.; и прикладные, основанные на прикладной математической статистике, методах исследования операций, системотехнике и т. п. Помимо этого, в теории систем имеется специальный метод - системный подход к возникающим задачам, формулирующий, что все элементы системы и все операции в ней должны рассматриваться только как одно целое, только в совокупности, только во взаимосвязи друг с другом.

При этом, в рамках современных не стабильных условиях необходимо проводить исследования в социально-гуманитарных науках с обязательным учетом циклических колебаний в социально – экономической системе, что

обусловлено объективной природой циклов и неравномерностью социальных процессов и доказано научными исследованиями российского ученого Н.Д. Кондратьева.

Системные исследования последних десятилетий показывают, что определяющим условием оптимального поведения сложных систем является их неравновесная самоорганизация, как функциональная устойчивость в неравновесных состояниях. При этом, если равновесное состояние является необходимым условием стационарного существования систем, то неравновесное состояние представляет собой существенный момент перехода в новое состояние, в котором система приобретает более высокий уровень организации и продуктивности. Иными словами именно в момент утраты функциональной устойчивости системы возникают самоорганизационные процессы формирования новых эффективных структур для адаптации к новым условиям функционирования.

Таким образом, любая система проходит свойственные ей равновесные состояния как промежуточные этапы на траекториях неравновесной самоорганизации, что предопределяет значимость развития методологии системного подхода в направлении исследований динамических состояний систем в условиях неравновесности на основе теории самоорганизации.

Неравновесность в наших исследованиях можно определить как состояние открытой системы, при котором происходит изменение ее макроскопических параметров, т.е. ее состава, структуры и поведения. Для поддержания неравновесности система нуждается в поступлении из внешнего окружения отрицательной энтропии по величине превалирующе или гомеостатично внутреннему производству энтропии при соблюдении обязательства движения эндогенных процессов по адаптации к изменившимся условиям существования, что в целом представляет платформу неравновесным системам для повышения своей упорядоченности, организованности, отсутствующих у равновесных систем.

В рамках экономических систем циклический характер развития процессов впервые отмечен в трудах Ж. С. де Сисмонди, в дальнейшем английским исследователем Дж. Уэдом определена роль «социальных циклов» в национальной экономике с присущей им «сменой периодов расцвета и депрессии».

Понимание общей тенденции развития социальных систем в виде не линейного роста, подверженного подъемам и спадам уровней деловой активности и соответственно имеющего циклическую природу получило широкое распространение в конце - XIX начале XX вв., когда учёные многих стран исследовали динамику отдельных показателей, что послужило основанием выделения ряда закономерностей развития циклов.

Циклы располагают определённую протяжённость во времени: различают следующие циклы социально-экономических систем:

3,5 года - краткосрочные экономические циклы (Ф. Дж. Китчин);

4 года - циклы приобретения лидирующего положения в системе, карьеры великих людей (П.Сорокин);

7-11 лет – циклы возобновления активов основного капитала (Ф. Жюгляр);
9 лет - среднесрочные циклы (Г. Менш);
11 лет - циклы образования солнечных пятен как природно-физических этиологических признаков развития экономических циклов (А.Чижевский);
15-16 лет – циклы изменения в политических взглядах (Ж.Дромель);
15-20 лет - циклы строительства (Riggelman J.R., Wenzlick R., Long C.D., Warren G.F. и Pearson F.A.);
18 –25 лет – институциональные циклы С. Кузнеца (С. Кузнец);
27-28 лет – циклы отрицательных и положительных сдвигов времени как обратимости исторических процессов (В.Хлебников);
30-33 года – циклы смены политических партий (Ф.Миллар);
48-60 (54-55) лет - большие циклы конъюнктуры - длинные волны Кондратьева, К-волны (Н.Д. Кондратьев);
48 и 60 лет - большие общественные циклы, начинающиеся с потрясений (П.Сорокин);
100-120 лет - циклы изменения лидеров мировой политики (Дж.Мозельски и У.Томсон);
1200 лет - циклы этногенеза (Л.Н. Гумилев, А. Тойнби);
1000 – 2000 лет – циклы развития цивилизаций (Э. Тоффлер).

На основании выделенных закономерностей, представляется возможным предположить, что одним из перспективных направлений развития методологии исследования в социально-гуманитарных науках является использование методологии системного подхода при опоре на научную базу российской школы циклизма.

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ ЛИЧНОСТИ НА СОДЕРЖАНИЕ ПРИНИМАЕМЫХ ЕЮ РЕШЕНИЙ

*Ю.Н. Кузнецова,
Татарский государственный
гуманитарно-педагогический университет*

Проблемы принятия решений субъектом относятся к числу давно и активно изучаемых не только в психологии. К настоящему времени существует ряд теорий, большинство из которых сильно формализованы. Эти модели, как правило, исходят из того, что всякое решение зависит от двух фундаментальных факторов: субъективно оцененной вероятности успеха и субъективной ценности (полезности) исхода.

Соглашаясь с необходимостью и полезностью таких разработок, мы хотели бы отметить, однако, что идея "рационального человека", лежащая в их основе, не всегда себя оправдывает. В свое время М.Алле, обобщая исследования в этой области, пришел к выводу, что различные математические модели, основывающиеся на принципах теории вероятности,

не подходят для описания поведения реального человека [2, с.224-225]. Это делает необходимым обратить более серьезное внимание на различные психологические факторы, влияющие на содержание принимаемых человеком решений.

Таких факторов много, и в отечественной психологии имеются, например, исследования, в которых рассматривается роль психофизиологических параметров личности [3], эмоций [8] и др. Есть также работы, в которых предпринимаются усилия к комплексному анализу психологических аспектов принятия решений [5 – 7; 9; 10]. В большинстве случаев основное внимание уделяется процессу принятия решений и гораздо реже исследователей интересует влияние психологических факторов на содержание принимаемых решений.

Между тем, решение многообразных задач, возникающих перед человеком в повседневной жизни, связано с различными его психологическими особенностями. Те или иные индивидуальные характеристики темперамента, характера, интеллекта, мировоззрения и т.д. неизбежно ведут к тому, что в одних и тех же ситуациях люди принимают разные решения. Следовательно, верно и обратное: анализируя содержание принятых решений, можно отчетливо и всесторонне проследить специфику восприятия, интерпретации, переработки информации субъектом.

Очевидно также, что влияние различных личностно-психологических факторов на содержание принимаемых решений должно проявляться особенно отчетливо в ситуациях неопределенности.

Изучению влияния ценностей на принимаемые личностью решения до сих пор посвящено немного исследований, среди которых одно специальное исследование, проведенное много лет назад Ю.М.Жуковым [4]. Недостаточная изученность этого конкретного вопроса и определила наш интерес к нему. На основании выше сказанного мы поставили перед собой задачу изучить влияние ценностных предпочтений личности на содержание принимаемых ею решений.

В теоретическом плане мы опирались на предложенное Б.С.Алишевым понимание сущности ценностей и их структуры [1]. Эта модель исходит из того, что существует три различных ценностных "пространства", в рамках каждого из которых человек определяет свои приоритеты отдельно.

Мы исходили из того, что достижения поставленной цели необходимо определить ценностные приоритеты испытуемых в определенной выборке и далее выяснить: имеется ли в зависимости от этих приоритетов специфика в содержании принимаемых ими решений. Однако здесь мы столкнулись с дефицитом надежных и валидных методик для изучения принятия решений.

Для изучения структуры ценностей личности была использована методика, разработанная и предложенная Б.С.Алишевым [1], для изучения содержания принимаемых решений была разработана авторская методика проективного типа. Она включала в себя изображения 5-ти различных ситуаций. В каждой из них присутствовал один или несколько персонажей. Все ситуации допускали возможность разной интерпретации и,

соответственно, выбора разного варианта действия. Выбор того или иного варианта определялся нами как содержание принятое решение.

Далее мы приводим краткое описание ситуаций: 1) Человек сидит у постели больного, ему звонят по телефону и напоминают о ранее назначенной встрече; 2) Человек идет по улице. Начинается дождь, рядом открытая дверь магазина, а мимо идет в том же направлении девушка с зонтом; 3) Человек стоит в задумчивости около закрытой двери магазина. До открытия осталось 10 минут; 4) Группа студентов смотрит на висящие часы. Прошло уже 10 минут с того времени, когда должно было начаться занятие, а преподавателя нет; 5) Человек несет по лестнице телевизор. Из рисунка невозможно точно установить движется ли он вверх или вниз.

В исследовании приняли участие 324 студента высших учебных заведений г. Казани. Возраст испытуемых колебался в пределах от 16 до 22 лет. Большинство студентов находились в возрасте от 17 до 19 лет. По половому составу выборка распределилась так: 128 юношей (39,5 %) и 196 девушек (60,5%).

Обобщая все представленные варианты принятых испытуемыми решения, мы свели их в таблицу 1. Те варианты решений, которые не удалось свести в достаточную по размерам группу, в нее не включены.

Таблица 1

Специфика содержания принятых решений в зависимости от ситуации (в скобках каждой клетки указано количество людей)

Краткое описание ситуации	Варианты решения		
	1	2	3
"Болезнь – Встреча"	Останусь у больного человека (178)	Пойду на встречу (101)	-
"Дождь – Магазин – Девушка"	Пережду дождь в магазине (167)	Попрошу девушку помочь (81)	Пойду под дождем (41)
"Магазин – Перерыв"	Подожду открытия (198)	Пойду в другой магазин (88)	-
"Студенты - Преподаватель"	Буду ждать (129)	Не буду ждать (78)	Узнаю причину отсутствия (78)
"Телевизор"	Помогу (101)	Пройду мимо (91)	Сам донесу (86)

Внимательный анализ показывает, что действительно имеются схожие в некоторых отношениях варианты. В частности, есть более "активные" и менее "активные". Сравним, например, следующие решения: "отменю встречу" (первая ситуация), "пережду в магазине" и "пойду под дождем" (вторая ситуация), "подожду открытия" (третья ситуация), "буду ждать преподавателя" и "узнаю причину его отсутствия" (четвертая ситуация). Во всех этих вариантах субъект, принимающий решение, ведет себя более пассивно, осторожно, чем в других вариантах. Кроме того, можно обратить внимание на то, что во всех ситуациях есть варианты решений, предполагающие некоторую жертву в пользу другого человека, и есть варианты решений, направленные в большей степени на личное благо. В 5-ой ситуации различия в вариантах решений связаны также с тем, что часть студентов (большая) идентифицировала себя с посторонним наблюдателем, а

часть – с человеком, несущим телевизор.

Далее для каждой выделенной группы студентов – а всего их оказалось 13 – определялись индексы приоритетности различных ценностей. Это дало возможность выяснить, каковы ценностные различия между студентами, склонными к разным вариантам решений в тех или иных ситуациях.

Полученные нами данные говорят о том, что наличие у личности тех или иных ценностных приоритетов, оказывает несомненное влияние на содержание принимаемых ею решений в самых разных ситуациях. Но влияние ценностных приоритетов на содержание решений, по всей видимости, опосредуется многими другими факторами и обстоятельствами, в том числе самой спецификой различных ситуаций.

Таким образом, для многих ситуаций существуют стандартные, "двоичные" модели решений (типа "да" – "нет"). Их выбор часто связан, видимо, не только с ценностями или психологическими свойствами личности, но и со сформировавшимся опытом, навыками и привычками. Исследование показывает, что наибольшая связь с различными ценностями обнаруживается в случаях принятия человеком "маргинальных" (отличающихся от обычных, наиболее распространенных) решений.

Это делает актуальным продолжение углубленных исследований в данном направлении.

Литература:

1. Алишев, Б.С. Структура ценностей и ценностные типы личности современных студентов / Б.С.Алишев // Проблемы профессионального образования: методология и теория. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС; Казань: ИПП ПО РАО, 2005. – С.232-275.
2. Алле, М. Поведение рационального человека в условиях риска: критика постулатов и аксиом американской школы / М.Алле // THESIS – 1994. – Т.2., вып.5. – С.12-28.
3. Анохин, П.К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии / П.К.Анохин // Вопросы психологии. – 1974. – №4. – С.21-29.
4. Жуков, Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход к проблеме / Ю.М.Жуков // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С.254-277.
5. Знаков, В.В. Концептуальная психологическая модель принятия решения / В.В.Знаков // Вопросы психологии. – 1991. – №5. – С.174-185.
6. Карпов, А.В. Методологические основы психологии принятия решений / А.В.Карпов. – М.: ИП РАН, 2000.
7. Корнилова, Т.В. Диагностика "личностных факторов" принятия решений / Т.В.Корнилова // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С.99-109.
8. Котик, М.А. Эмоции как показатель субъективных предпочтений при принятии решений / М.А.Котик, А.М. Емельянов // Психологический журнал. – 1992. – Т.13, №1. – С.118-125.
9. Кочетков, В.В. Индивидуально-психологические проблемы принятия решения / В.В.Кочетков, И.Г.Скотникова. – М.: Наука, 1993.
10. Солнцева, Г.Н. Психологический анализ проблемы принятия решений / Г.Н.Солнцева. – М.: Изд-во МГУ, 1985.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗе

При анализе теоретико-методологических основ исследования проблемы развития эмоциональной устойчивости личности студентов в процессе обучения в педагогическом ВУЗе были проработаны существующие в педагогической психологии положения о взаимообусловленности развития личности и деятельности, об учебной деятельности, объединяющей как функции деятельности, так и структурные компоненты личности.

Личность в узком смысле слова – это духовный индивид, человек, живущий в широком контексте культуры и общечеловеческих ценностей, обладающий совестью и честью, убеждениями и идеалами, достоинством, чувством долга, и ответственности.

В качестве основного личностного образования, т.е. личности, многие ученые рассматривают динамические системы смыслов (А.Н.Леонтьев, А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь и др.). Они образуются благодаря наличию у мотива смыслообразующей функции, которая обуславливает осознание субъектом предмета и побуждения к деятельности и направляет процесс целеполагания.

В научных работах чаще всего используется широкое понимание личности. Суть такого подхода сформировал С.Л.Рубинштейн: «Вся психология человека... является психологией личности». С.Л.Рубинштейн пишет, что изучение психологической стороны деятельности является изучением психологии личности в процессе деятельности. В связи с этим видением он выделяет две основные составляющие личности – потребностно – мотивационной и познавательной сфер личности. В первую входят потребности, мотивы, интересы, эмоции, воля, задатки и способности, темперамент и характер, а во вторую – ощущение, восприятие, память, представления, воображение, мышление.

Для данного анализа, в котором используется подход «от деятельности к личности», актуально положение о том, что субъективной формой существования потребностей являются эмоции (С.Л.Рубинштейн). В эмоциях открывается смысл происходящего в мире, в самом человеке и смысл его собственной деятельности. Они могут выполнять функции побуждения, стимулирования, активации, экспрессии, эвристики и др. для педагогики очень важны эмоциональные отношения людей друг к другу.

В исследовании проблемы развития эмоциональной устойчивости у студентов педагогического ВУЗа немаловажное значение имеет рассмотрение способностей к учебной деятельности как свойства личности. Они образуют субъективные условия успешного овладения человеком новыми для него видами деятельности. Чем выше уровень развития способностей, тем быстрее человек овладевает новой деятельностью (В.Н.Дружинин). В целом способности как составляющая личности в широком смысле развиваются в тесном единстве со всеми другими подструктурами личности и подчиняются

одним и тем же законам.

Используя термин «развитие», понимаем под развитием изменение или функционирование системы, сопровождающееся появлением нового качества (возникновением качественных новообразований) (Л.И.Анциферова). В деятельностном подходе обычно в качестве источника развития личности рассматривается общество, а в качестве движущих сил ее развития – противоречия в системе предметной деятельности (П.Я.Гальперин, С.Н.Запорожец). В данной работе уделяется достаточно большое внимание учебной деятельности. В учебной деятельности объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля. Главным результатом учебной деятельности является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. В процессе учения возникает совместная учебная деятельность, которая проходит в своем становлении ряд этапов (В.Я.Ляудис).

Деятельность суммируется из действий. Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентирующая (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректирующая. С.Д. Смирнов выделяет шесть этапов формирования действия, из них два – предварительные (мотивационный и ориентировочный) и четыре основных (материальный, внешнеречевой, беззвучной устной речи, умственного действия).

При рассмотрении взаимосвязи эмоциональной устойчивости и некоторых психологических особенностей личности в психологических исследованиях было выявлено, что успешность функционирования человека в напряженных условиях связана с различными социально-психологическими особенностями личности, а именно невротизмом, тревожностью, интро- и экстраверсией, мотивацией достижения успеха и избегания неудачи.

В работе Д.А.Грэя отмечается, что индивиды с минимальным уровнем того или иного качества, например, невротизма в сочетании с уравновешенностью между интро- и экстраверсией при прочих равных условиях более успешно выполняют экспериментальное задание, чем индивиды с высоким уровнем этого качества и нарушенным балансом между интро- и экстраверсией. На основании того, что экстраверты в большей степени подвержены реактивному торможению чем интроверты, предполагается более значительное ухудшение эффективности деятельности как результат утомления у экстравертов.

Относительно невротизма можно сказать, что это понятие, введенное Х. Дж. Айзенком, очень близко к понятию «тревожности» Дж.Тейлор. Оба феномена имеют общие устойчивые компоненты — повышенное переживание личной угрозы, повышенную чувствительность к неудачам и ошибкам, отнесение неудач и ошибок за счет свойств своей личности или других людей, озабоченность, недовольство собой, беспокойство. Это свойство не способствует успешности деятельности в напряженных

условиях. Тревожные испытуемые отличаются от нетревожных характером поведения в новой, незнакомой обстановке: у тревожных испытуемых успешность деятельности ухудшается, а у нетревожных — улучшается. В то же время имеются сведения о том, что в привычных ситуациях при выполнении простой задачи тревожные испытуемые превосходят нетревожных.

В работе Т. Коцовского приводится ряд исследований, в которых отмечается высокая эффективность деятельности в экстремальных условиях у людей с высоким уровнем тревожности. Однако, по мнению М.В.Ермолаевой и Н.А.Худадова, тревога малой степени способствует повышению эмоциональной устойчивости и выступает в роли активного регулятора деятельности.

Итак, анализ ряда исследований показал:

1. Эмоциональная устойчивость должна рассматриваться как интегративное свойство личности;

2. К физиологическим и психологическим индивидуальным особенностям, влияющим на осуществление деятельности в напряженных условиях, относятся лабильность и подвижность нервных процессов; уровень тревожности или беспокойства; уровень общительности; организованность волевого контроля; эмоциональная возбудимость, физиологическая реактивность;

3. Эмоциональная напряженность обуславливается как внешними, так и внутренними обстоятельствами, определяющими способ действия, реакций, активность индивида.

Исследования свидетельствуют об отсутствии однозначной зависимости высокого уровня эмоциональной устойчивости от особенностей физиологической и морфологической организации человека, от выявленных психологических параметров, а также от возраста, стажа и многих других особенностей. Одно и то же свойство, например, высокий уровень тревожности или силы нервной системы, может играть как положительную, так и отрицательную роль в зависимости от конкретных условий деятельности. Таким образом, за идентичной феноменологией эмоциональной устойчивости стоят совершенно различные изученные как психологические, так и физиологические параметры.

Учитывая неоднозначность данных о соотношении высокого уровня эмоциональной устойчивости с различными изученными, внешними и внутренними особенностями человеческой активности, некоторые авторы настаивают на необходимости изучения человека как некоторой системы, результат действия которой может быть однозначно детерминирован комплексом внешних и внутренних параметров. При этом комплексное изучение эмоциональной устойчивости и практическая направленность накопленных знаний о ней выходит из представления о том, что за разнообразием и изменчивостью отдельных характеристик этого явления скрывается его целостность, функциональное единство, системодетельностная организация.

Литература:

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. / Л.М. Аболин. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1987.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер: «Мастера психологии», 2000.
3. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека Введение в психологию субъективности. / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - Уч. пособие для ВУЗов. - М.: «Школа-Пресс», 2007.

ИНИЦИАТИВА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРАВОВОЙ ЖИЗНИ

*И.Н. Кучерявенко,
Волжский институт экономики,
педагогике и права*

Становление в России правового демократического государства, повышение уровня благосостояния населения, а также динамичное развитие экономики в стране невозможны без активного участия граждан в политической, экономической, культурной и других сферах жизнедеятельности общества и государства.

С правовой точки зрения социально активное поведение предполагает использование гражданами политических, социальных, экономических и иных прав и свобод, предоставленных им действующим законодательством. Конечно же, положительное значение правовой активности не ограничивается такой формой реализации права как использование. С точки зрения Ю.И. Гревцова значимость инициативы и активности граждан в юридической сфере состоит в том, что эта проблема прямо связана с вопросами реализации права в самом широком смысле [1, с.40].

Социальная активность личности отражает как внешние, так и «внутренние» субъективные факторы. С данной стороны она характеризуется мерой сознательности и ответственности личности перед обществом. Специфика анализируемого понятия этим не исчерпывается, главное состоит в том, что его основу составляют общественные интересы, а признаками являются целенаправленность, добровольный характер и инициативность действий.

Остановим свое внимание на термине «инициатива» и раскроем его сущность.

Термин «инициатива» в словаре С.И. Ожегова трактуется как: «1. Почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость. 2. Руководящая роль в каких-нибудь действиях. 3. Предложение, выдвинутое для обсуждения (офиц.)» [2, с.334].

Д.Н. Ушаков дает следующее понимание данному термину: «инициатива - (от латин. *initium* - начало) (книжн.). 1. Почин, побуждение к началу какого-нибудь дела. 2. Руководящая роль в каких-нибудь действиях. 3. Предприимчивость, способность к самостоятельным активным действиям»

[3, с.219].

Инициатива - (лат. *initiare* - начинать) - самостоятельное участие человека в различных сферах социальной жизни, в котором он самостоятельно берет на себя решение какой-либо задачи и выступает как ее активный проводник в жизнь; форма проявления его общественной и политической активности. Инициатива может выражаться в добровольной деятельности (на благо общества, класса, в личных интересах), в творческом отношении к труду и сложившимся способам поведения (обычаям, нравам, традициям). Формами ее проявления могут быть подвиг, почин, личный пример. В моральном смысле инициатива характеризуется тем, что человек берет на себя большую меру ответственности, чем того требует простое соблюдение общепринятых норм. Инициатива является составной частью общественной дисциплины; это та сторона взаимодействия личности и коллектива, где активным началом выступает личность. Мера инициативы, которую способно развить общество в людях, показывает, насколько оно создает реальные предпосылки свободы человека и способствует формированию человеческой личности. Инициатива, ставшая постоянным стимулом, определяющим и направляющим поступки человека, превращается в моральное качество личности - инициативность. Инициативность характеризует человека (коллектив, широкие массы людей) с точки зрения проявляемой им общественной активности и выражается в сознательной деятельности, направленной на осуществление определенных моральных принципов и идеалов [4, с.237].

К изучению инициативы обращались многие выдающиеся умы западной и русской философии. В понимании мыслителей прошлого инициатива неразрывно связана с человеческой сущностью и проявляется в познании, практической деятельности, общественной жизни. Уровень проявления инициативы есть своеобразное мерило человеческой свободы как самоосуществления и самополагания. Общественная же инициатива показатель социальной зрелости личности, заботы о жизненном мире и ответственности за него [5, с.9].

Инициатива - это свободное волеизъявление, здесь всегда присутствует «момент творчества». Обязанность выражает исполнительскую позицию, а инициатива означает сохранение творческой позиции в процессе активной деятельности. Автор инициативы способен оценивать свои поступки существенными социально-значимыми критериями, он должен обладать способностью к поиску задач, проблем, новых способов действий [6, с.61-64].

Инициатива в современной правовой жизни выступает высшей формой позитивной правовой активности граждан и является необходимым элементом эффективной государственности. Можно сказать, что правовая активность – это требование времени. Проводимые в стране реформы, преобразования в политической системе, а также формирование правового государства объективно связаны с развитием активности личности в различных сферах жизни нашего общества (политической, правовой, экономической и других) [7, с.338].

Таким образом, правовая жизнь, правовая активность личности и правовая политика государства взаимозависимы и взаимосвязаны. С одной стороны, правовая жизнь и правовая активность даёт возможность оценить эффективность правовой политики, исследовать её сущность, так как она (правовая политика) реально воплощается именно в юридической действительности, в правовой жизни личности, государства, всего общества. С другой стороны, правовая политика играет огромную роль в упорядочении и организации правовой жизни, развитии позитивной и сдерживании, минимизации негативной активности граждан, в планировании будущего развития российского законодательства, в становлении позитивных политико-правовых процессов и последовательной борьбе с негативными проявлениями [8, с.41].

Правовая инициатива как часть правовой жизни, её форма, способ состоит в том, что субъекты имеют возможность своими целенаправленными правомерными творческими действиями вызывать к жизни права и обязанности, изменять или прекращать их, влиять на процессуальные правила их реализации, в максимальной мере осуществлять свои права, свободы и законные интересы, имея целью достижение прогрессивных изменений, усовершенствований в правовой системе общества, содействие её эффективному функционированию.

Правовая инициатива является ответом на потребности общественного развития: она выражает необходимость разрешения противоречий, без преодоления которых тормозится прогрессивное развитие общества.

Правовая инициатива носит общественно значимый характер. Бесспорно, удовлетворение интереса каждого индивида, группы важно для развития общества. Правовая инициатива же есть нечто большее, чем действие, реализующее интерес индивида или отдельной группы. В инициативном действии всегда на первом месте общий интерес. Таким образом, носителем (автором) правовой инициативы может быть любой человек (группа людей), если их почин носит не узкогрупповой, не личностный, а общественно значимый характер. Если потребности других людей (группы, общества и т.п.) не затрагиваются, то такие действия не представляют интерес для других и, естественно, не могут быть отнесены к инициативе, а только к обслуживанию собственной жизнедеятельности человека. Следовательно, инициатива возможна лишь по отношению к другим субъектам [9].

Категория инициативы обозначает конкретный акт проявления активности личности, поступок, который всегда необычен, экстраординарен, по-особому мотивирован, в высшей степени позитивно активен. Правовая инициатива - явление прерывистое. Жизнь общества не может состоять из сплошного и непрерывного потока инициативы - это всегда заметное событие в жизни и деятельности людей.

Можно выделить следующие основные признаки правовой инициативы: 1) создание собственным примером импульса (толчка) к развёртыванию более широких действий со стороны других субъектов; 2)

стремление доказать и отстоять свою правоту; настойчивое преодоление сопротивления и препятствий в борьбе за новое; 3) самостоятельное осуществление действий, ориентированных на решение актуальной социальной задачи; 4) субъект права самостоятельно, из собственных побуждений принимает решения о необходимых действиях по изменению каких-либо элементов общественной жизни. Основным свойством правовой инициативы является то, что она связана, в первую очередь, с правотворческой деятельностью, так как все правовые инициативы реализуются через нормативные акты. Инициатива – есть форма правовой жизни личности, а нормативно-правовые акты – основная форма проявления правовой жизни граждан [10, с.42].

Таким образом, правовая инициатива как право граждан должно быть закреплено соответствующими нормативными актами, стимулирующими инициативное поведение граждан в правовой сфере.

Реализация права на инициативу в наиболее концентрированной форме выражает и позитивные изменения, и противоречия процесса демократизации, различные, порой конфликтные проявления свободы творчества, самоуправленческих начал, дисциплины и ответственности в правовой жизни современного российского общества. Право на инициативу нуждается в глубоком осмыслении, в увязке с системой действующего законодательства, укреплении правового статуса и комплекса правовых, моральных, социальных, материальных и иных гарантий.

Литература:

1. Гревцов, Ю.И. Правовые отношения и осуществление права. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1987. С. 40.
2. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М.: Азбуковник, 1997. С. 334.
3. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Репринтное издание: М., 2000. С. 219.
4. Фролов, И.Т. Философский словарь. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2001. С. 237.
5. Всероссийский научный и общественно-просветительский журнал «Инициативы XXI века». № 1/ 2009. С. 9.
6. Соловьёв, С.Г. Концепция совершенствования модели правотворческой инициативы граждан как формы участия населения в осуществлении местного самоуправления / С.Г. Соловьёв, Е.И. Бычкова // Конституционное и муниципальное право. – 2010. - № 3. – С. 61 – 64.
7. Алексеев, С.С. Общая теория права. Т. 1. М., 1981. С. 338.
8. Затонский, В.А. Эффективная государственность в личностно-правовом измерении: Общетеоретическое исследование: Автореферат диссертации на соискание ученой степени док. юрид. наук: 12.00.01. Саратов, 2008. С. 41.
9. Верхоглазенко, В.Н. Что такое молодежная социально значимая инициатива. Проектирование социально значимых дел / Материалы семинара «Развитие социальной молодежной инициативы в регионе на основе самоуправления» 28 июня – 3 июля 2001 года/. Сыктывкар, 2001.
10. Затонский, В.А. Эффективная государственность в личностно-правовом измерении: Общетеоретическое исследование: Автореферат диссертации на соискание

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМИ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*А.И. Лаврищев,
Орловский государственный университет, г. Орел*

Анализ трудов многих ученых, а также изучение фактического материала показывает, что на сегодняшний день недостаточно изучена и не реализуется в должной мере в вузовской практике принципиальная возможность развивать у студентов важнейшую языковую способность – способность решать грамматические проблемы на семантическом уровне.

Реальные условия для успешного развития данной языковой способности обучающихся создает функционально-семантическое направление в изучении грамматики, активно разрабатываемое в последние годы (А.В. Бондарко, Е.И. Пассов, Г.А. Золотова, Л.Ю. Максимов и др.). Лингвистической основой нашего исследования является теория функциональной грамматики А.В. Бондарко, решающая эту проблему на материале морфологии.

Недостаточное внимание к семантике грамматических единиц, функциональным связям грамматических и лексических значений приводит к формализации процесса обучения морфологии в целом. Студенты заучивают лингвистические определения и правила механически, не понимают сущность основных морфологических понятий, поэтому не всегда могут осознанно совершенствовать свою речь, строить связное монологическое высказывание на языковую тему.

Отметим, что мы живем во время обширных международных отношений, когда реальное владение иностранным языком является необходимостью для современного специалиста. Следовательно, возникает вопрос о создании новых методик преподавания языков.

Все сказанное выше и определяет актуальность нашего исследования. Целью исследования явилась разработка интегративной методики изучения имени существительного в русском и английском языках на основе функционально-семантического подхода к языковым явлениям и теории покомпонентного развития языковой способности личности.

Для достижения поставленной цели нами был решен ряд задач. Во-первых, на основе анализа научной литературы по лингвистике, психологии, педагогике и методике обучения русскому и английскому языкам по теме исследования выявлены теоретические основы сопоставительного изучения морфологии русского и английского языков студентами первых курсов нефилологических специальностей. Во-вторых, осуществлен анализ действующих стандартов, программ и учебно-методических комплексов по русскому и английскому языкам для выпускников общеобразовательных

школ и студентов первых курсов нефилологических специальностей с точки зрения реализации функционально-семантического подхода в обучении языкам. Помимо этого, с целью определения методической релевантности исследуемой проблемы представлен сопоставительный анализ содержания изучения морфологии русского и английского языков и уровня сформированности грамматических способностей и мотивации к обучению у студентов первых курсов нефилологических специальностей. Также разработаны диагностические задания, позволяющие выявить уровень развития грамматической способности обучающихся. В целом, сделан вывод о возможности интеграции учебного материала по грамматике русского и английского языков. Разработка методики интегративной работы по русскому и английскому языкам, представляющая собой систему упражнений для организации опытного изучения грамматики в вузах студентами первых курсов нефилологических специальностей, явилась результатом проделанной работы. Проведен обучающий эксперимент, позволяющий проверить эффективность методической системы, а также проанализированы полученные результаты, выявляющие степень эффективности разработанной методики.

Сравнение результатов работы, проведенной до и после обучающего эксперимента, свидетельствует о том, что экспериментальная методика оказалась эффективнее традиционной в среднем на 37% (задания на материале русского языка) и 15% (задания на материале английского языка).

Научная новизна проведенного нами исследования заключается в определении показателей и уровней языкового развития студентов первых курсов нефилологических специальностей, а также содержания изучения грамматики на основе функционально-семантического подхода в русском и английском языках. Главным достижением явилось создание интегративной методики покомпонентного развития языковой способности обучающихся на основе функционально-семантического подхода при изучении морфологии русского и английского языков (тема «Имя существительное») студентами первых курсов нефилологических специальностей.

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке диагностических заданий по развитию языковой способности студентов по темам: «Морфология русского языка» и «Морфология английского языка», разработке интегративной методической системы обучения морфологии русского и английского языков студентами первых курсов нефилологических специальностей, обеспечивающей покомпонентное развитие языковой способности и реализацию функционально-семантического подхода.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная методика оптимизирует процесс обучения языкам в целом. С ее помощью возможен перенос учебных умений при изучении других разделов родного и иностранного языков. Предложенная методика внедрена в практику в Орловском государственном университете при изучении студентами дисциплин «Русский язык и культура речи» и «Иностранный (английский) язык» на первом и втором курсах факультета экономики и управления, первом курсе

юридического факультета.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОНТЕНТ-АНАЛИЗА В УСТАНОВЛЕНИИ СФЕР ЗАИМСТВОВАНИЯ ТЕРМИНОЭЛЕМЕНТОВ МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ ЕДИНИЦ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ

*М.Н. Лату,
Пятигорский государственный лингвистический
университет*

Процесс номинации является вторичным по отношению к мыслительной деятельности человека. Ее результаты отражаются в языке, и посредством его элементов членят действительность на отдельные составляющие и, во многом, определяют восприятие реальности. При этом, исследование и понимание когнитивных аспектов формирования и динамики терминосистем не представляется полным без выявления приоритетных сфер заимствования терминоэлементов при создании многокомпонентных терминов. Как справедливо указывает Е.В. Рубанова, в языке всегда есть возможность одному знаку вербализовывать несколько объектов действительности и, как следствие, употребляться на различных дискурсивных уровнях [1]. Данное исследование, в частности, показало, как критерий семантической продуктивности зоонимов реализуется в литературном языке и четырех субстандартных подсистемах дискурса (общий, молодежный, уголовный и компьютерный сленг).

Даже не вдаваясь в тонкости этимологического анализа, видно, что метафоричные термины продолжают семантические традиции как общеупотребительной лексики, так и лексики для специальных целей, вербализующей научное знание. Особый интерес, в контексте нашего исследования, представляют многокомпонентные термины, которые насчитывают в своем составе два и более терминоэлементов. Терминоэлемент представляет собой некоторое семантическое пространство и в структуре семантики термина очерчивает ядерную или периферийную области, включающими структурообразующий и классифицирующий семантический компоненты. Какую бы область семантики термина ни представлял терминоэлемент, его внутренняя форма и ключевой мотивирующий семантический компонент, взятый за основу при номинировании, продолжают оказывать влияние на семантику сложного термина и формирование внутрисистемных связей. Заимствование терминов из одной научной сферы в другие происходит довольно часто, ввиду ассоциативности мышления человека, равно как и пополнение терминологического состава за счет единиц общеупотребительной лексики. Такой процесс переноса готового термина происходит с частичным переосмыслением его исходного значения и именуется ретерминологизацией, которая бывает как регрессивной, так и прогрессивной. Исследование

терминологических единиц, вошедших в состав терминосистемы именно посредством ретерминологизации, позволяет выявить смежные области соприкосновения исследуемой сферы с другими областями научного знания, а при когнитивном моделировании – терминалы. Однако остается мало изученным вопрос о заимствовании терминологических элементов одной терминосистемы в другие. Терминологический элемент не может выступать самостоятельным языковым знаком в составе терминосистемы, поэтому такое заимствование не является ретерминологизацией. Терминологический элемент может заимствоваться в более чем одну терминосистему. Например, военный термин **javelin** (короткое копьё) в составе своей терминосистемы встречается в составе термина **javelin-man** (копьемосец). Он также получил развитие значения и на современном этапе номинирует тип ракеты ПВО в составе многокомпонентного термина. Данный терминологический элемент также представлен в терминологии морских существ (**javelin-fish** – рыба-ворчун), птиц (**javelin bat** – большой копьемосец, **javellina** – пекари), авиации (**javelin formation** – эшелонированная колонна звеньев). В систему терминов спорта данный термин был заимствован полностью, что является примером регрессивной ретерминологизации. Исследование глубины переосмысления в обоих случаях показывает ее несоразмерность. В процессе ретерминологизации термин получает развитие значения и, как следствие, возможность репрезентировать знание смежной научной сферы. Заимствование терминологического элемента основано на ключевом мотивирующем семантическом компоненте и переосмыслении другого системного компонента, что является актом творчества и, соответственно, отдельным аспектом в изучении терминологической номинации. Исследование данного феномена позволяет выявить как наиболее семантически продуктивные терминологические элементы, так и основные терминосистемы-доноры терминологических элементов. Данные аспекты, на наш взгляд, также необходимо учитывать при обучении переводу, поскольку заимствование терминологических элементов в языках зачастую происходит из разных сфер научного знания.

В этой связи, представляется возможным рассмотреть, как понятийно взаимодействуют между собой различные сферы научного знания и установить причины такого взаимодействия. Например, единицы военной терминологии активно используют в качестве терминологических элементов зоонимы и, как уже было подтверждено примерами, участвуют в формировании структуры последних. Для военной терминологии характерна связь с мощью, силой, величиной, обеспечивающих существование системного мотивирующего семантического компонента, поэтому выбор зоонимов *tiger*, *panther*, *crocodile* в качестве классифицирующих терминологических элементов для вербализации единиц военной техники вполне ожидаем. Можно предположить, что данные метафорические терминологические элементы указывают на свойство характера образа: силу и мощь. Заметим, что иногда достаточно сложно, а порой невозможно, определить, на основании какого семантического компонента происходит метафорическое переосмысление. Поэтому достаточно сложно с точностью сказать, какой семантический

компонент являлся ключевым мотивирующим при создании термина **tortoise tank**: скорость передвижения или бронированное покрытие. С другой стороны, как справедливо показывает З.А. Харитончик, метафорический перенос может основываться и на совокупности нескольких семантических компонентов [2].

Заимствование терминологических элементов тесным образом связано с формированием системных оппозиций при терминологической номинации. Например, термин **planet** заимствован из латинского *planeta*, который возник в результате сокращения основы греческого термина *asteres planetai*, буквально означающего «блуждающая звезда». Таким образом, происходит формирование системной оппозиции «звезды недвижимые – звезды блуждающие», что указывает на формирование основ системной классификации у истоков формирования терминосистемы астрономии. Как показывает анализ данной терминосистемы, ее терминологические элементы активно участвуют в формировании системной классификации элементов, с учетом особенностей мифологического восприятия окружающего мира. Становление системного знания на раннем этапе в рамках наивной картины мира формировало первичные когнитивные связи между выделенными объектами реальности и образами мифологической картины мира. Ввиду этого представляет интерес рассмотреть ближайшие зоны заимствования, послужившие мотивирующей базой для терминологической номинации. К таковым относятся: *имена собственные богов, люди, животные, предметы*.

Таким образом, на карте звездного неба, каждое созвездие **системно и понятийно связано с другими**. Например, в мифе об Андромеде (созвездие **Andromeda**) встречаются следующие персонажи – **Cepheus** (Цефей), **Cassiopeia** (Кассиопея), **Perseus** (Персей), **Pegasus** (Пегас) и **Cetus** (Кит) – на карте звездного неба они граничат друг с другом.

Сформировавшиеся метафорические термины не только активно используются в современной терминологии космических исследований, но также выступают в роли системных терминологических элементов. Например, в составе многокомпонентных терминов, вербализующих понятия об отдельных звездах: **Alpha of Ursa Major**, **Alpha Centauri**, **Beta Pegasus** и т.д., туманностях: **Orion Nebula**. Необходимо заметить, что при исследовании динамики терминосистем, обнаруживаются изменения в выборе сфер заимствования терминологических элементов.

В целом изучение семантических особенностей терминологических элементов и их реализации в конкретных научных языковых подсистемах помогают вскрыть общие тенденции терминологической номинации при выборе языкового знака.

Литература:

1. Рубанова, Е.В. Семантическая продуктивность зоонимов в социальных подсистемах английского и русского языков / Е.В. Рубанова. Номинация и дискурс. Междун. науч. конф. – Ч1. Минск. – с. 164-166.
2. Харитончик, З.А. Очерки о языке. Теория номинации. Лексическая семантика. Словообразование: избранные труды / З.А. Харитончик. – Минск: МГЛУ, 2004. – 367

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ НАРОДНОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА СОЦИАЛЬНО - НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

*Р.А. Лахин,
Славянский-на-Кубани государственный
педагогический институт*

Как и любой вид деятельности, игра регламентируется определенными принципами и осуществляется в строгом соответствии с ними. Однако, методология игровой деятельности исследована еще недостаточно. Формирование личностных качеств носит интегративный характер. Выявлять, тем более измерять воспитательные результаты чрезвычайно сложно, как по причине трудностей поиска показателей воспитанности, так и потому, что формирующаяся личность школьника подвижна и динамична, и сам момент выявления характера воспитанности является очень часто моментом изменения содержания личности.

Н.Е. Щуркова к общим педагогическим условиям применения методик по выявлению характера воспитанности относит следующее:

- соблюдение скрытой педагогической позиции по отношению к испытуемым и сохранение тайны педагогической цели;
- полное исключение педагогического давления, предупреждение группового прессинга;
- обеспечение максимальных условий для снижения взаимного влияния учащихся друг на друга;
- сохранение анонимности полученных показателей;
- единая математическая обработка полученных результатов, произведённая для каждой возрастной группы или для каждого класса, представляющая возможность сопоставления характера воспитанности учащихся от года к году;
- разнообразие используемых методик, интересных для учащихся и простых для исполнения [3].

Любое социально-нравственное качество представляет собой целую совокупность разнообразных личностных черт и свойств. В педагогическом плане здесь имеют место два аспекта: 1) в силу возрастных возможностей учащихся нельзя сразу сформировать всю совокупность черт и свойств, составляющих содержание того или иного качества; 2) любое личностное качество ввиду своей сложности обуславливает необходимость начинать его воспитание с выработки сравнительно простых умений и навыков поведения и деятельности и лишь постепенно переходить к более высокому уровню их развития. Немаловажную роль в процессе личностного формирования играет и феномен генерализации [2]. Суть его то, что если то или иное личностное качество закрепляется и становится устойчивым, то, по законам

генерализации, оно оказывает воздействие на развитие других сторон и свойств растущего человека.

Поэтому в программе реализации воспитательной модели применения народной игры как средства социально-нравственного воспитания современных школьников нам представляется возможным выделить несколько этапов.

1) Поисковый этап. Методы исследования старинных игр, которые включают в себя экспедиционную собирательскую работу и последующее изучение материала, его обработку. Привлечение студентов и школьников к исследовательской и практической деятельности по изучению и возрождению празднично-игровых традиций вызвано необходимостью сохранения традиционных игр и праздников как части культуры России в связи с остротой проблемы экологии культуры и развития этнопедагогики в современных условиях. Использование ценностей традиционной культуры в системе учреждений образования важно для формирования активной и полноценной личности школьников, воспитания у них любви к родному краю и народной культуре, уважительного отношения к людям труда и достижениям предшествующих поколений.

2) Ознакомительный этап. При условии задействования детей в поисковой работе ознакомительный этап неразрывно связан с предыдущим и практически неотделим от него. Однако нельзя утверждать, что подобная ситуация типична. В большей степени дети знакомятся с игровыми практиками уже в «готовом» виде. Как и в любой деятельности, игра может иметь подготовительную фазу, технологическую фазу (собственно проведение игры), заключительную (рефлексивную) фазу.

3) Организационно-подготовительный этап. Собственно организационно-подготовительный этап работы связан с введением в воспитательный процесс запланированных новшеств. Его содержание специфично, зависит от целей, предмета, характера изучаемых процессов, особенностей предполагаемых нововведений, степени готовности практики к их восприятию. На каждом этапе определяется содержательная сторона нововведений, их временные рамки и технологии, разработка и опробование новых методик, способов стимулирования и оценивания успехов в обучении, воспитании и развитии учащихся.

О.С. Газман особое значение придавал совместному коллективному творчеству детей и взрослых по разработке игры, выбору сюжета, ролей, игровых задач. Включение детей в разработку игры О.С. Газман считал залогом их активного участия и в её проведении [1].

4) Творческий этап. Творческий этап характеризуется проигрыванием и проведением игровых праздников с детьми и при их непосредственной активной роли. В теории игры активная, субъектная роль участников принимается в качестве «неразложимой и сохраняющей свойства целого единицы игры».

5) Коррекционный этап. Коррекционный этап характеризуется как уточнениями и исправлениями самой методики организации народных игр в

современных условиях, так и отбором непосредственного игрового материала. Здесь продуктивным является применение принципов общенаучного системного подхода: при систематизации игровых явлений, построении системы их педагогического использования и др. Однако задача заключается не только в изучении игр. Конечная цель - улучшить их использование в воспитании и развитии личности.

На наш взгляд, этап коррекции при организации игровых форм строится общеметодологических основаниях практической деятельности.

Литература:

1. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. С. 231.
2. Харламов, И.Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 2003. – №3. – С.52–59.
3. Щуркова, Н.Е. Педагогический анализ воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова // Классный руководитель. – 1998. – №1. - С. 30–35.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДУХОВНОСТИ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ И В ОБЫДЕННОМ СОЗНАНИИ

***К.И. Локтев, В.П. Яссман,
Дальневосточная государственная
социально-гуманитарная академия***

Тема духовности на всём протяжении развития религиозно-философской и психологической мысли всегда находилась в центре внимания отечественных и зарубежных исследователей. Можно считать достижением современной психологии, что наработан базовый архив экспериментальных психологических диссертационных исследований, предметно затрагивающих духовность (О. Ю. Скуднова, 2001; Н. А. Коваль, 2002; И. М. Ильичева, 2003; Н. В. Марьясова, Л. В. Яссман, 2004; О. Ю. Голубева, 2005; К. В. Макарова, 2006; Е. В. Михайлик, 2006 и другие). В настоящее время разработкой данной проблемы занимаются многие современные отечественные психологи-методологи, которые духовность раскрывают через призму базовых психологических категорий, таких как человек, культура, смысл, внутренний мир, психика, образ мира, отношение, сознание, деятельность (Б. С. Братусь, В. П. Зинченко, В. И. Слободчиков, В. Д. Шадриков, Л. В. Яссман, В. Н. Колесников, А. Ю. Агафонов, В. Франкл, Р. Эммонс и др.).

Духовность как психологическое явление, в разнообразных формах проявления охватывает все сферы психики, характеризуя их высшую степень развитости (регулятивная, аффективная, когнитивная, конотивная). В частных аспектах, исследователи раскрывают духовность как: качественный генез способностей - от природных, через специальные к духовным; как особое духовное состояние; как ассимиляцию общечеловеческих и метаэмпирических трансцендентных ценностей; как смыслообразующую

деятельность при конструировании внутреннего (субъективного) мира; как осознанно структурированное переживание (смыслообразование); как сознательно культивируемое добродетельное поведение (поступки); как духовную форму интеллекта; как высшую форму отношений (человечность, культурность); как состояние устремленности – в Будущее, к Идеалу Совершенства (Богу, Абсолюту и т.п.); как стремление к самопознанию, самосовершенствованию; как неадаптивную и надситуативную активность; как трансцендентность; как высшие формы саморегуляции; как всесторонне развитую личность, индивидуальность, человека.

В современной психологии (отечественной, зарубежной) выстраивается общепсихологическая смысловая парадигма духовности, претендующая выступить единой концептуальной «платформой», объединяющей многие представления по данной теме (Б.С.Братусь, Ф.Василюк, В. Франкл, Д.А.Леонтьев, В.Д.Шадриков и др.).

Духовность в своих проявлениях неоднозначна, обладает уровневыми характеристиками, и по праву имеет разные степени выражения у каждого человека. Уровневый характер духовности проявляется в процессе развития духовной жизни. Прерогатива духовной жизни – активная смыслообразующая деятельность (переживание – Ф. Е. Василюк). В духовной жизни, каждый переживаемый новый смысл, изменяет архитектуру смысловых образований и в целом соотношение взаимодействие всех элементов внутреннего мира, рождает новое духовное состояние (В.Д.Шадриков, 1997), иные функциональные *свойства*, вызывает *иное* переживание себя и мира (Бытия), ощущение и восприятие, особенности отражения-отреагирования, меняет степень глубины и широты осознания себя, мира и себя в мире. Интенсивный рост потенциала духовной жизни – детерминирует развитие внутреннего мира как смыслового образования.

Механизмом воспроизводящим духовность выступает «живая культура» (М. К. Мамардашвили, В. П. Зинченко). В центре «живой» культуры стоит духовно развивающийся «живой» *Человек*, созидаящий себя и общество, творящий Мир (внутренний и внешний). Образ «Человека», выступает той основой, в концептуальном пространстве которой органично преломляется экзистенциальный локус всего его бытия, выражается всё творческое богатство проявлений внутреннего и внешнего мира, вся содержательная глубина духовности.

На основании анализа многочисленных научных публикаций по исследуемой теме нами предложено следующее понимание духовности, которая определена как *сознательно иницируемое во внутреннем мире динамическое духовное состояние устремленности на «Образ-цель потребного / возможного будущего» (с разными системными, функционально-уровневыми характеристиками), обеспечивающего единство духовной, психической и телесной организации человека, сохраняющего динамику в направлении к всё более совершенной интеграции человека как целостности с окружающей действительностью, в процессе*

самосовершенствования и саморазвития.

В нашем исследовании представления о духовности мы изучали через содержательное наполнение в обыденном сознании понятий высокий и низкий уровень духовности у представителей разного социального статуса и профессиональной принадлежности (294 респондента). Нас интересовало, как понимается духовность, представителями различных социальных групп, в частности какие определения духовности даются респондентами, каким образом развивается духовность и что для этого нужно делать, какие личностные качества присущи высокому и низкому уровню духовности, какие жизненные цели присущи с крайними полюсами духовности, в каких ситуациях проявляются высокий и низкий уровень духовности. Исследование осуществлялось путём анкетирования и интервьюирования, с помощью ассоциативного эксперимента и метода пиктограмм. Обработка ответов осуществлялась посредством факторного анализа в прикладном пакете SPSS 17,0. При осуществлении факторного анализа применялся метод главных компонент, использовалось вращение Варимакс, с нормализацией Кайзера.

Результаты проведённого психологического исследования позволяют утверждать, что духовность можно рассматривать как определенное *духовное состояние* внутреннего (субъективного) мира человека, характеризующего уровень его развитости. На взгляд респондентов духовность выступает как актуальное смысловое состояние внутреннего мира, характеризующееся высшей степенью сгармонизированности всех его составляющих элементов (системы ценностей, переживаний и т.д.). Мнения участников исследования близки в том, что по своим внутренним свойствам, это *состояние* не статичное, а *динамичное*, и выражается через *устремленность* – к познанию как сугубо религиозных, так и светско-культурных аспектов действительности (смыслов). Во внешних свойствах, в объективных формах выражения и проявления, духовность выступает как действенная добродетель (поступки), движимая возвышенной идеей *служения* на Общее Благо (Человечеству, Миру, Вселенной, Богу).

Примечательно то, что акцент на «статико-динамические» свойства духовности получен и по результатам других методик. При исследовании специфики внутренних и микрогенетических процессов ощущаемого смысла духовности, с применением метода пиктограмм (подход Яссман В.П.) выявлено, что «высший уровень духовности» (ВУД) в большей степени раскрывается через такие геометро-динамические характеристики как динамичность, абстрактность, открытость, нестабильность, а «низкий уровень духовности» (НУД) через замкнутость, статичность, стабильность, абстрактность.

Интересно, что результаты геометро-динамического анализа пиктограмм (метод Яссман В.П.) совпадает с результатами метода цветовой визуализации. Высший уровень духовности (ВУД) ассоциируется с зелёно-желтой гаммой, а низкий (НУД) – с серо-черной. По своей символике зеленый означает идеальную среду, стимулирующих активность. Желтый символизирует центробежное движение, «желтое обладает волевыми

свойствами, нечто внутренне активное, что само из себя создаёт характер. «Желтое есть сияние духа» (Р.Штейнер). Таким образом, для ВУД «желто-зеленый производит наибольший стимулирующий эффект, он ассоциируется с обилием и здоровьем» (N.A.Wels). Что касается НУД, то ассоциируемый с ним серый цвет – символ бездушной неподвижности. И чем серое становится темнее, тем больше возрастает перевес безутешного и удушающего (В. Кандинский). Предпочтение черного сопровождается нарастанием общей тяжести психического состояния, внутреннего напряжения, дисгармонии, усилением отгороженности, неконтактности, замкнутости, снижением энергетического потенциала и порогов восприимчивости (Яньшин П. В. 2006. С. 349-359).

Результаты исследования особенностей «пороговых ощущений» смысла духовности (метод пиктограмм, цветовой визуализации) подтвердили предположения о том, что этимологический стержень духовности, выстраивается вокруг принципов интегративности и иерархичности (цельности, единства), по линии развития качества психологических состояний: от пассивности (НУД) – к активности (ВУД), от инертности - к подвижности, от разобщенности - к интеграции. Тем самым, на эмпирическом уровне подкреплены положения об уровневой природе явлений духовности. Уровневый аспект ярко представлен по итогам содержательно-тематического анализа пиктограмм. Образы НУД респондентами раскрыты через идею несовершенства и дезинтеграции, так характерную для «начального этапа духовного пути» (образы: подножие горы, росток, маленький человек, дерево саженец), а ВУД раскрыт через образы духовной зрелости, совершенства, цельности (солнце, колесо, круг, горы, зрелые деревья и т.д.). Как видно, сокрытые в недрах бессознательной части психики архитипичные мифологичные образы духовности выступают психическими детерминантами, направляющими в определенном русле процессы развития духовности человека.

Жизненные ситуации наиболее показательные для проявления ВУД связаны с проявлением любви в семейных и социальных отношениях, в актах милосердия и сострадания, оказания помощи в трудных и чрезвычайных ситуациях. Напротив, жизненные ситуации НУД в крайних формах асоциальны и деструктивны (наркомания и алкоголизм, открытая агрессия - убийство), в других – аморальны и безнравственны (предательство, трусость, злобность, зависть).

Ведущими мотивационно-смысловыми факторами побуждающими человека к развитию духовности выступают: стремление состояться «Человеком», желание внести индивидуальный вклад в эволюцию человеческого сообщества, мира («Спасение мира»), потребность в саморазвитии и самопознании, в усовершенствовании (утончение) природы внутреннего мира (души). Жизненные цели человека ВУД находятся в четырёх областях жизнедеятельности: личной, семейной, профессиональной и образовательной (здоровье, семья, труд, образование). Человеку ВУД характерна альтруистичная ценностная система, с ярко выраженным в

действиях и поступках стремлением к доброделанию (творить добро), к бескорыстной помощи и служению другим. Напротив, аксиологические приоритеты человека НУД носят эгоистический и эгоцентрический характер, и в лучшем случае выстраиваются вокруг стяжательства материальных ценностей в профессиональной сфере (личная карьера) или семейной (интересы лишь собственной семьи), в худшем - с отсутствием жизненных целей, безразличием к жизни, открытой агрессией (убийство) и обособлением от общества.

Резюмируя итоги исследования представлений о духовности в общенаучном дискурсе и обыденном сознании следует отметить, что представления о духовности в обеих рассмотренных плоскостях знания во многих аспектах понимания совпадают и взаимоподкрепляют друг друга. Полученные теоретическим и эмпирическим путём данные способны выступить теми маркерами, с опорой на которые может быть скорректирован существующий образовательный и воспитательный процесс вузах, школах и других учреждениях системы образования России.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОК ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА С УЧЕТОМ КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕЛОСЛОЖЕНИЯ

*О.М. Лумпова,
Национальный исследовательский Иркутский государственный
технический университет*

Тип конституции человека определяется его морфологическими, функциональными и двигательными параметрами и является медико-биологическим основанием для дифференцированного подхода к разработке новых педагогических технологий в системе физического воспитания подрастающего поколения.

В Иркутской области не проводились исследования по оценке телосложения девушек 17-20 лет, отнесенных к основной и подготовительной медицинским группам здоровья. В связи с этим определение типологических особенностей телосложения субъектов данных возрастных групп является актуальной задачей в области физической культуры.

Цель исследования. Усовершенствовать занятия физическим воспитанием студенток технического вуза с учетом их возрастной соматотипологической характеристики и медицинской группы здоровья.

Материал и методы. В 2008-2009 гг. проведено обследование 1875 девушек 17-20 лет, обучающихся в Иркутском государственном техническом университете, в том числе -1403, отнесенных к основной медицинской группе здоровья и 472 - к подготовительной группе. По общепринятой методике В.В. Бунака (1941) определялись антропометрические показатели.

Для соматотипирования использовалась метрическая схема Р. Н. Дорохова и В. Г. Петрухина (1989): определялись габаритный уровень

варьирования (ГУВ), вариант развития (ВР) и пропорциональный уровень варьирования (ПУВ). Оценку соматотипа по ГУВ проводили с учетом выделения трех основных соматических типов - макросомный (МаС), мезосомный (МеС), микросомный (МиС), двух крайних вариантов - наносомный (НаС) и мегалосомный (МеГС), а так же переходных - микромеzosомный (МиМеС) и мезомакросомный (МеМаС).

Результаты исследования.

ГУВ девушек - студенток 17-20 лет ИрГТУ, отнесенных к основной и подготовительной медицинским группам здоровья, представлен в табл. 1.

Таблица 1
Распределение по ГУВ контингента обследованных (в %)

Возраст	Мед. группа	МеГС	МаС	МеМаС	МеС	МиМеС	МиС	НаС
17 лет	основная	0,44	6,22	18,67	28,0	37,78	8,89	0
	подготов.	0	9,84	24,59	27,87	32,79	4,92	0
18 лет	основная	0,19	12,52	23,15	33,97	23,53	6,64	0
	подготов.	0	14,02	25,23	30,84	23,83	6,06	0
19 лет	основная	0	11,37	21,26	31,37	25,68	10,32	0
	подготов.	0	13,29	21,68	32,17	22,38	10,49	0
20 лет	основная	0	10,86	24,0	31,43	22,29	11,43	0
	подготов.	1,85	7,41	22,22	35,19	25,93	7,41	0
Всего	основная	0,14	10,91	21,9	31,81	26,39	8,84	0
	подготов.	0,21	12,5	23,73	31,36	24,79	7,42	0

Как видно из таблицы 1, среди девушек 17-20 лет, наиболее часто встречаются представительницы мезасомной (МеС) конституции: 31,81% в основной медицинской группе и 31,36% в подготовительной. Реже регистрируются представительницы микромеzosомной (МиМеС) - 26,39% (основная) и 24,79% (подготовительная), мезомакросомной конституции (МеМаС) - 21,9% и 23,73%, макросомной (МаС) -10,91% и 12,5% и микросомной (МиС) – 8,84% и 7,42% соответственно. Девушки, относящиеся к МеГС соматотипу, выявлены в 0,14% случаев (основная медицинская группа) и в 0,21% (подготовительная группа), а представительниц НаС типа ни в одном возрасте не зарегистрировано. В группе девушек 17-ти лет чаще встречаются представительницы МиМеС типа конституции, как в основной медицинской группе (37,78%), так и в подготовительной (32,79%). С возрастом увеличивается число представительниц МеС и МеМаС соматотипов, одновременно уменьшается процент девушек, имеющих МиМеС тип телосложения.

В таблице 2 представлено распределение контингента обследованных основной и подготовительной медгруппах здоровья по варианту развития.

Таблица 2
Распределение контингента обследованных по ВР (в %)

Возраст	медгруппа	Акселерированный тип	Банальный тип	Ретардированный тип
17 лет	основная	18,67	59,11	22,22
	подготовит.	18,03	62,3	19,67
18 лет	основная	24,48	51,8	23,72
	подготовит.	22,9	55,14	21,96
19 лет	основная	22,11	52,21	25,68
	подготовит.	19,58	58,04	22,38
20 лет	основная	25,14	49,71	25,14
	подготовит.	25,93	46,3	27,78
Всего	основная	22,82	52,85	24,32
	подготовит.	21,61	55,93	22,46

Как видно из таблицы 2, во всех возрастах и медицинских группах превалирует банальный тип ВР. Акселерированный (укороченный) тип ВР регистрируется у 22,82% (основная группа) и у 21,61% (подготовительная) от общего количества обследуемых. При этом данный тип ВР чаще встречается у 20-летних студенток как в подготовительной группе (25,93%), так и в основной - 25,14%. Банальный (обычный) ВР выявлен у девушек основной группы в 52,85% и у 55,93% в подготовительной. Наибольшее количество обследованных студенток, имеющих банальный тип (62,3%) - это 17-летние студентки подготовительной группы. Реже этот же тип развития девушек встречается у 20-летних студенток подготовительной группы (46,3%).

Обратная картина наблюдается в этих же возрастах и медицинских группах при выделении ретардированного (растянутого) типа ВР.

С учетом значений сигмальных отклонений проведено распределение студенток по пропорциональности уровня варьирования (ПУВ), таблица 3.

Таблица 3
Распределение контингента обследованных по ПУВ (в %)

Возраст	медгруппа	$M-1,34\sigma$ и <	$M-(0,67\sigma - 1,34\sigma)$	$M \pm 0,67\sigma$	$M+(0,67\sigma - 1,34\sigma)$	$M+1,34\sigma$ и >
17 лет	основная	9,33	14,67	57,78	6,67	11,56
	подготов.	11,48	14,75	52,46	11,48	9,84
18 лет	основная	9,87	13,47	51,8	16,51	8,35
	подготов.	5,61	11,68	61,68	17,76	3,27
19 лет	основная	8,0	17,26	49,26	16,63	8,84
	подготов.	10,49	13,29	60,14	4,2	11,89
20 лет	основная	8,57	18,29	49,14	10,86	13,14
	подготов.	9,26	14,81	50,0	16,67	9,26
Всего	основная	10,41	14,41	50,93	15,83	8,42
	подготов.	6,78	15,68	58,47	13,14	5,93

Как видно из таблицы 3, у 50,93% студенток основной медицинской группы здоровья и у 58,47% подготовительной ПУВ находится в интервале среднего сигмального отклонения ($M \pm 0,67\sigma$). Наибольший ПУВ (61,68%) в

этом сигмальном интервале наблюдается у 18-летних девушек подготовительной группы, а наименьший (49,14%) у 20-летних студенток основной группы.

Таким образом, полученные данные скринингового исследования позволили определить соматотипы 17-20 летних девушек Иркутской области, а также скорректировать учебную программу по физической культуре в ИрГТУ для студенток двух медицинских групп здоровья и составить индивидуальные образовательные маршруты. Результаты этого наблюдения и других дальнейших исследований позволят приступить к формированию регионального информационного фонда состояния физического здоровья детей, подростков и молодежи, входящий в состав общероссийской системы мониторинга.

СЕВЕРОКАВКАЗСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СВЕТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЭТИКИ: ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ¹

*И.Ю. Малыгина,
Ставропольский государственный
университет, г. Ставрополь*

Современное гуманитарное знание характеризуется возрастающим интересом к проблемам изучения эстетического своеобразия создаваемых писателями систем через призму антропологической поэтики. За последние годы в гуманитарной науке накоплен огромный комплекс трудов, рассматривающих те или иные особенности воплощения и выражения «человека» (как объекта изображения, как субъекта эстетической действительности) и его миропонимания в художественных произведениях. Научные опыты подобного содержания и есть объектно-предметная область антропологии как направления филологической науки. В поле функционирования антропологической поэтики попадают многочисленные смысловые коды, созданные разными народами и отраженные в преломлении писательского взгляда, сознания в произведениях литературы. Ментальность того или иного этноса проецируется в произведение «по наитию». Именно литература в данном плане становится транслятором смыслового, ценностного потенциала социально-философского, нравственно-психологического, духовно-мировоззренческого опыта народа.

Северокавказские литературы – творчество разных писателей, особенности их авторской поэтики в целом или отдельных произведений, роль их в становлении и развитии национальных литератур, место в общероссийском и мировом литературном пространстве и т.п. – становились объектом изучения многих монографических, диссертационных исследований. Из этого богатого материала можно выделить работы антропологической направленности, анализ которых позволил определить

¹ Работа выполнена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы. Государственный контракт № 16.740.11.0116 от 02.09.2010 г.

магистральные направления исследовательских полей антропологической поэтики.

1. Концептная сфера. Ученые рассматривают концепты, определяющие самосознание всего народа, их ментальное наполнение и выражение в художественных системах северокавказских писателей: вера, свобода/несвобода, правда, добро, красота, братство, семья, родина, свет, жизнь, хлеб, дом, свой/чужой и т.п. Одной из главных тем для национальных писателей становится вопрос исторического развития народа, становление их мировоззрения. Художественная концепция свободы и несвободы личности, сохранение социокультурной идентичности, вопросы, касающиеся новых подходов к решению проблемы духовного мира человека в литературных произведениях, а также системный анализ связей русской и северокавказской литератур и культур чрезвычайно сегодня актуальны. Концептуальный анализ позволяет раскрыть глубинные основы национального самосознания.

Проблемы художественного воплощения философско-онтологических категорий в национальных литературах Северного Кавказа освещались в трудах Б. Бадмаевой, Х. Бакова, Н. Байрамуковой, Л. Бекизовой, Л. Бронской, Г. Гамзатова, А. Гутова, Л. Деминой, Р. Джамбиновой, Н. Джусойты, Л. Егоровой, А. Казиевой, А. Караевой, З. Караевой, Г. Ломидзе, Р. Мамия, А. Мусукаевой, Н. Надъярных, З. Османовой, У. Панеша, В. Пюрвеева, К. Султанова, А. Теппеева, Х. Тимижева, З. Толгурова, Ф. Урусбиевой, Р. Фидаровой, Т. Чамокова, Т. Чанкаевой, П. Чекалова, М. Чотчаевой, К. Шаззо, Т. Эфендиевой.

2. Архетипические образы служат некими «смысловыми» скрепами, объединительными компонентами художественных систем национальных литератур. Особенности национального менталитета выражаются через систему архетипических образов, укорененных в той или иной национальной литературе. Интересными в данном аспекте представляются работы, направленные на изучение произведений национальных литератур с двух позиций: вычленение универсальных архетипов и преломление их в авторском видении. Так, например, З.Х. Джанхотова в своем диссертационном исследовании проанализировала этнопоэтический компонент творчества К. Кулиева, определив степень влияния архетипов на формирование образной системы произведений поэта (Джанхотова З.Х. Система архетипических образов в балкарской поэзии 30-50-х годов XX в. (на материале произведений К. Кулиева): Дисс... канд.филол.н. – Нальчик, 2009). Проблемой архетипов в национальных литературах занимались А. Алиева, С. Аутлева, Ф. Аутлева, А. Ахлаков, Н. Байрамукова, Х. Баков, Л. Бекизова, Т. Биттирова, Г. Гамзатов, З. Кучукова, Р. Мамий, К. Султанов, А. Теппеев, Б. Тетуев, Ю. Тхагазитов, А. Теппеев, Ф. Урусбиева, Т. Эфендиева.

3. Концепция человека и мира. Степень концептуализации представлений о мире определяет и степень завершенности и сложности формируемого художником индивидуального образа мира. Рассмотрением художественной и национально определенной картины мира занимались многие ученые: Л. Арутюнов, Р. Бикмухаметов, З. Кучукова, З. Османова, К.

Султанов, Ю. Тхагазитов, Р. Юсуфов, Л. Егорова, З. Толгуров, З. Караева, Н. Суюнова, К.-М.Н. Тоторкулов, Б. Берберова, А. Теппеев, Т. Чанкаева, Ф. Урусбиева и др. Фундаментальной в данном плане можно назвать работу Г. Гачева «Национальные образы мира», в которой национальная культура представлена как духовное единство природы, внутри которой существует народ, склада его души и логики его мышления.

Формула «Я и Мир» в национальных литературах имеет множество выражений и вариаций. Однако есть незыблемые основы, составляющие ее ядро. «Я» несет в себе значения «Человек», «Поэт», «Народ» и «Я» - «родная земля» (метафорическое осмысление я-дерево, я-небо, я-трава и т.п.). «Мир» воплощается в природно-вещественной своей ипостаси (земля, небо, звезды, солнце, горы, деревья, реки, травы, звери, птицы и т.п.) и социально-исторической (народы и государства, традиции и законы, война и мир и т.п.). Обычно в «Я» выражается и обобщенно-абстрактный человек, и творческая индивидуальность (личность самого поэта), и национальная идея.

4. Национальный характер. Определение места человека в мире, поиск им смысла жизни, нормы и догмы поведения человека в государстве, обществе, семье – все это обуславливает образ национального характера. Он неотделим от художественно-этнографической стороны произведения, описания быта, обрядов, бытования фольклора. Вопросы национального самосознания и национального характера поднимаются в трудах А. Арабаджян, Э. Баграмова, В. Болотокова, Ю. Бромлей, В. Вундта, А. Габаевой, В. Гараджи, Л. Дробижева, Н. Золотова, М. Иордан, Г. Ломидзе, А. Митрохина, Н. Моисеева, Д. Овсяннико-Куликовского, З. Толгурова, Т. Торгулова, К.-М. Тоторкулова, Т. Чанкаевой, Н. Чавчавадзе, Л. Чеккуевой.

5. Двужычие: национальное и инонациональное. Этноментальные, этнохудожественные основы произведений русскоязычных писателей, их связь с национально-художественными традициями народа, проявляющимися в мировидении художника, в мировосприятии созданных им героев – отдельное направление, попадающее в поле антропологической поэтики. Внимание исследователей сосредоточено на вопросе влияния русского языка на структуру и образное мышление двуязычного писателя. Согласно имеющимся литературоведческим концепциям теории билингвизма, двуязычие выступает как одна из новых форм национальной литературы, предполагающей не утрату национальных языков, а их дальнейшее развитие.

Ученые рассматривают вопросы, связанные с индивидуальным художественно-образным мышлением писателя на родном и русском языке, сочетанием в его творчестве этих двух начал. Поднимаются проблемы, в каких случаях писатель-билингвист опирается на национальную символику, мифы, этнографические детали, в каких он синтезирует традицию, идущую от фольклора с литературными традициями, наработанными в ходе контактов с русской языковой и художественной культурами. В исследованиях подобного плана выявляются роль и функция духовно-культурных основ, изучаются средства и способы художественного воссоздания самобытного национального мира, исторического опыта народа, истории человеческой

личности в процессе ее становления и во взаимосвязях с национальным бытием. В произведении, принадлежащем национальному автору, ученому важно увидеть художественные образы мира, включающие в себя модели пространства, времени, модель природы, познание образа человека в художественной национальной традиции. Проблема билингвизма рассматривалась в работах Ч. Айтматова, П. Беркова, М. Ворониной, К. Зелинского, Ч. Гусейнова, В. Шульженко и др.

6. Жанровые системы достаточно прозрачно выражают изменения, происходящие в сознании народа. Писатели в наиболее близких и необходимых в тот или иной период народу формах воссоздают реалии настоящего в эстетической действительности. Человеческое сознание отражается в исторически сложившихся формах и в жанровых новообразованиях. Жанровые системы национальных литератур, как отмечают исследователи, достаточно стабильны и самобытны, что позволяет делать выводы об особенностях выражения авторского «Я» и национального самосознания в произведении. Подобным вопросам посвящены работы К.-М. Тоторкулова, Н.М. Чужаковой, Т. Эфендиевой, З. Толгурова, В. Шошина, Ф. Урусбиевой, А. Караевой, Н. Кагиевой, Л. Бекизовой, Н. Байрамуковой, И. Бабаева, Д. Маммеева, Х. Бакова, В. Тугова и н.др.

7. Стилиевые особенности. Многие исследователи национальных литератур приходят к единым выводам, характеризуя художественный мир, создаваемый северокавказскими писателями. В литературах Северного Кавказа просматривается условно-романтический, порой иносказательный подход к затрагиваемым проблемам. Огромную роль в национальных литературах играют традиции устного народного творчества. Человек становится объектом осмысления через призму соотнесенности его с историческим прошлым всего народа. Этой проблемы названные нами выше ученые касаются напрямую или косвенно во всех своих исследованиях.

ФЕНОМЕН ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В СВЕТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЭТИКИ[□]

*Ю.П. Маслова,
Ставропольский государственный
университет, г. Ставрополь*

В отечественной филологии текст традиционно рассматривается в ракурсах семиотическом и культурологическом. Культурологический аспект литературоведения проявляется в «текстуализации пространства», рассмотрении городского ландшафта как культурной целостности, рассмотрении феномена города и его слагаемых (дом, интерьер и т.д.) в художественном тексте. Согласно этой концепции, город есть «визуально выраженный текст» (Курганов Е.). Факты пространства (страна, город, парки,

[□] Работа выполнена при поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (Контракт № 16.740.11.0116 от 02.09.2010).

архитектурные сооружения ит.п.), рассматриваются исследователями как текст в общесемиотическом понимании, широко разработанном в рамках постструктурализма.

Интертекстуальность и интертекст не являются исключительно художественными явлениями. При этом интертекстуальность понимается как основная текстопорождающая и смыслообразующая категория – характерный процесс диалогического взаимодействия текстов в плане и содержания, и выражения, осуществляемого как на уровне текстового целого, так и отдельных смысловых и формальных элементов. Нехудожественные типы текста и дискурса также способны иметь интертекстуальную природу. Феномен интертекстуальности можно перенести на любой вид дискурса и текста (хотя следует учитывать, что изначально феномен интертекстуальности был свойственен словесному искусству).

Для характеристики *«городского интертекста»* важно учитывать не только семиотический ракурс рассмотрения феномена интертекстуальности, но и антропологический. В семиотическом ракурсе город нужно рассматривать как *«текст истории»* и как *«текст социокультурного диалога»*. Город, как текст истории – это вся архитектоника городской среды – совокупность исторических событий, опредмеченных в материальных носителях; это – предметно-территориальные комплексы, обладающие собственным смысловым содержанием, оформленным в особом текстовом материале. В антропологическом плане необходимо принимать во внимание такие «страницы» городского интертекста, как *«архетипы города»*, *«миссия города»*, *«символические референты города»* и др. Город как текст в антропологической поэтике, складывается из таких «страниц», как *«местечки»*, *«субкультурные топосы»*, *личного городского пространства («мой город»)* и др. Эти тексты города написаны не обычным языком, а языком искусства и языком сенсорных образов. Текст города можно расшифровать только совместными усилиями филологов, антропологов, историков и других специалистов.

Антропологический подход в изучении феномена интертекстуальности – рассмотрение этого феномена в свете смены парадигм, где в качестве объекта видится не текст, как статический объект, а дискурс, как объект динамический. Феномен интертекстуальности – одна из форм диалога между носителями культуры, где диалог является динамическим объектом. На смену семиотике текста приходит антропологическая поэтика, т.е. особенности текстопостроения и рецепции текста.

Ставропольский текст подробно прослеживается в творчестве многих художников слова, где Ставрополь описан в сакральных, метафизических, мистических, духовных, культурных, природных, поэтико-мифологических чертах. Интертекстуальные вкрапления в нашем понимании многочисленны и разнообразны. Литературно-художественный материал дает возможность рассматривать литературный, музыкальный, театральный, фольклорный, визуализированный, Библейский, жанровый, ориентальный, герметический и др. Интертексты.

ЛИНГВО-КРОССКУЛЬТУРНОЕ И ЛИНГВО-ИНТЕРКУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ КИТАЙСКИХ МИФОНИМОВ

Е.В. Матвиенко,

Дальневосточная социально-гуманитарная академия

Выделенные в теории межкультурной коммуникации методы интер- и кросскультурного анализа (У.Б. Харт, О.А. Леонтович) приложимы также к теории лингвокультурологии. Лингво-интеркультурные исследования есть анализ взаимодействия двух и более культур и языков. Результатом взаимодействия культур являются заимствования понятий (концептов) и слов, их обозначающих. Лингво-кросскультурные исследования носят сопоставительный характер и призваны изучать некий конкретный феномен в двух и более культурах, а также выражение этого культурного феномена в языковых знаках.

Лингво-интеркультурному исследованию мы подвергли все отобранные из англоязычных текстов китайские мифонимы, которые, пользуясь терминологией В.В. Кабакчи, мы обозначили как «ксенонимическая лексика». Вслед за В.В. Кабакчи (1998), который определяет статус принадлежности ксенонимической лексики к словарному составу языка, исследует заимствование в ксенонимии, а также способы образования ксенонимов, мы также рассмотрели статус китайских мифонимов в английском языке, заимствование мифонимов и особенности их адаптации в английском языке, а также способы их передачи.

По результатам лингво-интеркультурного исследования мы констатировали, что, отобранные нами восточноазиатские мифонимы, встречающиеся в англоязычных текстах, в большинстве представляют собой частично освоенные фонетические заимствования, употребляемые в текстах, но зачастую не нашедшие отражения в словарях. Поскольку, как известно, заимствования, проходя процесс адаптации, приспособляются к фонетике, графике, грамматике и семантике принимающего языка, мы рассмотрели некоторые особенности фонографической, грамматической и семантической адаптации восточноазиатских мифонимов в английском языке. Если говорить об особенностях фонографической адаптации восточноазиатских мифонимов в английском языке, то в первую очередь следует отметить произносительную и орфографическую вариантность, которые свидетельствуют о незавершившемся становлении фонемно-графического облика слова и о малой степени ассимилированности восточноазиатских мифонимов-заимствований. На неассимилированность исследуемой лексики указывает, например, наличие нередуцированных гласных в безударной позиции, появление не свойственных заимствующему языку звуковых сочетаний, а также появление фонем в позициях, которые им несвойственны. Грамматическая адаптация заимствованных английским языком восточноазиатских мифонимов проявляется в приоб-

ретенции ими категории множественного числа при помощи флексии –s, употреблении мифонимов с артиклем, а также в образовании формы притяжательного падежа. Показателем семантической адаптации в принимающем английском языке является развитие у восточноазиатских мифонимов комбинаторных возможностей, типичных для именных лексем английского языка. Это характерно для очень незначительной группы мифонимов, образующих устойчивые сочетания в английском языке. К таковым можно отнести китайские мифонимы *feng shui* и *yin and yang* и японский мифоним *kami*, выступающие в словосочетаниях английского языка в атрибутивной функции. Восточноазиатские мифонимы, подчиняясь общим правилам заимствования, не приносят в язык-реципиент всего спектра своих значений. Нами отмечены также случаи, когда восточноазиатские мифонимы, заимствованные английским языком, могут использоваться в разных значениях.

Полученные по результатам лингво-интеркультурного исследования мифонимов факты о влиянии восточноазиатской культуры и китайского языка на английский язык были дополнены данными, полученными посредством лингво-кросскультурного исследования, предполагающего сопоставительный анализ сходных лексических единиц двух и более языков.

Сопоставительный анализ проводится на материале сходных китайских и английских мифонимов *feng-huang / phoenix; kylin / unicorn; lung / dragon; gui / ghost, spirit, demon, devil; shen / ghost, spirit*, которые являются разными вербализациями сходных мифологем двух культур – культуры Запада и Востока. Выбор мифонимов для проведения сопоставительного анализа обусловлен частотой их использования англоязычными авторами. В ходе нашего исследования мы отметили, что китайские мифонимы часто репрезентируются в англоязычных текстах посредством лексических единиц *ghost, demon, devil, spirit*. Обращение авторов к данным образам можно, по-видимому, объяснить тем, что концепты-мифологемы, вербализующиеся посредством лексических единиц *feng-huang, kylin, lung*, несут в себе устойчивые символические значения, вызывают определенные ассоциации. Именно посредством символического значения культурная информация получает способность быть зафиксированной и переданной.

Целью сопоставительного анализа китайских и английских мифонимов является определение культурной коннотации концепта, лежащего в основе этих мифонимов, посредством выявления этноспецифичной информации, заключенной в лексическом значении единиц. Как известно, лексическое значение слова – сложная структура, определяемая общими свойствами слова как знака: его семантикой, прагматикой и синтактикой. Полное исследование лексического значения слова достигается сочетанием различных методов, в том числе метода исследования словарных дефиниций, метода компонентного анализа, метода контекстуального анализа. Исследуя словарные дефиниции сопоставляемых единиц, используя метод компонентного анализа, который предполагает разложение значения слова на семы, можно выделить общие для обоих языков значения слов, а также обнаружить значения, присущие лексической единице лишь одного из

языков. Последние значения, по нашему мнению, формируют этнически-характерную коннотацию, заключенную в семантике лексической единицы. Посредством контекстуального анализа можно обнаружить ассоциации говорящих; эти ассоциации образуют мотивирующую основу для возникновения прагматической коннотации, под которой подразумевается эмоциональная, оценочная или стилистическая окраска лексической единицы. Для выявления этноспецифичной информации, заключенной в лексическом значении сходных китайских и английских мифонимов необходимо проведение их дефинитивного, компонентного и контекстуального анализа.

По результатам проведенного анализа мы констатировали следующее.

1. Культурную коннотацию западного и восточного концептов, вербализуемых посредством лексических единиц *phoenix u feng-huang*, можно определить как положительную. В западной культуре птица-феникс – *phoenix* - символизирует бессмертие, в восточной культуре фэнхуан – *feng-huang* - символ императорской власти, мира и процветания. Китайский фэнхуан имеет еще одно дополнительное символическое значение, отсутствующее у птицы-феникс в западной культуре: он рассматривается в китайской культуре как символ супружеской взаимозависимости. В этих символических значениях, по нашему мнению, заключается этнокультурный компонент лексического значения китайского мифонима *feng-huang*. В английском языке исконные коннотации заимствований сохраняются.

2. Положительный образ как «восточного» так и «западного» единорога, трактование его как символа успеха обеспечивает ему положительную культурную коннотацию. Имя китайского мифического животного *ch'i-lin / kylin* есть комбинация двух иероглифов *ch'i* - мужское начало, *lin* - женское начало. Здесь так же, как и в случае с фэнхуаном, проявляется древнейшая символика, подчеркивающая дуализм мужского и женского начал, добра и зла, всего того, что включает в себя культурный концепт *yin-yang*. Отметим, что образу «западного» единорога данная символика не присуща.

3. Заимствуемая в английский язык лексическая единица китайского языка *lung*, помимо основного значения «мифическое существо», имеет символическое значение «император и все, что с ним связано». Согласно данным Большого Оксфордского словаря, лексическая единица *dragon* имеет, помимо основного значения «мифическое существо, чудовище», переносное значение «свирепый, жестокий человек, в особенности агрессивно настроенная женщина». Репутация дракона в европейской традиции не может быть названа положительной, в отличие от ассоциаций, связанных с китайским драконом. В последнее время английское слово *dragon* используется для наименования Китая, об этом можно судить, в том числе, и по заголовкам политических и экономических статей: «The Dragon and the Iron Horse: The Economics of Railroads in China», «Trading With the Dragon», «Managing the Dragon. How I'm building a billion-dollar business in China». Согласно данным контактологического словаря «Перекресток», в современном политико-экономическом контексте слово *dragon* обозначает одну из быстроразвивающихся азиатских

стран, чья экономика строится на экспорте высоких технологий. Таким образом, под влиянием восточноазиатской культуры английское слово *dragon*, имевшее отрицательную коннотацию, стало приобретать значения с положительной коннотацией.

4. У английского слова *ghost*, имеющего, согласно данным Большого Оксфордского словаря, редкое значение «человек», появляется добавочное значение «человек иной национальности». Причем, если ранее эта лексическая единица не несла в себе какой бы то ни было оценочности, то под влиянием восточноазиатской культуры слово *ghost* как синоним словам *demon* и *devil* в контексте современных художественных произведений, тематически связанных с Востоком, приобретает отрицательную коннотацию.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ИСТОРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ К.Д. УШИНСКОГО

*Н.Г. Медведева,
Курский государственный университет, г. Курск*

В современных социокультурных условиях, когда педагогика накопила богатейший опыт и находится на этапе «переосмысления», «нового прочтения» педагогических идей прошлого, одним из наиболее продуктивных методов педагогического исследования является метод исторического моделирования, который предполагает реконструкцию педагогических явлений, позволяет изучать преемственные связи между различными идеями, а также дает возможность получить новое знание, актуальное для современной педагогики. Умение исследователя сравнивать педагогические идеи и явления прошлого, экстраполировать закономерности педагогического процесса в сегодняшнюю действительность способствует лучшему пониманию современных глобальных процессов.

Так, назревшая сегодня проблема формирования целостного образа мира у детей на начальной ступени образования отчасти нашла свое разрешение посредством реализации метода исторического моделирования и обращения к педагогическим трудам К.Д. Ушинского.

Изучение педагогического наследия К.Д. Ушинского на современном витке развития педагогической науки является чрезвычайно актуальным в силу следующих обстоятельств. Во-первых, оно содержит фундаментальные философско-педагогические идеи и положения, выражающие сами «основания человеческого бытия» и дающие педагогике ключ к решению вопросов становления «человеческого в человеке», его облагораживания в ходе воспитания, которые, по сути, остаются вневременными. Во-вторых, педагогическое учение К.Д. Ушинского основано на синтезе духовного, общечеловеческого, культурно-исторического опыта и интегрального

антропологического научного знания. Именно такой подход позволяет педагогике продуктивно развиваться. В-третьих, психолого-педагогические и дидактико-методические аспекты формирования целостной картины мира у ребенка, реализованные К.Д. Ушинским в учебных книгах, до настоящего времени не были в достаточной степени исследованы. Именно учебные книги (замысел, принципы построения, содержание, композиция) несут в себе «загадку», понимание которой может стать источником развития научной и практической педагогики.

Основу формирования целостного образа мира в педагогике К.Д. Ушинского составляет *дидактический метод*, который не игнорирует живую, развивающуюся, целостную детскую душу. Процесс познания в начальной школе осуществляется в единстве индуктивно-дедуктивного, интуитивного и логического способов движения мысли ребенка. Наиболее органично такое единство реализуется через организацию познавательной деятельности ребенка в книге «Родное слово. Год третий. Первоначальная практическая грамматика с хрестоматией». Здесь К.Д. Ушинский показывает метод, с помощью которого ребенок под руководством педагога «открывает тайны» возникновения, развития и существования языка и слова как высшей способности человека. Это научный метод, который в современной научной терминологии определяется как «анализ через синтез». Суть дидактического метода К.Д. Ушинского составляет руководство самостоятельной исследовательской работой учащихся. Сократический метод, по убеждению педагога, должен быть основным, поскольку он пробуждает самостоятельную мысль школьника, а суть этого метода состоит в том, что педагог своими вопросами обостряет противоречия между имеющимися у ученика фактами и мыслями, вводя их «в светлый круг сознания», «сталкивает» их, что приводит к формированию разумной мысли.

Ребенок не просто получает знание, научные сведения, он овладевает научным методом, что принципиально отлично от простого усвоения информации. В дидактико-методической системе К.Д. Ушинского метод есть «душа» знания, опыта, фактов, изучаемых законов. Школьник овладевает методом познания не ради получения некой информации, а для «более глубокого начала», выходящего за пределы того, что преподается. Обучение методу научного знания означает побуждение ученика к самостоятельной мысли, ее движению, к порождению нового, высшего, целостного знания. Метод осваивается ребенком в процессе «живого применения» к данным опыта. В связи с этим наблюдение и самонаблюдение К.Д. Ушинский рассматривает в качестве ведущих методов познания, образования и развития ребенка на начальном этапе обучения. Наблюдение явлений окружающего мира, природы, событий и жизни людей, собственных душевных проявлений становится необходимой предпосылкой формирования целостного представления о жизни и мире. Оно позволяет ученику увидеть мир целостно, с разных позиций, открыть, что он не исчерпывается только физической и психической действительностью, что, кроме этого, существуют и другие его грани и измерения: область ценностей и смыслов, веры и

религиозного опыта, что представлено и реализовано через учебные книги К.Д. Ушинского.

Основным механизмом формирования целостного образа мира у ребенка становится *развитие «дара слова»* как внутренней способности души. Изучая родной язык, подчеркивает К.Д. Ушинский, ребенок усваивает бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, многогранный опыт человеческой жизни, результаты его душевной жизни, мысли, чувства и желания в их тончайших оттенках и проявлениях, духовную память народа и человечества. В слове скрыта «тайна» другого слова или целой семьи слов, в них закодирована «тайна человеческого мышления или даже тайна человеческого бытия».

К.Д. Ушинский определил педагогические условия, в которых развитие «дара слова» возможно и эффективно.

Во-первых, овладение родным языком в ходе обучения в школе должно осуществляться как овладение «духовным богатством», которое состоит в постижении родного слова через открытие его бесконечных тайн. Родной язык ребенок начинает постигать через восприятие и постижение уклада жизни человека и общества, через расширение и обогащение языкового самосознания школьника образами, мыслями, идеями, метафорами. Ученик рассматривает слово во всех его этимологических связях и отношениях, что позволяет ему мыслить, видеть многогранность мира, чувствовать невыразимое в символах, метафорах и образах и в конечном итоге определяет весь духовно-нравственный настрой его личности. Учитывая факт, что язык проникнут влиянием внешнего материального мира и в нем закодирована многовековая история народа, К.Д. Ушинский уделяет большое внимание работе над уточнением смысла слова, предлагает «всмотреться в ткань» родной речи и почувствовать смысловые нюансы и звуковые красоты русского языка.

Во-вторых, дать возможность ребенку наблюдать собственные мысли и чувства, позволять и помогать выразить их в «человеческом» слове, звучащем (устном) и печатном (письменном). Для этого необходимо погружение ребенка в культурную языковую среду, в народный язык, вводить его в мир народной мысли, чувства, народной жизни. Только освоив мысли и чувства, можно освоить формы языка. Богатство и духовность языковой среды – важнейшее условие языкового самосознания как компонента целостного образа мира развивающегося человека.

В-третьих, обучение детей родному языку невозможно без погружения в культурные традиции русского народа. К.Д. Ушинский требовал, чтобы дети, начиная с раннего возраста, усваивали элементы народной культуры, овладевали родным языком через произведения устного народного творчества, русской литературы и культуры.

В-четвертых, в познании родного языка ребенок под руководством учителя должен стать исследователем родного языка, осуществляя «самонаблюдение над своей душевной жизнью». Грамматика, считал К.Д.

Ушинский, развивает самосознание ребенка в отличие от других наук, тем самым «очеловечивая» человека. Этот путь позволяет учащимся постепенно, начиная с первичных наблюдений, усилением собственной мысли обобщить и систематизировать знания, формировать понятия и системы научных знаний, и одновременно он преобразует сознание ребенка, развивая его языковую картину мира как составляющую целостного образа мира.

Реализация всех названных условий позволит, по выражению К.Д. Ушинского, в сознании «дитяти» сформировать «целостный (хоть и не вполне) образ мира». Воспитывая у ребенка разностороннее освоение действительности (научное, духовное, эстетическое), можно эффективно решать задачи формирования представлений и понятий о единстве мира, его познаваемости и многогранности. Книги К.Д. Ушинского вводят детей в науку как в «живое изъяснение мира», способствующее тому, что в голове ученика укладываются знания и идеи, сообщаемые науками; эти идеи «органически выстраиваются в светлый и обширный взгляд на мир». Содержание книг дает «округленное» мирозерцание, в центре которого «блестит нравственная, гуманная христианская идея».

Таким образом, проведенное исследование не только позволило определить для современной практики начальной школы педагогические условия и механизмы формирования целостной картины мира у младшего школьника, но и открыло проблемное поле современных педагогических поисков. В практическом плане наиболее актуальным, на наш взгляд, сегодня является разрешение следующих вопросов. Как в сознании развивающегося человека происходит построение многомерного образа мира? Какую картину мира должна задавать ребенку школа? Как научить школьника самостоятельно строить образ мира в условиях, когда этот мир уже «обозначен», «препарирован» для него и навязывается системой СМИ как некая «картинка мира»? Экспериментально-опытное изучение названных проблем может стать перспективой для дальнейших исследований.

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*Е.Ю. Мельникова,
Вологодский областной детско-юношеский центр
традиционной народной культуры, г. Вологда*

Согласно содержанию Федеральных Государственных Стандартов *основного* общего образования программы исследовательской и проектной деятельности обучающихся должны стать обязательным разделом основной образовательной программы основного общего образования [1]. Программа должна обеспечить «формирование способности применения полученных

знаний, умений и навыков для решения познавательных и практических задач; овладение практическими приемами проектной и исследовательской работы; формирование навыков индивидуальной работы и в составе группы в урочных и внеурочных формах исследовательской и проектной деятельности».

Процесс активного включения детей в исследовательскую и производные виды деятельности (проектную, поисковую и др.), на наш взгляд, будет наиболее эффективным в учреждениях дополнительного образования детей, поскольку их образовательная среда обеспечивает творческую организацию образовательного процесса, наполнение его ситуациями решения нестандартных задач в коллективе единомышленников, создание благоприятного психологического фона для коллективной предметной коммуникации [2].

Эффективность исследовательской деятельности учащихся в учреждениях дополнительного образования этнокультурной направленности обусловлена следующими факторами: разнообразие форм организации образовательно-воспитательного процесса (учебные занятия, экспедиции, полевые практикумы, работа в научных центрах, участие в фольклорных фестивалях, самостоятельная творческая деятельность и т. п); возможность овладения современными методами сбора и обработки информации (в частности, фольклорно-этнографических материалов, в т. ч. фактов современного бытования традиционной культуры); наличие специализированных помещений и оборудования («среды») для занятий исследованиями, включающих не только компьютерное оснащение, но и этнографические экспонаты; создание научно-творческой атмосферы в группе обучающихся; доверительно-деловые отношения между педагогом-руководителем и юным исследователем (формирование творческой среды единомышленников); целенаправленная работа педагогов дополнительного образования по разработке и реализации образовательных программ исследовательской деятельности обучающихся.

В ходе организации исследовательской деятельности обучающихся в сфере народной традиционной культуры для достижения лучшего результата необходимо формировать у детей потребность «проникнуть» в суть культуры. Это станет возможным лишь тогда, когда процесс исследования будет процессом творческого поиска с целью достижения понимания глубинных смыслов народной культуры, освоения её мировоззренческих основ. Результатом такой деятельности должна стать этнокультурная самоидентификация ребёнка.

В процессе формирования опыта исследовательской деятельности реализуется система взаимосвязанных компонентов: образовательных программ по традиционной культуре с применением элементов образовательных технологий эвристического, проблемного обучения; специальных программ («Основы исследовательской деятельности», «Основы этнографического исследования», «Основы полевого исследования»); программы комплексной фольклорно-этнографической

экспедиции; участия в работе конференций, конкурсов, фестивалей исследовательских работ по традиционной культуре различного уровня (областных российских и т. п.).

Возрастная ступень 1-4 класс является наиболее удачным периодом для активного формирования понимания явлений, фактов, форм традиционной народной культуры. Организация исследования в этом возрасте будет иметь свою специфику. Это обусловлено возрастными психическими и физическими особенностями детей начальной школы.

В ГОУ ДОД «Вологодский областной детско-юношеский центр традиционной народной культуры», являющимся учреждением этнокультурной образовательной направленности, на сегодняшний день сложились несколько видов исследовательско-творческих заданий для детей 1-4 класса. Они могут выполняться как на учебных занятиях в рамках реализации образовательной программы «Круглый год», так и в процессе участия в творческих видах деятельности: календарно-праздничной (праздники, гуляния, вечёры, концерты), фольклорно-этнографической (экспедиции), в ходе выполнения индивидуальных видов творческих работ. Выполнение всех видов заданий происходит при непосредственном участии педагога или родителей.

В течение учебного года (сентябрь-май) дети выполняют задания исследовательского характера на учебных занятиях образовательной программ «Круглый год», «Традиционные ремесла и промыслы», «История земли Вологодской», «Женские рукоделия», «Мужские ремёсла».

Программа «Круглый год» (для 1-2 класса) предусматривает освоение подпрограмм «Народные игры», «Народная игрушка», «Народный календарь». Задания подбираются с учётом подходов к методике исследовательского обучения младших школьников [3].

Творческие задания в летний период (июнь-август) предполагают работу с «Летними дневниками». Выполнение заданий требует от детей наблюдательности, навыков работы с литературой, умений анализировать, классифицировать материал, делать выводы и умозаключения. Приведем примеры летних поисково-исследовательских заданий для детей 1-2 класса: «В народе существует такая поговорка: Петр и Павел на час день убавил, а Илья-пророк два уволок. О каких двух летних праздниках идет в ней речь? Зарисуйте в своих «Летних дневниках» какой вид работ начинают делать после дня Петра и Павел (Петров день).»

Учащиеся начальных классов принимают участие в работе фольклорно-этнографических экспедиций. Для подготовки к экспедиции каждый участник выбирает тему, интерес к которой сформировался в течение учебного года и под руководством педагога составляет краткий вопросник из 5-7 вопросов. Вопросы по теме учащийся задаёт информатору (носителю народных традиций) в экспедиции в ходе интервью-беседы.

Довольно сложным для учащихся начальных классов является этап обработки собранного в экспедиции материала и его презентации. Он предполагает работу как с собственным экспедиционным дневником, так и

специально подготовленными тематическими сводками. От юного этнографа требуется систематизировать сведения и выстроить его в логической последовательности так, что он представлял собой небольшую по объему исследовательскую работу в форме полевого отчета. В полевом отчете должно присутствовать введение (1-2 предложение, объясняющее мотив выбора ребёнком данной темы). Основная часть полевого отчёта содержит фактический материал, структурированный согласно логике вопросника. По каждому фрагменту («главке») отчёта формулируется краткий вывод. Заключительная часть представляет собой вывод по всему тексту отчёта.

Исследовательская деятельность учащихся 11-17 лет (5-11 класс) имеет свою специфику. Учащиеся этой ступени под руководством педагога выбирают индивидуальную тему, овладевают умениями самостоятельно работы с научной литературой по своей теме, составляют вопросники по ней с учетом материала опубликованных источников и полевых экспедиционных записей.

В течение учебного года школьники, обладающие склонностями к исследовательской деятельности, осваивают образовательную программу «Основы этнографического исследования». В ходе освоения содержания учащиеся знакомятся со спецификой фольклорно-этнографического материала (особенностями содержания, сбора, хранения, обработки и анализа), методами сбора и обработки фольклорно-этнографических материалов; технологией паспортизация электронного или аудио-носителя записи; понятием «тематическая сводка фольклорно-этнографических материалов». По итогам обучения обучающие готовят исследовательскую работу, включающую все основные моменты учебного исследования.

В процессе моделирования логики исследовательской деятельности используется образовательная траектория развития: от поисковой через творческую учебно-исследовательскую к научно-исследовательской деятельности.

Разработанная педагогами ГОУ ДОД «Вологодский областной детско-юношеский центр традиционной народной культуры» программа формирования опыта исследовательской деятельности позволяет: обеспечивать реализацию всех разновидностей детских исследований (поисковых, проектных, экспериментальных и некоторых их производных); формировать интерес к традиционной культуре не только как к средству организации содержательного досуга, но и как объекту научного исследования; осуществлять коммуникацию взрослых и детей на основе общности профессиональных этнографических интересов; воспитывать любовь, уважение к отечественной истории культуре, желание сохранить и передать потомкам духовное наследие своего этноса.

Литература:

1. Проект Стандартов. Режим доступа: на сайте Министерства образования и науки РФ
2. Александрова Н. А. Исследовательская деятельность учащихся: понятие,

сущность, классификация // Исследовательский подход в образовании: от теории к практике: Научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией А. С. Обухова. Т.1: Теория и методика. – М.: Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь», 2009. – С.65

3. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2005. – С. 10-49

АКТУАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ П.П. БЛОНСКОГО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Н.Н. Мёдова,
Ростовский государственный университет
путей сообщения*

Совершенствование системы российского образования в рамках её реформирования и перехода на новое содержание, которое в полной мере могло бы соответствовать прогрессивным запросам современного общества и соответствовать социально-экономическим потребностям, является актуальной проблемой современной педагогической науки и затрагивает различные теоретические, практические и методологические аспекты педагогической деятельности в современном образовательном пространстве.

Анализ основополагающих документов, концепции и структуры Федеральной программы развития образования в России, определяющих политику в сфере образования выявляет те положения и принципы, основы которых были заложены ещё в рамках радикальной и творческой реформы отечественной педагогики 20-х годов XX века. Созданный тогда научно-теоретический и программно-методический потенциал явно недостаточно проанализирован с новых методологических позиций и слабо используется в современной системе образования.

20-е годы прошлого века, несомненно, прогрессивный период, связанный с формированием новых философских и психологических основ педагогической теории, несмотря на то, что разработка содержания общего среднего образования велась в рамках классовых и партийных интересов. И тем ни менее, это время зарождения экспериментальной педагогики, которая была способна интегрировать философские, психологические и педагогические знания.

Одним из выдающихся деятелей народного образования этого периода был педагог, психолог, философ Павел Петрович Блонский, уже в 1915–1917 гг. обосновавший новую философию образования – педагогику развития личности. Этот принцип становится основополагающим в трудах Павла Петровича, разработки в этом направлении наиболее актуальны сегодня, когда педагогика всё отчётливее получает личностно-ориентированную направленность и призвана удовлетворить в первую очередь дифференцированные образовательные запросы личности. Рисуя образ

школы будущего, Блонский был убеждён, что она должна создавать «творца новой человеческой жизни посредством организации его самовоспитания и самообразования» [1, с.102].

Вклад Павла Петровича в отечественную педагогику непосредственно связан с его работами, направленными на подготовку реформы системы образования, первоочередными задачами которой он считал научное обоснование проблем воспитания и развитие личности. П.П. Блонский предлагает реорганизовать систему образования на принципах «народной школы», которая «должна быть местом воспитания народных масс и дать им то, самое необходимое для России, что не может дать ни семья, ни окружающая среда... Всякая школа, кроме высшей, и в 1917, и в 2001, и в 5300 году должна иметь одинаково одну и ту же цель — воспитание человека как человека» [2, с.225–229]. Образование на принципах «народной школы» и трудового воспитания, отражает во многом немаловажный принцип современного образовательного пространства – массовость и общедоступность того уровня образования, которое в наибольшей мере соответствует индивидуальным интересам, способностям и возможностям личности.

Ставится Блонским и актуальная сегодня проблема общественно–государственного механизма управления образованием. Блонский выступает новатором, критикуя проекты реформы, основанные либо на патриархальном семейном воспитании (дети – собственность родителей и те делают с ними что хотят), либо общественном воспитании, что на деле означало – дети представляют собой собственность государства. Блонский предлагает третий вариант: родители – материально обеспеченные государством и ответственные перед обществом, - являются воспитателями своих детей. Взгляды Блонского на демократизацию образовательного процесса, (он неоднократно пытался доказать необходимость участия родителей в педагогических советах) жёстко критиковались и осуждались учительской общественностью, которая горой стояла за «автономию учителя в школе», где якобы только учителя компетентны в её делах [3, с.107]. Во многом это объясняется тем, что учительская общественность оказалась в замешательстве: перед ними поставили задачу строить новую школу, но какова она эта новая школа, им не сказали. «Вот почему, - заявлял Блонский, - вместо антипсихологической школы активного учителя и пассивно внимательных детей создаётся трудовая школа активных детей и внимательного учителя» [4, с.75].

Центральным компонентом решения этих проблем, в рамках реформирования системы просвещения в 20-е годы, являлась разработка программы Единой трудовой школы. Концепция нового содержания образования была сформирована научно–педагогической секцией Государственного учёного совета Наркомпроса под председательством Н.К. Крупской.

Важнейшие положения этой организации включали в себя: творчески – преобразующий подход к определению направленности учебно–

воспитательного процесса; приоритетность средств познавательной деятельности исследовательского характера над материальной стороной содержания образования; субъект–субъектные отношения педагога и воспитанника; трактовку различных видов и форм трудовой деятельности как ведущего фактора для интеграции содержания образования. Актуален заключённый в программах ГУСа опыт создания дифференцированных программ по отношению к разнообразным типам школ (ФЗС, ШКМ, рабфаки, общеобразовательная городская и сельская), учитывающих местную и национальную специфику, насыщающих образовательный материал мировоззренческими и краеведческими знаниями. Концепция нового содержания образования получила своё воплощение в схемах и школьных программах 1922–1927 годов. Автором многих из них, в частности программы для первой ступени обучения и методических руководств для работы с ней в первом классе, являлся П.П. Блонский, который стоял у истоков ГУСа.

Это были не предметные, а комплексные программы. Весь объем знаний, намеченных к изучению в общеобразовательной школе, был представлен в виде единого комплекса сведений о природе, труде и обществе. Но первые попытки внедрения комплексных программ обучения вскрыли некоторые существенные недостатки, отразившиеся в нарушении систематичности знаний, подмене практических занятий теоретическим их изучением, неэкономное использование учебного времени из–за необоснованного повторения материала. П.П. Блонский и ряд других его коллег, сознательно отходили от участия в создании этих программ, полагая, что Наркомпрос поспешил с внедрением программ на всех ступенях обучения. Комплексный подход у П.П. Блонского имел существенные отличия от существующих систем и технологий этого периода, имеющих схожее название. Он в первую очередь предлагает разработать основы всестороннего комплексного подхода к развитию личности ребёнка, используя педагогические, психологические, педологические методы, в противовес созданию программ, стремящихся «комплексировать домашних животных с арифметикой» [5, с.32].

Говоря о необходимости гармоничного сочетания различных воздействий, обеспечивающих полноценное умственное, нравственное, эстетическое и физическое развитие подрастающих поколений, П.П. Блонский особо подчеркивал значение трудового воспитания и политехнического образования для всестороннего развития детей. Содержание обучения в политехнической школе он мыслил как синтез гуманитарного и естественнонаучного образования, направленного, в конечном счете, на формирование четкого философского мировоззрения. Блонский подчеркивал, что образование только тогда достигает своей цели, когда оно будет базироваться на закономерностях возрастного развития, согласовываться с возрастными и индивидуальными возможностями воспитанников. Эти взгляды отразились в работах Блонского по педологии как комплексной науке о развивающемся ребёнке. Характерно, что сегодня

налицо проявляется неспособность обеспечить педагогическую практику специалистами, владеющими этим знанием, которое лишь частично развивается в современной педагогике как синтетически–антропологическое течение, исследующее многофакторность индивидуального развития человека.

В современных условиях педагогика, психология, физиология, биология далеко шагнули вперед в своем развитии. Но комплексное изучение ребенка до сих пор должным образом не организовано. Исследования П.П. Блонского вопросов соотношения влияния биологических и социальных факторов на развитие ребёнка в различные периоды взросления, учёт возрастных особенностей ребёнка как необходимое условие процесса обучения и воспитания; выявление «возрастных симптомокомплексов», их смена и переход из одного состояния в другое, диагностика неуспеваемости и психолого–педагогическая помощь трудным школьникам, представляют несомненную ценность и сегодня.

Литература:

1. Блонский, П.П. Задачи и методы народной школы / П.П.Блонский // Избр. пед. произв. – М., 1961. С.102.
2. Блонский, П.П. Психология как наука о поведении / П.П. Блонский // Психология и марксизм: Сб. статей / Под ред. К.Н. Корнилова. — Л., 1925.
3. Блонский, П.П. Мои воспоминания / П.П.Блонский. – М., 1971.
4. Руфин, И. П.П. Блонский в его педагогических высказываниях / И. Руфин. – М., 1928.
5. Блонский, П.П. Как я стал педагогом // Избр. пед. произв. Т.1. 1979.

ИСТОРИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ: ПРИОРИТЕТНЫЕ ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

*Н.А. Милешина,
Мордовский государственный педагогический
институт им. М.Е. Евсевьева*

Повседневность традиционно ассоциируется в нашем сознании с привычным, рутинным, обычным течением жизни. Но сущность и содержание феномена повседневности до сих пор точно не определены и часто представляются недоступными, сложными для интерпретации. Не случайно ещё в начале 1990-х гг. германский этнограф и антрополог К. Липп утверждала, в литературе «существует столь же много «повседневностей», сколько есть авторов, ее изучающих».

Теоретические основы истории повседневности заложили основатели феноменологического направления в философии, в частности, Э. Гуссерль (1859–1938), который первым обратил внимание на значимость осмысления «сферы человеческой обыденности» и А. Шютц (1899–1959), предложивший изучать стремления, сомнения, реакции человека на непосредственные частные события. Н. Элиас (1897–1990) и его последователи специально

изучали процессы модернизации разных сторон повседневности индивидов. Представители модернистской социологической концепции – теории социального конструирования (П. Бергер, Т. Лукман) первыми поставили вопрос о «типизации повседневных действий». Г. Гарфинкель и А. Сикурель заложили основы социологии обыденной жизни или «этнометодологии», целью которой стало обнаружение «методов, которыми пользуется человек в обществе для осуществления обыденных действий».

Всплеск интереса к «социологии повседневности» обусловили подобные изменения и в историческом знании. Французские историки М.Блок и Л.Февр, подчеркивающие перспективность антропологического подхода в изучении прошлого, а также их последователи, и в первую очередь, представитель школы «Анналов» Ф.Бродель, включали в прошлое повседневно-бытовую составляющую. Соответственно, история повседневности выступала частью макроконтекста жизни прошлого. В России последователи данного направления, в частности, А. Я. Гуревич изучают в повседневности, прежде всего его ментальную составляющую.

Качественно иное понимание истории повседневности превалирует в германской, скандинавской и итальянской историографии. Германские ученые Х. Медик, А. Людтке призывали историков сконцентрировать внимание на изучении «микроисторий» отдельных рядовых людей или их групп, носителей повседневных интересов, а через них – проблем культуры как способа понимания повседневной жизни и поведения в ней. Итальянские историки К.Гинзбург, Д.Леви доказывали, что исследование случайного должно стать отправным пунктом для работы по воссозданию социальных идентичностей. К микроисторикам Германии и Италии в 1980-90-е гг. примкнули американские исследователи прошлого, сторонники «новой культурной истории», основанной на изучении ментальностей и разгадыванию символов и смыслов повседневной жизни.

В целом, микро-исторический подход в исследовании повседневности позволил не только рассматривать историю сквозь призму частных судеб «незамечательных людей», но и придал особую актуальность вопросу о способах жизни и экстремального выживания в условиях войн, революций, террора, голода. Подходы Ф.Броделя и микроисториков объединяет общее понимание прошлого как «истории снизу» или «изнутри», междисциплинарность (связь с социологией, психологией и этнологией), изучение «символики повседневной жизни».

С середины 1980-х гг. понятие «повседневность» стало употребляться в российских исторических исследованиях, что объяснялось как новыми возможностями в плане знакомства наших ученых с западной литературой, так и накоплением определенного опыта этнографией, которая понимала под повседневной жизнью трудовой и внерабочий быт. Одним из первых в конце 1980-х – начале 1990-х гг. четко разграничил эти понятия российский историк и культуролог Ю. М. Лотман. Основные составляющие повседневной жизни он рассматривал не описательно, а аналитически, давая на их основе оценку общественной позиции индивида. Современные исследования в этой области

– это краеведческие и этнографические исследования, которые вносят свой вклад в общую картину повседневности определенного слоя, класса, социальной группы. По мнению Н.Л. Пушкаревой, им часто не хватает широты взгляда, понимания, для чего нужно изучение «большого в малом», в деталях.

Анализируя историю повседневности, исследователи выделяют ряд её особенностей:

1) массовость и всеохватность – феномены повседневности встречаются в нашей жизни везде и во всем;

2) первичность и безусловность для всех людей;

3) неоднородность – повседневность представителей даже одного социального слоя имеет существенные различия, не говоря уже о разных социальных стратах;

4) упорядоченность – питание, распределение времени, расположение жилища представляют собой организованные аспекты повседневной жизни, творцом которых выступает человек;

5) повседневность является продуктом длительного исторического развития;

6) являясь «продуктом социального конструирования», повседневность поддерживает стабильность функционирования человеческих обществ;

7) детали повседневности видимы, но не замечаемы.

Выделяя характерные особенности повседневности, исследователи вкладывают разный смысл в её содержание. Социологи обозначают повседневность как «обычное ежедневное существование», «род/образ жизни», этнографы – как «традиционные формы личной и общественной жизни», то есть быт. Классическим считается определение повседневной жизни как «реальности, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира». На наш взгляд, наиболее объективное понимание повседневности предложила Н. Л. Пушкарева, которая включает в названный феномен следующие составляющие: событийную область публичной повседневной жизни (мелкие частные события, пути приспособления людей к событиям внешнего мира), обстоятельства частной, личной домашней жизни, быт в самом широком смысле, эмоциональную сторону событий и явлений, переживание обыденных фактов и бытовых обстоятельств отдельными людьми и группами людей. Соответственно, к «неповседневному» относят «праздники, праздничное и небудничное в обыденной жизни», нечто чрезвычайное и значимо-событийное, разнообразные, в особенности – необычные формы отдыха и праздности, жизнь необычных людей, необычный образ жизни, который никем не повторяется. С другой стороны, по традиции «быт», «бытовая сфера» противопоставляется (вместе с досугом, свободным временем и т.п.) «труду», сфере производственной. Историки повседневности видят одну из своих задач в изучении каждодневных обстоятельств и мотивации труда, отношений работников между собой и их взаимодействий с представителями администрации и предпринимателями, то есть включают

производственный быт в сферу повседневного.

Итак, история повседневности – отрасль исторического знания, предметом изучения которой является сфера человеческой обыденности в ее историко-культурных, политико-событийных, этнических и конфессиональных контекстах.

В определении методов изучения истории повседневности также нет единства. Сегодня подвергается критике традиционное изучение истории повседневности на основе повествования, цитирования источника. Актуальность приобретает метод «вчитывания в текст, размышлений об обстоятельствах высказывания запечатленных в нем идей и оценок, проникновения во внутренние смыслы сообщенного, учета недоговоренного и случайно прорвавшегося». Повседневность понимается как не просто быт, но и повседневное сознание и поведение. Соответственно, необходимо выяснение мотивации действий субъекта истории. Для объективного понимания автора источника историку предлагается войти в ситуацию диалога с ним, не дистанцироваться от него, а рассматривать как соавтора.

При изучении истории повседневности XX в. актуален метод сбора и записи «жизненных историй» – интервью всех видов, широко используемый за рубежом. В случае отсутствия письменных источников применяются этнологические приемы понимания чужой культуры путем поиска и анализа символических форм – слов, образов, институтов, поступков. Психологический прием «вчувствования» позволяет историку повседневности выработать свою интерпретацию чужих мыслей и слов.

Этнографический и социологический методы «включенного наблюдения» можно использовать в том случае, если на основе других источников удалось собрать факты о контексте написания дневника или мемуаров автором.

Не менее важными представляются методологический принцип признания главенствующей роли геоклиматических и социально-экономических факторов в развитии общества. Обозначенные факторы оказывали непосредственное воздействие не только на сознание и повседневную жизнь общества, но и определяли его дифференциацию, взаимоотношения с властью. Антропологический подход позволяет сконцентрировать исследование вокруг личности во всех её многогранных проявлениях, индивидуальности и неповторимости. Особую актуальность сегодня приобретает применение гендерного подхода, который позволяет показать различия в образе жизни и менталитете людей в зависимости от возраста и пола, обозначив относительно новые темы – женской и детской повседневности.

КУЛЬТИВИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ СТРЕМЛЕНИЯ РЕБЕНКА К ЛИЧНОСТНОМУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ И САМОРАЗВИТИЮ

Практика осуществления единства воспитания и обучения в свободных школах на первый план выдвигает, прежде всего, обеспечение условий для полноценного проявления и развития личностных функций ребенка как субъекта образовательного процесса, а не формирование личности с заданными свойствами. И здесь речь идет о личностном подходе как принципе деятельности педагога, предполагающем его базовую ценностную ориентацию во взаимодействии с каждым ребенком. Принципы воспитания и обучения в свободных школах наглядно показывают возможность осуществления реальной помощи педагога ребенку в осознании им себя личностью; раскрытии способностей каждого отдельного ребенка, в осуществлении им личностно-значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения. В связи с этим, рассматривая в целом практику свободных школ за рубежом в контексте продуктивной взаимосвязи воспитания и обучения, выявляются определенные педагогические условия, способствующие индивидуализации образовательного процесса. Одним из этих педагогических условий является культивирование в образовательном пространстве школы стремления ребенка к личностному совершенствованию и саморазвитию.

Когда отмечают, что детский возраст является решающим в формировании познавательных процессов, то это тем более верно в связи с развитием личности. В свободной школе учитывается то важное обстоятельство, что почти все основные свойства и личностные качества человека складываются в детстве, за исключением тех, которые приобретаются с накоплением жизненного опыта и не могут появиться раньше того времени, когда человек достигнет определенного возраста. Именно в детстве, считают педагоги, и складываются основные мотивационные (интересы ребенка, его основные потребности, а также те цели и задачи, которые он перед собой ставит), инструментальные (предпочитаемые ребенком средства достижения соответствующих целей, удовлетворение актуальных потребностей) и стилевые (темперамент, характер, способы поведения, манеры) черты личности. Отсюда педагогика свободы с точки зрения самоактуализации, цели и смысла жизни обеспечивает процесс личностного развития ребенка как обретение им определенного сознательного и высокого смысла существования, а также свойства быть и становиться личностью. Истоками развития личности ребенка в условиях свободной школы являются усвоенные им формы социальной и образовательной активности, проявляющиеся во взаимодействии с педагогами и сверстниками, культурой и традициями данной школы, а также ее философией и образовательной доктриной. Так, например, организован учебно-воспитательный процесс в английской Сэндз Скул (Sands School), где созданы все условия для развития прирожденных

свойств ребенка, а также предоставления полной свободы его самореализации с учетом стимулирования его активного отношения к жизни, культуре, познавательной деятельности.

Говоря об условиях развития мотивации ребенка к личностному совершенствованию, в свободной школе ими являются: своевременное включение ребенка в систему социальных человеческих взаимоотношений; наличие рядом с ним развитых и разнообразных личностей, психологию которых он может усвоить и поведению которых он в состоянии подражать; наличие эффективных методов обучения и воспитания, рассчитанных на то, чтобы передать растущему ребенку необходимую информацию для его личностного развития. Педагоги прекрасно осознают, что в качестве движущих сил личностного развития ребенка всегда будут выступать, с одной стороны, те внутренние противоречия, с которыми он сталкивается в процессе взросления, а с другой стороны, те внешние стимулы, что побуждают его изменяться как личность.

Исходя из этого, в самом общем виде современная свободная школа ориентируется на следующие воспитательные модели: а) модель нравственно воспитанного человека); б) модель успешной (продуктивной, творческой) личности; в) модель физически здорового человека; г) модель образованного, интеллектуально развитого выпускника; д) модель адаптирующейся личности, способной приспособиться к наличным социальным условиям и обладающей предприимчивостью, конкурентоспособностью.

При этом выдвигается еще одна очень важная модель воспитательного идеала: саморазвивающаяся личность. Говоря о саморазвитии, следует отметить, что под влиянием идей свободного воспитания свобода и саморазвитие личности всегда стояли и стоят в центре внимания прогрессивной педагогической общественности. Сегодня они не просто воспринимаются гуманистически ориентированными воспитателями как важнейшие цели воспитания, а реально воплощаются в практику современных свободных школ, где *смысл единства воспитания и обучения заключается в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, к самообучению, саморазвитию*. Здесь априори считается, что важнейшие потребности подрастающего человека: в познании, в самоутверждении, в самовыражении, в безопасности, в самоопределении, в самореализации - являются стремлениями к саморазвитию, направленными на улучшение личностью самой себя (самосовершенствование). И задача воспитателя - помочь ему организовать деятельность, чтобы реализовать свою природу. При этом для любой свободной школы использование потребностей саморазвития для мотивации образовательного процесса является важнейшей задачей избранной технологии обучения. Так работают, например, в индийской школе Мирамбика (Mirambika), где осуществляется выбор детьми учебных предметов по своему усмотрению, а также и своего собственного метода по изучению и усвоению учебной дисциплины. Сами учителя не остаются в стороне и тщательно проверяют продвижение ученика, но с одной лишь целью, чтобы всегда поддерживать мотивацию ребенка к учению.

Если говорить в целом о культивировании в образовательном пространстве свободной школы стремления ребенка к саморазвитию, то здесь ведущей мотивацией является не столько познавательная и внешняя социальная, сколько внутренняя, нравственно-волевая, основанная на всем спектре потребностей саморазвития.

Таким образом, подводя некоторый итог рассмотрению данного педагогического условия, отметим, что при культивировании стремления ребенка к личностному совершенствованию и саморазвитию в свободной школе осуществляется следующее:

- *в области воспитания*: процесс воспитания ребенка превращается в самовоспитание; развивается нравственная, волевая и эстетическая сферы личности; формируется вера ребенка в себя; создается воспитательная среда, стимулирующая у детей потребности в самосовершенствовании;

- *в области обучения*: формируется устойчивая мотивация к учению как к жизненно важному процессу; формируются творческие качества личности, развивается креативное мышление, обеспечивается творчество детей в разнообразных их проявлениях;

- *в области социализации*: формируется нравственное отношение личности к себе (адекватная самооценка, самоуважение, достоинство, честь, совесть); формируется социальная активность; осуществляется обучение общению, ответственности, дисциплинированности, самоуправлению и саморегуляции; осуществляется подготовка детей к жизненному самоопределению.

НАУЧНЫЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ: СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТРАКТОВКА

*О.В. Морева,
Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

Анализируя соотношение «познавательных моделей», «парадигм» (в понимании Т. Куна), научных теорий, концепций, тем и т.д., можно сказать, что *познавательные модели являются «ядром» науки*: раз возникнув, они продолжают существовать и в последующие эпохи, то становясь доминантными, то теряя свое господствующее положение в научном сообществе. *Парадигмы, концепции, темы представляются динамичной составляющей науки*, они приходят на время и отрицаются на новом этапе развития. «Трансформацию парадигмы Кун рассматривает как кризис: вместо того, чтобы оставаться молчаливым, почти невидимым правилом, неизреченным канонem, парадигма ставится под сомнение».

Ю.В. Чайковский выделил *пять основных познавательных моделей*: 1. *Схоластическую* (трактующую природу как шифр); 2. *Механическую* (представляющую природу как машину, как часы); 3. *Статистическую* (природа рассматривается как баланс средних величин); 4. *Системную*

(природа как единый организм); 5. *Диатропическую* (природа как ярмарка, как сад). На наш взгляд, правомерно дополнить этот ряд *шестой* – *синергетической познавательной моделью*, в настоящее время активно используемой учеными и естественных, и гуманитарных специальностей для изучения картины мира и соответствующей по своим характеристикам определению А.П. Огурцова.

Предваряя анализ познавательных моделей, сделаем ряд замечаний. Ю.В. Чайковский отмечает, что все познавательные модели сосуществовали в науке разных эпох, поочередно становясь доминирующими на определенное время. Смена познавательных моделей была не только свидетельством научного прогресса, но и воплощением философского принципа «отрицания отрицания». Каждая новая модель в чем-то отрицала предшествовавшую ей, в чем-то развивала ранее высказанные идеи. Мы не вполне согласны с Ю.В. Чайковским, утверждающим, что этот своеобразный «круговорот познавательных моделей» приводит к тому, что третья модель оказывается модифицированной первой (возврат через двойное отрицание), пятая – перерожденной третьей. Если допустить, что в этой схеме пропущено, пока не выявлено хотя бы одно звено (что, на наш взгляд произошло с синергетикой) – теряет смысл вся построенная таким образом диалектическая спираль познания.

Не соответствует фактам истории образования и справедлива для биологических исследований «террипетная тенденция» (Ю.В. Чайковский), означающая, что «всякое возвращение к более раннему этапу приводит к упрощению строения и наоборот». В педагогике возвраты к открытым ранее формам, методам и т.д. образования обычно сопровождаются рождением более сложных моделей и структур.

Мы не согласны с утверждением М.М. Поташника, что использование «термина и положений синергетики в социальных науках некорректно и ненужно», «нет необходимости в заимствовании каких-либо постулатов синергетики для педагогического исследования, ибо нет ни одного понятия, положения, закономерности и т.п., которые отсутствовали бы в системном подходе, общей теории систем, в педагогических системах, наконец, в гегелевском учении о диалектике», и т.п. Считаем, что привнесение в гуманитарное знание из естественно-научных областей науки синергетики, новых научных подходов (например, диатропического) и терминов является закономерным этапом развития, интеграции наук и синхронизации искусственно разделенных естественнонаучной и гуманитарной сфер знания.

Объединим основные характеристики познавательных моделей, связав время их возникновения и основную идею, тип причин по Аристотелю (в редакции А.А. Любищева и Ю.В. Чайковского), вариант «второго рождения», «выходы», наиболее интересные в плане педагогического анализа и возможного преломления в образовании.

Отметим, что механическая и статистическая модели господствовали в науке более трехсот лет и утверждали презумпцию симметрии, по которой все направления движения равнозначны, события – независимы. По Уорену

Уиверу, механическая познавательная модель позволяет изучать «организованную простоту», статистическая – «беспорядочную сложность», системная – «организованную сложность». Добавим, что схоластическая модель в таком случае предстает «беспорядочной простотой». Развитие человечества идет, согласно Герберту Спенсеру, от «относительно бессвязной гомогенности к согласованной гетерогенности», благодаря постепенной дифференциации и интеграции.

Схоластическая познавательная модель, наиболее ранняя в данной классификации, возникла в средние века и предлагала изучать природные явления с точки зрения формального соответствия причины – следствия. Данной познавательной модели соответствует в классификации Аристотеля «формальная» причина (*causa formalis*). Природа в этой модели - шифр или текст, который не всегда поддается трактовке. Схоластическая модель предполагает расчленяющий характер познания, основанный на выделении символов и их дешифровке. Эту модель познания поддерживали Г. Галилей и И. Кеплер.

Близкий к схоластическому подход возродила в середине XX века генетика, ищущая «ключи» к геному человека и т.п.

В образовании схоластическая познавательная модель рождает теории, рассматривающие личность как набор признаков (внутренних и внешних, социальных и биологических, и т.п.) и ставящие целью «расшифровать» личность – найти формулы успешной социальной адаптации и девиантности, успешного обучения и неуспеваемости, коммуникаций в педагогическом процессе, формулы объективной оценки и т.п.

Механическая познавательная модель. Механическая модель, ведущая начало от Р. Декарта и И. Ньютона (с XVII века), воспринимающая природу как механизм, имеющий определенные функции, соответствует «действующей» причине (*causa efficiens*) в классификации Аристотеля, предполагает предназначенность каждой из частей механизма (природы) для выполнения определенного рода действий. «Второе рождение» этой модели осуществили в конце XIX – начале XX вв. функционалисты (Б. Малиновский, А. Радклифф-Браун) и структуралисты (Э. Эванс-Притчард, К. Леви-Строс).

Механистическое понимание мира в рамках естественных наук давно ставилось под вопрос философией в рамках ее концепций свободы выбора. В естественных науках фактически существующий научный механицизм был поставлен под сомнение только в 80-е годы двадцатого века, в ходе научной революции, с появлением нового подхода к изучению явления турбулентности через хаос. В хозяйственно-производственной деятельности эта модель предполагает расчленение экономической системы на деловые операции, исходя из функционирования капитала в каждой из них. В сфере промышленности распространяется технологическое проектирование, основной задачей которого стало разбиение процесса массового производства на составные части, чтобы исключить ручной труд рабочего и сделать машину по возможности самостоятельным производителем продукции.

Статистическая познавательная модель, возникшая в XV веке вместе с идеей бухгалтерского баланса, принесла в науку *теорию создания баланса* (предвосхищение системы) и оперирование *«средними» величинами*. В середине XIX века баланс начинают понимать как результат игры разнообразных случайностей. Наиболее активно разрабатывают эти идеи естественнонаучные школы, открывшие ряд «законов сохранения» в физике, создавшие теорию «баланса природы» в биологии и торгового баланса – в экономике.

Данная познавательная модель соответствует *«материальной» причине* (*causa materialis*) Аристотеля, вызывая интерес (внимание) к рядам, сопоставлениям на основе синтеза, анализа, аналогий и обобщений.

Системная познавательная модель рассматривает *природу как организм, как целое, составленное из частей*. Системной модели соответствует *конечная причина* (*causa finalis*) (по Аристотелю). Систематика акцентирует внимание на различиях, которые становятся основанием моделей.

По своей природе и сущности все системы делятся на естественные и искусственные, закрытые и открытые, равновесные и неравновесные, абстрактные и конкретные, статические и динамические, неуправляемые и управляемые, децентрализованные и централизованные, суммативные (последовательность, упорядоченность) и деятельностные. Свойства систем проявляются как целостность (суммативность и взаимообусловленность), совместимость и несовместимость, стабильность, адаптация, способность к совершенствованию и эволюция [Там же]. Система может быть разрушена по двум основным причинам: в силу несоответствия внутреннего содержания изменяющимся внешним условиям, или в силу исчерпания внутреннего потенциала развития.

Синергетическая познавательная модель. В центре синергетической познавательной модели ставится отношение: система – окружающий мир, где функционально эквивалентные способы решения возникающих проблем получают общую точку отсчета.

Синергетическая концепция параметров порядка позволяет сделать вывод, что в развитии сложной системы (какой является образование) всегда имеется несколько альтернативных вариантов, и существует возможность «точечным» воздействием на немногочисленные параметры порядка, от которых зависят компоненты вектора состояния системы, корректировать развитие системы. «Синергетика раскрывает важный управленческий эффект. Важна не амплитуда и мощность резонансного возбуждения, а его направленность на топологически правильно организованные структуры».

Мы не можем точно предсказать отдаленные последствия развития современной системы образования, применяя пошаговые алгоритмы, так как невозможно с высокой степенью точности определить исходные условия состояния системы. Единственное, что возможно – это регулирование и контроль пограничных условий, или контекста, в пределах которого происходит развитие образования.

Диатропическая познавательная модель, возникшая в конце XX века, рассматривает природу как сад, ярмарку. По Ю.В. Чайковскому, продолжившему классификацию Аристотеля, ей соответствует «уподобляющая» причина (*causa exemplaris*), предполагающая выявление тенденций, аналогий и т.д. В педагогике этот подход означает выделение «ядерных» – центральных, стержневых, стабильных и «периферийных» – изменчивых, динамичных составляющих образования, выявление тенденций и рефренов на основе обобщений и аналогий, прогнозирование развития не только «ядра», но и «периферии», рассмотрение образования как единого целостного процесса, где нет «неважного», второстепенного, где особое внимание уделяется индивидуальности и «самости» участников.

Устаревшие познавательные модели, при условии не критического отношения к ним, крайне вредны для развития науки. Они мешают увидеть ясное и очевидное, постепенно превращаясь из исследовательской оптики в шторы, заводя исследователей в тупики и предлагая им «ловушки очевидности». Основным признаком вырождения познавательной модели является то, что она утрачивает способность быть основой прогнозирования и предвидения будущего, начинает работать на запоздалое объяснение уже свершившихся фактов, решение искусственно создаваемых задач, подбираемых под рутинные методы, имея горы фактов не рождает ничего, становится догмой.

ФЕНОМЕН НАСИЛИЯ В КУЛЬТУРЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЛИКАЦИИ ТЕОРИЙ Б.Ф. ПОРШНЕВА, М. МОССА И Р. ЖИРАРА

*К.Е. Мюльгаунт,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Возникновение культуры, трактуемой как специфически человеческий способ деятельности, тесно связано с насилием. Согласно модели, предложенной Б.Ф. Поршневым: «человечество как целое первоначально выступает в виде мелкоячеистой сетки, нити которой (границы и контакты) несут преимущественно отрицательный заряд; и связь, и взаимопроникновение отдельных племен с соседями выступают главным образом в виде негативного взаимодействия, отталкивания, обособления друг от друга. Наряду с этим наличествуют и формы диффузии и смешения, однако главной остается связь противопоставления... Вместе с тем, та или иная связь от одной общности к другой и дальше по цепочке существовала практически всегда. Начиная с верхнего палеолита, она укреплялась и умножалась, по мере расширения Эйкумены выделялись центры и периферия, возникали многообразные культурные контакты»[1]. Это говорит о том, что на ранних ступенях бытия культуры обмен деятельностью в значительной степени носил насильственный характер (негативное взаимодействие племен в рамках дуально-этнического отношения «мы-

они»)[2]. Деятельность, лежащая в основе как культуры, так и насилия, связывает эти два феномена человеческого бытия.

Постепенно происходило естественное умножение контактов, характеризующееся единством и взаимопроникновением, общением и обособлением, взаимодействием и отталкиванием. Результатом генезиса форм культурного бытия стала, по мнению В.Е. Давидовича и Ю.А. Жданова, наличная система обмена деятельностью, которая и есть тот «внутренний скелет», обрастающий покровами культурных связей, «в совокупности составляющих целостное тело мировой культуры»[3]. Многообразный опыт культурных связей «отливается» в устойчивые культурно-опытные, *ментально-антропологические формы – «архетипы»*.

История человека начинается в нижнем плейстоцене около двух миллионов лет назад с появлением предковой формы (гомо хабилис), обладающей прямой походкой, гоминидным скелетом, развитым мозгом и употребляющей обработанную гальку в качестве орудий труда. Можно предположить, что организация стада была схожей с антропоидными сообществами с относительно подвижными внутренними структурами и активными контактами с соседними стадами. Данные условия позволяли передвигаться на значительные расстояния и исключали серьезные конфликты внутри группы, так как всегда имелась возможность перехода в соседнюю группу при смене доминирующей особи. Всеядность предковой формы являлась также адаптивным приобретением, позволявшим занять пустую эконишу, что позволяло существовать в различных экологических условиях. На данном этапе орудийная деятельность не требовала перестройки в нейрофизиологии или внутривидной коммуникации. Мы можем говорить, скорее, не об инстинктивном труде гомо хабилис, а о необычайно развитой подражательной способности, имитативной деятельности, в процессе которой происходило соотношение труда с кинетической коммуникацией и звуковой сигнализацией.

Следующая антропогенная ступень в лице археоантропов заселила не только африканский материк, но также Евразию. Следствием развития имитативного труда было изменение всех структур поведения. Производство орудий и их применение все более дифференцировались, отодвигая удовлетворение первичных биологических потребностей и опосредуя их. Сам акт изготовления каменных орудий усложнялся, требовал коррекции, дифференциации материала и способов его обработки. Этот процесс не только усиливал механизм имитации, но также тормозил механизм *интердикции* (запрета), основанный на соединении неадекватных рефлексов и имитации.

Лишь у человека разумного сочетание имитации и интердикции, ставшее регулятором орудийной деятельности, перестроило телесную и нейрофизиологическую морфологию, систему первосигнальной коммуникации и условно-рефлекторной регуляции поведения. Для изучения нашей проблемы (насилия и терроризма) этот процесс интересен прежде всего тем, что имитативно-интердиктивный комплекс подчинил себе не

только трудовую деятельность, но и другие сферы жизнедеятельности палеоантропов: обучение, половые отношения и проявления насилия и агрессии.

Имитативно-интердиктивный коммуникативный механизм обеспечивал эффективную трансляцию «технологий» и орудий труда. Человек разумный освоил огонь, новые материалы, строительство жилищ, расширил набор каменного инвентаря, научился изготавливать инструменты для изготовления орудий. Однако дальнейшее совершенствование орудийной деятельности в условиях открытости стадных структур и имитационно-интердиктивном способе коммуникации становилось невозможным. Новообразование (труд) функционально организовалось в специфический «гештальт», подчинило своему действию одни структуры и вступило в противоречия с другими. Объективно возникали различные формы проявления этого противоречия. Развитие механизма интердикции (запрета) могло порождать паразитизм одних популяций за счет других, что неминуемо приводило к специализации деятельности. Формы паразитизма внутри популяции вызывало конфликт между мужскими и женскими группировками. Все эти процессы приводили к локализации отдельных групп, «выворачиванию» открытых структур палеолитических стад», что являлось началом *дуальноэтнических отношений*, из которых возрос «*первичный род-этнос*».

Дуальноэтнические отношения порождали знаковую и психологическую оппозицию «мы-они», подтверждающуюся археологическими данными: следы использования охры как знаковые системы группового отличия, захоронения медвежьих костей (знаково-символические системы в рамках дуальной оппозиции «мы-они»).

В силу ряда причин (угроза вымирания по причине генетических законов и экологических колебаний) локализация, характеризующаяся преобладанием механизма интердикции (система запретов на использование насилия внутри группы), сменялась «возвратом» к открытым структурам первобытного стада, замедлением дуально-этнических отношений, когда суггестивный механизм интердикции не срабатывал. Это было время убийств, каннибализма и некрофагии, сексуальных оргий.

Таким образом, все богатство предшествующих коммуникационных систем и психофизиологических механизмов суггестии получило свое развитие и воплощение в первичной форме сознания – *речи-мифе* (В.П. Римский), которая регулировала все многообразие трудовых и социальных отношений в первичных общественных коллективах, в том числе (и что для нас наиболее ценно) проявления насилия, что выражалось в первобытных табу.

Миф выполнял функцию ограничения насилия посредством индивидуальных и коллективных форм суггестии и сакрального запрета-пресечения, вмещающая в себя как архетипы легитимного насилия (жертвоприношения и войны), так и нелегитимного (по сути, терроризма). Мы можем еще на ранних стадиях развития человека наблюдать некую цикличность, выражающуюся в смене периодов господства интердикции и,

соответственно, механизмов ограничения насилия (*сакральные преграды* в виде табу, воплощенные в языковой телесности мифа) и периодов возврата к архаическим формам поведения, когда запреты и ограничения не срабатывали и насилие «поглощало» общество.

В данной связи целесообразно обратиться к работам М. Мосса, который рассматривал связь насилия и сакрального, насилия и мифа. По его мнению, при любом акте жертвоприношения (ритуального насилия) наблюдается переход из сферы *профанной* в сферу *сакральную*. Этот процесс освящения, перехода может быть применим во многих случаях, например, при помазании царя (когда статус царя меняется). Однако, по мнению Мосса, отличие жертвоприношения состоит в том, что в результате акта жертвоприношения освящение затрагивает не только непосредственно освящаемый объект, но и выходит за его пределы (в частности сакрализуется тот, кто заказывал жертвоприношение). «Человек, предоставивший жертву, являющуюся объектом освящения, в конце действия уже не тот, каким был в начале. Он обрел религиозный статус, которого ранее не имел, либо избавился от неблагоприятного качества, тяготившего его... – как в том, так и в другом случае в смысле религиозном он преобразился»[4]. Исходя из этого, М. Мосс делает вывод о том, что отличительной чертой освящения в жертвоприношении является установление связи между человеком (заказчиком ритуала) и божеством. Таким образом, он определяет жертвоприношение как «религиозный акт, который посредством освящения жертвы изменяет статус лица, совершающего этот акт, или определенных объектов, которые представляют для него интерес»[5].

Акцент М. Мосса на *коммуникации человека и Бога* в акте жертвоприношения подвергается критике Р. Жираром в работе «Насилие и священное». Жертвоприношение, по мысли Жирара, является, прежде всего, насилием, в этом его суть. Причем общественный характер жертвоприношения позволяет говорить о значимости этого института для общества. Насилие, которое неизбежно возникает в сообществе людей, *разрушает* его. Жертвоприношение же позволяет *сублимировать эту разрушительную энергию*, направить на строго определенную жертву, которая заменит и спасет остальных. И лишь впоследствии жертвенное насилие приобретает сакральный статус, что обусловлено стремлением вытеснить не только само насилие, но даже понимание механизма его подавления.

Нам представляется, что для понимания сущности насилия и самой культуры целесообразно сочетать концепции Б.Ф. Поршнева, М. Мосса и Р. Жирара. Идея Б.Ю. Поршнева о зарождении культуры посредством насилия органично дополняется исследованием религиозной основы данного феномена М. Моссом и социокультурными трактовками природы жертвоприношения Р. Жираром.

Литература:

1. Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. – Ростов-н/Д, 1979. – С. 175.
2. См. подробнее: В.П. Римский. Миф и религия: К проблеме культурно-исторической специфики архаических религий. – Белгород, 2003.

3. Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. – Ростов-н/Д, 1979., – С. 177.
4. Мосс. М. Социальные функции священного. – СПб., 2000. – С.16.
5. Там же. – С.19.

ИССЛЕДОВАТЕЛИ О СТАНОВЛЕНИИ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

*К.В. Некрасова, Е.С. Холмогорова,
Чайковский филиал*

Пермского государственного технического университета

Человек по своей природе существо общественное, и невозможно представить его жизнь вне общества, вне многообразных связей с людьми. В обществе всегда есть зоны, свободные от политической и государственной власти. Это – сферы, где люди решают проблемы сами, где им не требуется внешний арбитр, где им не нужны указания сверху, где они чувствуют себя достаточно уверенно, чтобы достичь своих целей без обращения за помощью к государству. Для более эффективного решения своих проблем люди объединяются. Сфера жизнедеятельности людей, свободная от непосредственного вмешательства со стороны государства и его должностных лиц, называется гражданским обществом.

Тема данной исследовательской работы актуальна, так как вопрос о развитии гражданского общества в России остается открытым.

Цель исследования заключается в том, чтобы проанализировать особенности формирования гражданского общества в России на основе литературных источников.

В связи с поставленной целью выделяются следующие задачи:

1. Выявить на основе привлеченных литературных источников специфику становления гражданского общества в современной России;
2. Проанализировать на основе привлеченных литературных источников причины неудач в строительстве гражданского общества в современной России.

Основой дореволюционного российского общества была жёсткая властная иерархия, всячески ограничивающая развитие индивидуальной частной собственности на землю, ресурсы и средства производства. Правящий класс, обладавший монополией на власть, одновременно был собственником почти всех средств производства и ресурсов в стране. Он управлял бесправным полунищим и нищим большинством населения. Социальная структура, состоявшая из двух крайних полюсов, была обречена на постоянные конфликты. Среднего класса, который мог бы выступать стабилизирующим фактором общественного развития, силой, предотвращающей открытое столкновение данных антагонистических сил, почти не было.

Реформы 1860-х гг. открыли возможность формирования гражданского общества. Начало этому положила отмена крепостного права в 1861 г. С

ликвидацией крепостной зависимости была создана первая предпосылка гражданского общества – все жители России обрели личную свободу. Активизировался процесс становления среднего класса – социальной базы гражданского общества. Развитие капитализма создавало среду частных интересов, появились первые биржи, объединения промышленников. Однако половинчатые политические реформы начала XX в. так и не привели к превращению самодержавия в конституционную монархию.

Октябрьская революция 1917 г. не затронула принципов организации общества. Вместо сословно-кастовой структуры была введена статусная. Правящий класс составила партийная номенклатура, ставшая одновременно собственником средств производства. Остальное население превратилось в государственно-зависимых работников.

Начавшиеся с 1985 г. преобразования имели целью формирование предпосылок гражданского общества. Перераспределение собственности через приватизацию создало возможность для возникновения среднего класса. Вместе с тем собственность хотя и перестала быть государственной, однако осталась в основном в руках новой бюрократии уже как частная. Большинство населения оказалось не включённым в активную экономическую деятельность.

На пути формирования гражданского общества в России встали и другие трудности: прежде всего, устойчивые стереотипы, система ценностей, сформированная коммунистическим режимом. Частная собственность, неравенство, конкуренция, рынок порождают психологический дискомфорт.

Значительное влияние на процесс формирования гражданского общества накладывает форсированный характер политической модернизации. Наиболее негативным следствием снижения регулятивной функции государства является формирование существенного разрыва в уровне доходов небольшой группы людей, стоящих у власти или рядом с ней, и большинством бедного населения.

Исследователи выделяют следующие *аксиомы развития гражданского общества*: гражданское общество не существует до государства и вне государства; именно государство, в пределах которого существует данное гражданское общество, дает ему должную защиту в том, что относится к благосостоянию граждан и их особым целям, если последние не противоречат законам; от государства гражданское общество вправе требовать защиты жизни, здоровья, безопасности и т.д.; на государство ложится обязанность осуществления социальных программ, смягчающих противоречия между материальным достатком одних и нищетой других.

Попытка государства построить гражданское общество предполагает равный диалог с населением. А для этого правящей элите нужно определиться, служит ли она российскому народу или только преследует свои собственные корыстные интересы. С.В.Патрушев склоняется к последнему, утверждая, что «гражданские инициативы, действия активного меньшинства, осознающего потребность в гражданском участии и его расширении, сталкиваются с серьезным сопротивлением власти, которая не желает

делиться с представителями гражданской сферы полномочиями в процессе принятия решений» [1].

Между тем большинство российских граждан не видят для себя необходимости в участии в группах интересов. О.А. Митрошенков констатирует: «...сегодня мало людей, готовых участвовать в контроле над деятельностью органов власти, в работе общественных организаций и самоуправления» [2]. С этой точкой зрения согласен В.А. Аникин, считающий, что «ценности демократии и прав человека все чаще воспринимаются как ценности второго, третьего ряда...» [3]. М.И. Бородина считает, что «при отсутствии гражданского общества государство по-прежнему идентифицирует себя с обществом, последнее “растворено” в государственной жизни...» [4].

Крайне интересна с научной точки зрения попытка подмены гражданского общества российским чиновничеством. Такую попытку совершил А.С. Маленко. По его мнению, «традиционно высокая роль бюрократии является постоянной характеристикой политического процесса России, что требует принятия мер не столько по преодолению, сколько по выработке программы трансформации бюрократического влияния на политическую систему в общественно полезные властные импульсы» [5].

Всеми признается, что гражданское общество не может быть ниоткуда заимствовано, оно должно формироваться на основе российской традиционной культуры. В.В. Рябев выделяет «на пути становления гражданского общества современной России» следующие «ограничения»: наличие устойчивых стереотипов массового политического сознания, системы ценностей, сформированных тоталитарным режимом. Такие ценности, как частная собственность, неравенство, конкуренция, порождают психологический дискомфорт у большей части населения; отсутствие у населения адекватного понимания сущности социально-экономических и политических процессов; широкое распространение неконструктивных форм активности и самовыражения; гражданская апатия населения; отсутствие политической культуры гражданственности у подавляющей части общества и т.д. [6].

Вопрос о перспективах развития гражданского общества в России остается открытым. По нашему мнению значительная часть населения в настоящее время решает проблемы элементарного выживания, что мешает проявлению инициативы, творчества, принятию самостоятельных решений. Вместе с тем следует признать неоспоримый факт, в настоящее время в нашей стране существуют различные виды собственности на средства производства, граждане получили реальные права и возможности заниматься самостоятельно, без контроля и опеки государственных органов, экономической деятельностью. Это обстоятельство вселяет надежду на формирование в будущем полноценного среднего класса – гаранта гражданского общества.

Таким образом, для становления полноценного гражданского общества в России необходимы следующие условия: становление среднего класса как

многочисленной социальной группы; формирование культуры гражданской ответственности и гражданской инициативы; бюрократический аппарат не должен подменять решения гражданского общества своими решениями.

Литература:

1. Ткаченко С.В. Правовые реформы в России: проблемы рецепции западного права. – Самара, 2007.
2. Патрушев С.В. Гражданская активность: институциональный подход // Полис. – 2009. – № 6. – С. 31.
3. Состоялось ли гражданское общество в России («круглый стол»). – // Социс. – 2007. – №1. – С. 54.
4. Аникин В.А. Российская идентичность в социологическом измерении. Аналитический доклад // Полис. – 2008. – №2. – С. 103.
5. Бородина, М.И. Моральная компонента правовой культуры (социально-философский аспект): дис. ... канд. филос. наук / М.И. Бородина. – Волгоград, 2004. – С. 9–10.
6. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи. // Социс. – 2007. – № 4. – С. 46.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК ПРОДУКТ АКТИВНОГО УЧАСТИЯ СУБЪЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***О.В. Нестеренко,
Таганрогский государственный
педагогический институт, г. Таганрог***

Развитие практической психологии в системе образования, психологическое обеспечение учебно-воспитательной работы связаны с необходимостью качественной подготовки будущих специалистов. С созданием психологических служб в общеобразовательных учреждениях ставится вопрос о качестве оказания психологических услуг участникам образовательного процесса и, соответственно, вместе с этим, существует потребность в высоко квалифицированной подготовке психологов, ориентированных в практической деятельности на развитие и совершенствование своего профессионального мира.

Наиболее актуальной эта проблема видится в свете рассмотрения Проекта образовательного стандарта второго поколения, ориентированного прежде всего на систему духовно-нравственного образования, воспитания и становления личности ребенка.

Прослеживается четкое соответствие между потребностью современного российского общества в гражданах с развитым общественным нравственным самосознанием, субъективацией, самореализацией, индивидуализацией и научными изысканиями в области психологии с целью раз-решения глубинных вопросов относительно концепции личности человека. Основное общее образование должно обеспечить личностное самоопределение становящегося индивида, в том числе - формирование

нравственной, мировоззренческой и гражданской позиции, умение ориентироваться в мире социальных, нравственных и эстетических ценностей.

В настоящее время можно выделить следующие стратегические цели системы образования: обеспечение консолидации нации; обеспечение конкурентоспособности нации (личности, общества и государства); обеспечение безопасности нации (личности, общества и государства).

Главная же задача, обеспечивающая консолидацию нации, - формирование национальной системы позитивных ценностей и идеалов взаимоуважения, творчества и солидарности, путем формирования в массовом сознании ценностей гражданского общества и гражданской идентичности личности. Осознание нравственного смысла свободы в неразрывной связи с ответственностью, развитие правосознания, умения отстаивать личностный выбор – таким видится разработчикам данного проекта выпускник обновленного общеобразовательного учреждения. Можно с уверенностью утверждать, что заявленные критерии того, что еще недавно именовалось как «зрелость», есть ни что иное как развитая, самоактуализирующаяся, говоря словами гуманистов – психологов Роджерса и Маслоу, личность.

Сегодня вполне очевидно, что школа должна обеспечивать не столько общекультурное, социальное и личностное развитие в процессе освоения ребенком знаний, умений, компетенций, навыков, сколько личностное развитие в рамках учебного процесса. Иными словами, универсальные учебные действия, разрабатываемые в рамках новых стандартов, и составляют конкретные обобщенные действия, которые лежат в основе генеральных способностей человека.

Таким образом, своеобразие психолого-педагогической деятельности предъявляет ряд особых требований к личности будущего специалиста, в том числе к процессу его профессиональной подготовки. На сегодняшний день обучение психолога- педагога в высшей школе преимущественно рассматривается на функциональном уровне: нормативно-правовые основы деятельности, организация труда, содержание и формы работы, основные направления деятельности, методика работы с различными возрастными группами и т.д.

Актуальным видится вопрос об изучении динамики профессиональных и личностных качеств студентов – психологов. Условия обучения в вузе, специально организованная деятельность студентов-психологов, приводит к обогащению профессионального опыта, приобретаемого на основе проживания профессионально значимых и востребованных событий и ситуаций, что позволяет формировать стабильные профессиональные представления о себе как субъекте будущей профессиональной деятельности. Известно, что профессиональный опыт состоявшегося психолога и профессиональный опыт студента - психолога качественно различен, однако, для полноценного профессионального становления студентов-психологов необходим постоянный непрерывный процесс обогащения данного опыта

как одно из условий становления их профессионального самосознания.

Ведущую роль в развитии этих взаимообусловленных процессов личностного роста играет формирование и развитие ценностных ориентаций как целостной системы интернализированных личностных смыслов, отражающих смысложизненный уровень ее функционирования. В данном контексте актуальными являются положения В. Франкла, который рассматривает стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности. Именно в процессе обучения в вузе как жизненной ситуации личностного и профессионального самоопределения для молодых людей наиболее актуальным становится смысл собственной деятельности, и в особенности смысл своей будущей профессиональной деятельности, являющейся центральным компонентом в выборе жизненной стратегии.

Для решения данного вопроса разрабатывается программа исследования особенностей профессионального становления студентов-психологов на этапе профессиональной подготовки в вузе, которая, на наш взгляд, даст возможность направленной оптимизации процесса становления профессионального самосознания студентов - психологов различных курсов обучения путем обогащения профессионального опыта на основе специально разрабатываемого комплексного программно-целевого проекта. В связи с этим возникает вопрос о возможности создания в учебном процессе условий, способствующих идентификации у студентов целостного образа «Я – будущее» в контексте настоящего через формирование профессионального мировоззрения и интернализацию системы ценностей будущих специалистов. В контексте решения данного вопроса актуальным является высказанное Г. Оллпортом мнение о том, что основной задачей системы обучения должен является перевод так называемых «категорий знания» в «категории значимости», которые призваны трансформировать навыки и умения из внешнего пласта личности в саму систему «Я». Соответственно усвоение нового опыта несводимо к обезличенному знанию. Индивидуальное сознание есть не только знание, но и ценностное и, следовательно, смысловое отношение. Данная постановка вопроса порождает проблему формы передачи знаний в процессе обучения. К. Роджерс, заостряя внимание на проблеме передачи ценностей, замечает, что лично добытое знание, личностный смысл не могут быть переданы другому человеку. Его мнение согласуется с позицией В. Франкла, утверждающего, что ценностям нельзя научить, они должны их проживать.

Аналогичную позицию высказывает и А. Н. Леонтьев, утверждающий, что отношению, смыслу нельзя обучить, его можно только раскрыть в процессе обучения. Основную роль в формировании Я-образа – профессионала играют профессионально важные качества.

Учет взаимосвязи компонентов профессионального самосознания с компонентами профессионального опыта позволит выявить тенденции и основные трудности профессионального становления студентов-психологов в

процессе обучения в вузе, которые заключаются в отсутствии развитой системы Я-образов о себе как о субъекте будущей профессиональной деятельности, сформированного целостного отношения к будущей профессиональной деятельности, в недостаточно глубоком осознании своей роли в организации профессионального опыта.

Опытный вариант такой программы включает несколько аспектов. Во-первых, рассмотрение сущности профессионального самосознания и профессионального опыта. Во-вторых, анализ особенностей взаимосвязи профессионального само-сознания с профессиональным опытом, свойственных студентам-психологам различных курсов обучения. В-третьих, изучение психолого-педагогических условий формирования профессионального самосознания и опыта.

Анализ сущности профессионального самосознания позволяет рассматривать его как сложную систему, ведущими компонентами которой выступают когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий. Каждый компонент имеет собственную структуру и содержание. Развитие профессионального самосознания находит свое выражение в уровне сформированности каждого компонента, в целостности и устойчивости профессиональной направленности. Под профессиональным самосознанием психолога на этапе вузовской подготовки принято понимать осознание студентом себя в пространстве своей будущей профессии и деятельности, в системе собственной личности, отношение к себе как будущему специалисту.

В последние годы высшая школа планомерно переходит к реализации компетентностной модели подготовки специалистов, что вызывает необходимость разрешения противоречия между сложившейся организацией самостоятельной работы студентов в вузе и современными требованиями к профессиональной компетентности будущего специалиста.

Важным условием развития психологической готовности к перестройке собственной учебно-профессиональной деятельности выступает рефлексия как направленность сознания на анализ способов самостоятельной работы, выявление и преодоление барьеров на пути саморазвития.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология. М, Академия, 2006.-465 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ,1986. 225 с.
3. Грот, Н.Я. Устои нравственной жизни и деятельность. М.: Наука,1989. 243 с.
4. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2008. 508 с.
5. Кон, И.С. Постоянство и изменчивость личности // Психология личности в трудах отечественных психологов : Хрестоматия. СПб.: Питер,2000. 679 с.
6. Леонтьев, А.Н. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов : Хрестоматия. СПб.: Питер, 2000. 679 с.
7. Практическая психология образования. Под ред., И.В.Дубровиной, 4-е изд.- СПб, Питер, 2007. 589 с.
8. Роджерс, К. О становлении личностью.(Психотерапия глазами психотерапевта). М, Прогресс, 1994. 347 с.
9. Узнадзе, Д.Н. Установка у человека. Проблема объективизации. М.: Наука, 1997. 302 с.

10. Франк, С.Л. В поисках смысла. М.: Наука, 1990. 286 с.
11. Франкл, В. Основные понятия логотерапии. СПб., Ювента, 1997. 279 с.
12. Хьелл, Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1997. 784 с.

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

И.В. Новикова.

Белгородский государственный университет, г. Белгород

Проблема совершенствования человека, развития его нравственного потенциала относится к числу основных научных проблем, занимавших и занимающих умы не одного поколения исследователей (И.Кант, Гегель, П.Флоренский, О.Г.Дробницкий, А.Г.Здравомыслов, В.П.Зинченко, Э.В. Ильенков, Н.О. Лосский, В.П. Тугаринов, А.К. Уледов и др.). В силу своей неразрешенности этот вопрос заставляет ученых вновь и вновь критически переосмысливать роль нравственного потенциала в становлении личности человека.

В научных работах последних лет прослеживается идея необходимости развития нравственного потенциала (С.Б. Каверин, Н.А. Коваль, Р.П. Мильруд, К.В. Петров, В.А. Сластенин, М.И. Старов, В.Н. Толмачева, А.А. Фролова, В.Д. Шадриков и др.). При этом ученые обращают свое внимание на сущность нравственного воспитания.

По мере смены общественно-экономических формаций менялись представления о нравственности, приличествующих нормах и нравах поведения в общественной среде.

В. И. Даль толковал слово мораль как «нравственное ученье, правила для воли, совести человека». Он считал: «Нравственный — противоположный телесному, плотскому, духовный, душевный. Нравственный быт человека важнее быта вещественного» (1, с. 558).

Ницше считал: «Быть моральным, нравственным, этичным — значит оказывать повиновение издревле установленному закону или обычаю» (3, с. 289).

С годами понимание нравственности изменилось. Так, например, в словаре Ожегова С.И. мы видим: «Нравственность — это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» (4, с. 414).

Л.А. Григорович дал следующее определение: «Нравственность — это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, дисциплинированность, коллективизм» (1, с. 104).

Категория морали и нравственности очень важны для понимания процесса развития потенциала личности, так как именно в категории морали и нравственности, в конечном счете, концентрируется содержательная характеристика воспитания.

Нравственность подразумевает развитие в человеке возвышенных мыслей, потребностей, стремлений. И человек инстинктивно ощущает желание познать себя, совершенствоваться, но часто эти желания остаются фантазиями и мечтами, то есть какие-то возможности и силы, которые помогут человеку осуществить в себе преобразования, имеются у него лишь в потенциале. Каждый человек обладает потенциалом к своему развитию, к совершенствованию себя в нравственном плане. Не важно, на каком уровне нравственности стоит человек, он всегда может перейти на ступень выше. В этом заключается потенциальная нравственность.

Изучение литературы по личностно ориентированному образованию дает основание утверждать, что сторонники этой концепции: Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Т. М. Давыденко, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, В.В. Шоган, И.С. Якиманская и др. - рассматривают личность обучающегося как сложную саморазвивающуюся целостность, которая стремится реализовать заложенный в ней потенциал, свои скрытые способности и возможности. Особое значение развитию у обучающихся личностного потенциала на основе природных способностей, накопленного опыта и стремления к самореализации придают такие ученые, как Е.Б. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков. Однако вопрос о технологизации личностно ориентированного образования в связи с категорией потенциала изучен в педагогической науке недостаточно.

В целом в науке потенциал рассматривается как динамическое свойство личности, изначально присущая ей некая сила, позволяющая человеку внутренне развиваться, проявлять и накапливать свои способности. Например, в словаре Ожегова С.И. мы видим: «Потенциал – внутренние возможности (духовный потенциал человека)» (5, с. 643).

Проблема развития нравственного потенциала является важной в практическом и теоретическом отношениях. Человеческий потенциал только от части представляет собой нечто данное человеку от рождения – в значительной мере он развивается в процессе совершенствования личности.

Исходя из вышеизложенного, мы рассматриваем *нравственный потенциал* как личностные возможности личности в процессе развития и воспитания, стремление к достижению определенного идеала, т. е. образа человека, наделенного ценностными нравственными качествами, имеющего приоритетное значение для общества в конкретно-исторических социокультурных условиях. На новом этапе развития Российской Федерации одной из важнейших национальных задач является укрепление духовности и нравственности, в соответствии с которой современный национальный воспитательный идеал - это, в первую очередь, высоконравственный гражданин России.

Основные направления исследуемой проблемы отражены в Концепции духовно- нравственного развития и воспитания личности гражданина России (Стандарты второго поколения), в которых описывается национальный воспитательный идеал, поставлены цели и задачи духовно- нравственного развития и воспитания, определены базовые национальные ценности.

Такие исследователи как М.М.Гей, А.А.Калюжный, Т.Ф.Лысенко и др. освещают в своих работах проблемы подготовки будущих учителей к нравственному воспитанию школьников, что для нас особенно важно.

Таким образом, актуальность проблемы развития нравственного потенциала личности связана с тем, что наше общество нуждается в подготовке широко образованных, высоко нравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности. Само по себе образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности, ибо воспитанность- это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку.

Литература:

1. Григорович, Л.А. Педагогика и психология: учеб. пособие / Л. А Григорович. - М.: Посвещение, 2004.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого велико русского языка. – М., 2005
3. Данилюк, А. Я Концепция духовно- нравственного развития и воспитания личности гражданина России: учеб. издание. Серия «Стандарты второго поколения» / А. Я Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков.- М.:Просвещение, 2009.- 24с.
4. Ницше: сочинение в 2-х томах, т. I. - М: НИИОП АПНСССР, 1998.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка /С.И.Ожегов, Н.Ю. Шведова -М:Азбуковник, 2000..- 940с.

ОСНОВЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Т.В. Окунева,

Уральский государственный университет путей сообщения

Скорость изменения внешней и внутренней среды организации в настоящее время чрезвычайно велика. Способность предприятия быстро адаптироваться в постоянно меняющихся условиях становится одним из ключевых факторов достижения успеха, стабильности его функционирования. В подобных условиях именно организационная культура признана одним из ведущих механизмов управленческого воздействия, так позволяет сформировать позитивное отношение работников предприятия к изменениям, обеспечить нужную скорость и качество принятых решений. Одним из ключевых вопросов изучения организационной культуры является проблема ее диагностики и проектирования.

В настоящее время большинство исследователей данного организационного феномена за основу механизма диагностики берется содержание основных элементов культуры предприятия, таких как ценности, нормы, правила поведения, традиции, обычаи и др., а так же то, насколько они эффективны в сложившейся внешней и внутренней среде организации. Такое соответствие находит отражение в различных типологиях организационной культуры. Проектирование организационной культуры сводится к поиску наиболее оптимального сочетания содержания элементов

культуры и параметров предприятия, формированию в работниках требуемого качества поведения.

По нашему мнению, такой подход к анализу и проектированию организационной культуры рассматривает ее как результат культурного взаимодействия, то есть как статическую форму организации поведения работников. Для более качественного анализа организационной культуры необходимо рассматривать ее как динамическую среду, то есть ориентироваться на функции организационной культуры, которые показывают ее действенность для эффективности организационных процессов. Таким образом, диагностика системы функций организационной культуры ориентирует на анализ взаимодействия социальных явлений, происходящих как в организации, так и за ее пределами, а так же на выявление механизмов и способов ее воспроизведения, самовоспроизведения.

Определение функций организационной культуры, которое обычно дается исследователями, охватывает лишь одну ее сферу приложения: влияние на эффективность менеджмента организации и рабочий процесс. Безусловно, это одна из самых важных сторон деятельности любой организации, потому что описывает смысл ее существования. В то же время влияние организационной культуры на трудовое поведение, ее значение для работников и общества говорит о гораздо более сложной функциональной системе. По нашему мнению, можно отметить 9 основных социальных функций организационной культуры.

Управленческая. Организационная культура, воздействуя на ценностно-ориентационную систему членов коллектива, объединяет их на достижение целей предприятия. В процессе функционирования в коллективе возникает целая система «понятий», обязательных для исполнения. Это происходит при помощи набора специфических средств воздействия на людей: системы символических и инструментальных средств воздействия, среди которых важнейшую роль играют ценности, нормы, традиции и т.п. Поэтому управленческое воздействие культуры происходит относительно автономно, без участия какого-либо фактора принуждения, через единые правила и образцы поведения, которые усвоены членами трудового коллектива в процессе адаптации.

Преобразовательная. Суть данной функции сводится к тому, что разработка каких-либо предложений, рекомендаций по обеспечению эффективности работы предприятия не может игнорировать особенности сложившейся организационной культуры. Обычно преобразования носят материальный характер и направлены на изменение внешнего, лежащего вне человека, мира. Как носитель организационной культуры индивид и группа действуют преимущественно «из себя». Объект преобразований заключается как бы внутри носителя организационной культуры и часто касается его самого. Разумеется, диалектика отношения внешнего и внутреннего в жизнедеятельности личности и общества такова, что изменения внешнего мира есть предпосылка и условия преобразования мира внутреннего.

Организационная культура обеспечивает внутреннюю готовность, силы и мотивы преобразований.

Информационная. Особенностью этой функции является то, что самой оперативной информацией в обществе является общественное мнение, слухи, мифы и т.п., которые порождают определенное настроение коллектива и его членов. Рождение и функционирование такой информации регулируется спецификой организационной культуры, сложившейся в коллективе.

Мировоззренческая. Организационная культура формирует и корректирует мировоззрение индивидов и групп. Мировоззрение обычно определяют как фундаментальные принципы поведения человека. Одним из самых важных для организации мировоззренческих принципов является *принцип дисциплинированности*, который обеспечивает положительное отношение к обязанностям, чувство ответственности за свое поведение, знание о целях и задачах деятельности предприятия и подразделения, правилах взаимоотношения людей, умение управлять собой в соответствии с предъявляемыми требованиями, навыки и привычки соблюдения установленного порядка. Не менее важным представляется такой мировоззренческий принцип, как *добросовестность* – стремление выполнить задачи, стоящие перед человеком на высоком уровне. Добросовестность, чувство долга как норма организационной культуры обеспечивает качественное выполнение работы.

Прогностическая. Без учета особенностей организационной культуры невозможен никакой прогноз, ибо любая инновация, попав на антиинновационное сознание членов коллектива, не принесет желаемого результата. Учет организационной культуры, тенденций и качественных параметров ее развития обеспечивает достоверность прогноза. Особенности организационной культуры раскроют варианты ситуаций, в которых может оказаться система. Учет особенностей организационной культуры не позволяет прогнозировать деятельность предприятия методом простой экстраполяции, потому что человеческий фактор как социальное условие функционирования предприятия, отражением которого она является, всегда вносит свои коррективы.

Гуманистическая. Организационная культура указывает на необходимость позитивного изменения социальных условий для эффективной реализации человека как субъекта и объекта управления (предполагает воспроизводство и развитие социальных отношений, повышение культуры и эффективности труда, возвышению человека как творческой личности). В организационной культуре формируется то, что со временем становится потребностью личности в профессиональном росте, самореализации, вовлечению ее в процесс самоуправления и т.п.

Функция гармонизации взаимодействия, когда на основе единой ценностно-нормативной системы образуется некое единство и целостность. Достижение равновесия необходимо организации, так как оно сохраняет ее целостность и позволяет элементам, составляющим ее, функционировать таким образом, чтобы добиться максимально возможных результатов.

Функция социализации личности. Организационная культура способствует включению индивида в жизнь коллектива предприятия через усвоение им социального опыта, знаний, ценностей, норм поведения.

Функция организации поведения или *мобилизационная* – побуждение людей к определенным действиям, к деятельной, но предсказуемой реакции на полученную информацию.

Таким образом, социальные функции организационной культуры, с одной стороны, традиционны, с другой – специфичны и многообразны. Они позволяют показать и оценить место организационной культуры в существовании и развитии организации. Можно определенно сказать, что власть организационной культуры оказывается сильнее власти управленческой системы, в которую она включена. Признаком организационной культуры является ее децентрализованная форма существования и самоорганизующаяся система циркулирования взаимосвязей внутри трудового сообщества.

Организационная культура является постоянно меняющейся, динамичной развивающейся сетью взаимодействий. Эти непрерывно происходящие процессы изменения не позволяют ей стать хотя бы на время тождественной самой себе, что делает невозможной ее калькирование, воспроизведения в другой системе. Причем, необходимо отметить, что организационная культура – не придаток экономических отношений, она относительно самостоятельное образование и является равноправной частью социальных отношений на производстве.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КУРАТОРОВ И СТУДЕНТОВ БИОЛОГО-ХИМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

*И.В. Орлова,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Поступление в вуз - это бесспорно важный момент в судьбе вчерашнего школьника и новоиспеченного студента. Смена обстановки, возможный отъезд в другой населенный пункт, жизнь без контроля родителей и другие факторы оказывают непосредственно сильную психологическую нагрузку на молодого человека[1]. Именно поэтому необходима помощь куратора особенно студентам 1 курса как наставника и старшего товарища, который всегда поможет сориентироваться в новой обстановке и даст ценный совет. Но к сожалению, не всегда куратор может справиться с возложенной на него должностью, т.к. большая часть не достаточно ясно представляет себе обязанности наставника. Кроме того, трудности возникают из-за отсутствия методической литературы [1].

Исследование, проведенное кафедрой педагогики Белгородского государственного университета, показало, что именно эти две причины мешают стать куратору хорошим наставником и посредником взаимоотношений

«студент-преподаватель».

На межличностные отношения в самой группе влияют как личностные факторы, традиции вуза и выбранного факультета, особенности учебной деятельности, так и факторы активности между учащимися – особенности общения, сплоченность группы, распределение ролей, ценностный обмен, морально психологический климат, что необходимо учитывать куратору в своей работе.

Характеризуя систему отношений куратора и студентов, исследователи выделяют понятие «полисубъект воспитания», который является производным от понятия «коллективный субъект», предполагающее полисубъектные отношения во взаимодействии активных субъектов внутри общности «куратор – студенческая группа», выступающей как единое целое, как субъект по отношению к другим полисубъектам.

Полисубъектные отношения – это система многообразных субъект-субъектных отношений, которые образуются в процессе непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом. [1]

Кролевецкая Е.Н. выделяет основные типы отношений [2]:

- 1) Диадные субъект-субъектные
- 2) Субъект-полисубъектные
- 3) Полисубъект-субъектные
- 4) Полисубъект- полисубъектные

Особенностью диадных субъект-субъектных отношений является то, что взаимодействие складывается при взаимодействии индивидуальных субъектов воспитания «куратора» и «студента». Подтипы отношений: «куратор → студент», «студент → куратор», «студент → студент».

Складывающиеся субъект-полисубъектные возникают при взаимодействии индивидуального субъекта воспитания и коллективного субъекта воспитания. Подтипы отношений: «куратор → студенческая группа», «студент → студенческая группа».

Характеризуя полисубъект-субъектные отношения необходимо отметить, что вектор направлен от коллективного субъекта воспитания к индивидуальному субъекту. На основе этого выделяют подтипы отношений «студенческая группа → куратор», «студенческая группа → студент».

Полисубъект-полисубъектные отношения складываются во взаимодействии полисубъекта «куратор → студенческая группа» с другими полисубъектами воспитания, такими как студенческая группа, творческие объединения, общественные организации, педагогическими коллективами и др. Естественно оказывают влияние и оказывают ответное отношение такие субъекты, как факультет, университет, вся система образования региона, общество в целом.

Субъект-субъектные отношения на биолого-химическом факультете представлены всеми основными типами отношений кураторов и студенческих групп, так как факультет небольшой и по количеству студентов в среднем составляет 10-18 человек в группе на одного куратора, что позволяет более эффективно выполнять свои обязанности куратору [2]. Кроме этого стоит

отметить субъект-полисубъектные отношения, встречающиеся во всех группах факультета связанные со специфичностью получения биологического образования. Студенты с первых курсов знакомятся с работой молодёжного экологического объединения (МЭО) "Территория Жизни", в основной состав которого входят студенты старших курсов, преподаватели. По мере необходимости поддерживается взаимодействие с зоопарком, радиостанцией, заповедником и др. Для студентов биологов и химиков каждый год проводится производственная практика на предприятиях города, области. Использование этих типов отношений позволяет куратору сильнее сплотить учащиеся и более эффективнее выполнять свои должностные обязанности.

Литература:

1. Куратору студенческой группы: от теории к практике: учебное пособие / И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова, Е.Н. Кролевецкая; «Белгородский государственный университет», Научно-образовательный психолого-педагогический центр «Ресурс» БелГУ. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. 350с.
2. Современный куратор: наставник или партнер? (Из опыта работы кураторов студенческих групп): научн.-метод. Пособие / под ред. проф. Е.В. Тонкова, доц. Л.Д. Рагозиной. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007.
3. Шаповалова, И.С. Основы кураторской деятельности: учеб. для кураторов студенческих групп / И.С. Шаповалова. – Белгород: Изд-во БелГУ, - 2004.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПУТЕШЕСТВИЙ В СИСТЕМЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

***М.Ю. Перешеина,
Вятский государственный университет***

Выбор темы, потому что именно путешествия позволяют взглянуть на проблемы системы межкультурных коммуникаций, как проблемы взаимодействия новаций и традиций, а также становления информационного общества.

За многовековую историю путешествий, географических открытий, промышленного освоения новых территорий, расширения мирохозяйственных связей были собраны многочисленные научные литературные материалы, отчёты и дневники. Они сыграли неопределимую роль в накоплении человеком знаний в различных областях науки, культуры, техники.

Сегодня путешествие стало для человека не только уникальным способом познания себя и мира, но, можно сказать, это новый уровень эмпирического познания посредством личностных впечатлений и переживаний. Поэтому особенностью методологии исследования путешествий является междисциплинарный характер.

Данная работа посвящена проблеме методологии исследования феномена путешествий.

Объектами изучения в этом случае выступают работы известных философов и социологов, ориентированные на коммуникационный подход, таких как Ю. Хабермас, Дж. Г. Мид, М. Вебер, Э. Дюркгейм, М. Бахтин, В. Библер.

Согласно М. Веберу, который оперирует понятием «социальное действие», путешественник - всегда актер и его действия «соотносятся с действием других людей и ориентируется на него». Путешествие в настоящее время представляет, прежде всего, коммуникацию, направленную на приобретение новых знаний, впечатлений, опыта, душевного комфорта посредством движения, перемещения, мобильности.

Теория Т. Парсонса позволяет обратиться к «проблеме смысла» в действиях человека путешествующего, ищущего в рамках своих путешествий «познавательные ответы» на многочисленные вопросы.

Путешествие, во многом, остается «реализацией мечты и планов», «взглядом за горизонт», потому что «повседневность убивает», а путешествие спасает от рутины будней, ведет к освобождению от незнания, стереотипов, груза проблем.

Необходимо отметить, что в путешествии как в ситуации межкультурной коммуникации важен не столько результат, сколько сам процесс. Путешествие как перемещение в пространстве провоцирует отталкивание от обычной среды привычного образа жизни и погружение в самого себя, познание самого себя.

Опыт путешествий, каким он был в прежние времена, зафиксирован в памятниках литературы, мемуарах. Сохранившиеся первоисточники и накопленные исследователями материалы позволяют представить мировоззрение путешественника.

Наблюдения путешественника фиксируются в дневнике в текущем режиме; кроме «внешних впечатлений» обязательно фиксируются события самого путешествия и личное состояние путешественника.

Если анализировать путевые записки путешественников, то можно сказать, что автор-путешественник репрезентует собственную личность. Своего рода, это процесс конструирования личности в процессе познания, рассмотрение собственного «Я», основанное на личном опыте.

Таким образом, тексты путешественников содержат отображение интеллектуального и духовного опыта автора, где главными оказываются не внешние, а внутренние события. Текст создается с целью самопознания, определяет постановку вопроса о выборе человеком определенной жизненной стратегии. Внутренний мир путешественника постоянно открыт для новых взаимодействий.

Понятие коммуникации как новой неклассической парадигмы, утверждение ее как порождающего механизма знания развито главным образом в работах Ю. Хабермаса, где коммуникация осмысливается именно в контексте социального действия и отношения к социальной реальности.

Коммуникационный подход предполагает более расширенное понимание и употребление самого понятия «коммуникация». Еще совсем

недавно коммуникацию определяли как односторонний механизм функционирования системы распространения информации с помощью технических средств и мощнейшее орудие манипуляции общественным сознанием. Сегодня под коммуникацией понимаем способ осуществления связи и взаимодействия людей в социальной сфере, отличительной чертой которого является продуктивный, конструктивный диалог.

Согласно коммуникативной парадигме путешествие можно рассматривать как коммуникативное действие, то есть взаимодействие двух или более субъектов, в котором они стремятся достичь взаимопонимания относительно общей для них ситуации.

Следовательно, и межкультурная коммуникация немыслима вне ориентации участников коммуникации друг на друга, вне установки на кооперацию, сотрудничество. Результат такой деятельности – разделяемая всеми участниками интерпретация общей для них ситуации.

Важно, что коммуникативное действие служит согласованию планов действия отдельных субъектов, или другими словами, социальной интеграции. Поэтому Хабермас называет его также социальным взаимодействием.

В рамках коммуникативной парадигмы социального знания путешествия могут рассматриваться как новый подход, не только расширяющий сферу человеческого познания, но и формирующий новый образ знания, картину мира, преодолевающий локальность. Коммуникативное действие является более общим видом социального действия, охватывающим гораздо большее число элементов.

Актуальность коммуникативной парадигмы в исследовании проблем межкультурной коммуникации обусловлена объективным нарастанием социально-этических и гуманитарных тенденций в мире и недостаточной степенью их осмысления. Поэтому методология исследования явления путешествий должна стать комплексной проблемой социально-гуманитарных наук.

Путешествие как ситуация познания является процессом взаимодействия локальностей в процессе коммуникации. В результате взаимодействия различных типов локальностей рождается новая целостность, новое знание. В этом случае путешествие рассматривается как способ универсализации.

Кроме того, коммуникативная рациональность рассматривается как методологическая модель коммуникации, как процедура выработки теоретического и практического знания вообще, основанная на рациональности, согласованности и понимании.

С точки зрения коммуникативной парадигмы, история науки, истории культуры могут быть поняты как процесс увеличения сфер, регулируемых при помощи коммуникативного действия.

Теория коммуникации Ю. Хабермаса совершила «коммуникативную революцию», обновила представление о самой коммуникации и коммуникативной деятельности, обратив их к культуре.

Важно отметить, что диалоговая концепция рациональности и коммуникативная теория сочетаются с этическими гуманистическими принципами человеческой деятельности. Моральная ответственность и толерантность, признание и уважение другого – неперенные условия и ценностные ориентиры коммуникационного подхода.

Необходимость становления коммуникационного общества сегодня осознается многими. Подтверждением этому служит идея формирования качественно новой геополитической модели мира и полицентричной международной системы.

Как никогда сегодня актуально рассмотрение межкультурной коммуникации как сближения взаимодействующих субъектов культурного процесса, когда они не подавляют друг друга, не стремятся доминировать, но «вслушиваются», «содействуют».

ИНТЕГРАЦИЯ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИЭТНИЧНОМ РЕГИОНЕ¹

Е.Н. Пинская

Ставропольский государственный университет, г. Ставрополь

Современный статус образовательного пространства формирует в обществе наличие определенной мировоззренческой картины, которая характеризуется многомерностью и диалогичностью, полипредметностью и полифункциональностью, полифонией и стремлением к интеграции.

Фокусирование внимания на решении этих задач дает возможность считать интеграцию одним из главных приоритетов в выборе технологий обучения. Интегративное начало и естественность диалогового сознания как свойства личности, потребность в диалоге как духовная потребность человека, всеобщность и многоплановость диалога как основа взаимопонимания обуславливают его важную роль в литературном образовании и развитии учащихся. Интегративный способ подачи материала предполагает наличие определенной методики, которая в итоге способствует взаимопроникновению (к научной информации из других учебных предметов прибавляются ранее изученные знания, которые формируют межпредметную связь мировоззрения в диалоговом пространстве мыслительного аппарата).

Северный Кавказ – уникальный в этнокультурном, этносоциальном и этноконфликтном плане регион современной России. Его специфика заключается в его полиэтничности и размытости этнических ареалов, взаимодействии разных цивилизационных и этнокультурных типов, этнополитических менталитетов, модернизма и традиционализма. В данном контексте тенденция к антропологизации социогуманитарного знания, когда во главу угла всех вопросов поставлен человек, затрагивает и такой важный фактор как персональная идентификация каждого ученика в образовательном

¹ Работа выполнена при поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (контракт №16.740.11.0116 от 02.09.2010)

пространстве в сфере регионального компонента.

Естественно, парадигмальные особенности образовательной среды на уроке литературы в Северокавказском Федеральном округе (СКФО) способствуют яркому развитию интегративного знания путем приобщения в своей специфике некоторых принципов (дополнительности, разнообразия, культуросообразности, вариативности и поликультурности). Содержательно, на наш взгляд, интегративное начало выступает на уровне: регионального компонента (ориентация на учет особенностей региона во всем учебно-воспитательном процессе); гуманизационного компонента (широкое включение в региональное содержание знаний о человеке, формирование гуманистического мировоззрения, создание условий для самопознания, самореализации развивающейся личности, учет специфических особенностей менталитета); исторического компонента (раскрытие обусловленности тех или иных явлений, процессов в историческом знании); комплексного компонента (непосредственно интегративное начало, объединение различных аспектов, точек зрения и фокусов содержания в единое целое, формирование новой целостности, системы знаков). Совокупность приобщения к методике использования такой интегративной типологии дает возможность реализовать в процессе образования на региональном уровне несколько принципиально значимых в педагогике понятий.

Очень важно учитывать тот факт, что именно интегративная специфика образовательного процесса дает возможность построить его в контексте антропосоциокультурного знания. Принципы интегрированного развивающего образования в современном педагогическом пространстве ориентированы на личностный подход. Этот фактор приобретает первостепенное значение в формировании общения между учениками на уроке литературы в северокавказском регионе. Следовательно, статус урока литературы концептуально растет, работая на уровне обобщения системы знаний, проблемности, диалогичности, рефлексии в мыслительной деятельности ученика.

ПРОЦЕДУРА ЧИНОПРОИЗВОДСТВА ПРИ НИКОЛАЕ I (К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНСТИТУТА ГРАЖДАНСКОЙ СЛУЖБЫ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ)

*О.А. Плех,
Вологодский государственный педагогический университет*

История института гражданской службы в России в последнее время привлекает все большее внимание ученых. Тем не менее, единой методики к исследованию истории чиновничества до сих пор не выработано, и, несмотря на всю многочисленность исследований, процедура чиновничества в литературе практически не рассматривается.

В период правления Николая I чиновник получал право претендовать на повышение в чине, только выслужив определенный законом срок, который мог быть сокращен за особые отличия, продемонстрированные на службе. Чтобы прошение соискателя было рассмотрено, необходимо было подготовить надлежащим образом составленный формулярный список, указав в нем: из какого сословия происходит служащий, порядок прохождения службы, был ли в отставке и отпуске и на какое время, был ли осужден, сведения об аттестации [1]. С 1832 г. для получения первого классного чина лицам недворянского сословия, к формулярному списку необходимо было прилагать дополнительные доказательства, из какого звания происходит служащий: справки из метрических книг [2]. В 1836 и 1841 гг. вводятся новые формы списков (краткие списки), которые специально составлялись для получения чина [3]. В отличие от формуляров, где содержалось подробное описание службы, в данный список вносилась более конкретная информация, которая позволяла избежать незаконного повышения в чинах. А именно: к какому разряду в зависимости от образования и происхождения относится чиновник, какого класса он занимает должность, какой срок службы по закону он должен прослужить для повышения в чине и какой срок действительно выслужил, а также статьи законов, на основании которых он имеет право на повышение в чине и получение старшинства. Отныне к представлению должны были прилагаться как формулярные списки, так и особые частные и общие (обо всех служащих в ведомстве лицах) краткие списки.

На примере Вологодской гражданской палаты можно увидеть, как происходило представление к получению чина. Когда чиновник, работающий в Палате, выслуживал законный срок, «присутствие» во главе с председателем рассматривало вопрос: является ли служащий достойным производства в следующий чин? В качестве доказательств достоинства соискателя выступал его формулярный список [4]. Если вопрос решался в пользу чиновника, то в постановлении Палаты указывалась необходимость сообщить об этом в Вологодское губернское правление, куда направлялись для повторного рассмотрения его формулярный и краткий списки. Последней инстанцией в губернии являлось заключение губернатора «о степени благонадежности чиновника». Он совершал аттестацию чиновника и делал соответствующие записи в формулярном списке: к повышению чина достоин или нет, и почему [5].

Далее документы представлялись во Вторую экспедицию Герольдии при Сенате, которая ведала вопросами «производства гражданских чиновников в следующие чины за выслугу лет» и «отдачей старшинства за время излишне проведенное в прежних чинах». После рассмотрения материалов делался доклад общему собранию Сената, где и принималось окончательное решение о награждении чином. В 1846 г. функции Герольдии при Сенате были переданы Инспекторскому департаменту гражданского ведомства, учрежденному при Первом отделении Собственной Е.И.В. Канцелярии [6].

Документы должны были представляться на рассмотрение в сроки, точно указанные в законе. До 1841 г. материалы присылались в Сенат с начала года до 1 октября. С 1841 г. сроки были строго упорядочены и установлены для каждой губернии различные. Например, для Вологодской губернии – до 1 февраля каждого года [7].

Для повышения в чинах за отличие по службе существовал особый порядок прохождения бумаг. После заключения губернатора, подтверждающего право на сокращение сроков выслуги лет, документы представлялись к «Министрам и к другим равным им управлениям», а они через Комитет министров представляют на «Высочайшее усмотрение».

Существовали также исключения из общих правил прохождения документации. Так, например, по ведомству Палаты государственных имуществ, представление о повышении в чинах делалось от управляющего палаты к губернатору, а от него за выслугу лет в Сенат, «а за отличие к Министерству Государственных имуществ» [8, с.95].

После принятия решения о производстве чиновника в следующий классный чин, издавался соответствующий указ и направлялся в губернию. За производство в чин казначейством взыскивалась пошлина, которая состояла из следующих сборов: месячное жалованье, деньги за приложение к патентам государственной печати (сумма зависела от того, какой утверждался чин), печатная пошлина, деньги за негербовую бумагу, а также сбор для сенатской типографии за напечатание патента [9]. Патент представлял из себя акт, удостоверяющий пожалование чина [10].

Таким образом, процедура производства в чины являлась весьма сложной схемой. Вышепредставленная методика дает возможность более полно представить картину специфики чинопроизводства в первой половине XIX века, с помощью которой государство стремилось не допустить быстрого приобретения чинов посредством требования точных обоснований права на получения чина и установления ряда инстанций для прохождения документации.

Литература:

1. Полное собрание законов Российской империи: Собр. I. – СПб., 1830. – Т.19. – №13857.
2. Полное собрание законов Российской империи: Собр. II. – 1833. – Т.7. – №5190.
3. Полное собрание законов Российской империи. – 1837. – Т.11.2. – №9624; 1842. – Т.16.1 – 15105.
4. ГАВО. – Ф. 178. – Оп. 3. – Д. 79. – Л. 7.
5. Полное собрание законов Российской империи: Собр. II. – СПб., 1838. – Т.12.1. – №10508.
6. Полное собрание законов Российской империи: Собр. II. – СПб., 1847. – Т.21.2. – №20401.
7. Полное собрание законов Российской империи: Собр. II. – СПб., 1842. – Т.16.2. – №15105.
8. Свод законов Российской Империи. – СПб., 1857. – Т. 3. – С. 95.
9. ГАВО. – Ф. 178. – Оп. 3. – Д. 20. – ЛЛ. 9об-10.
10. Полное собрание законов Российской империи: Собр. II. – СПб., 1830. – Т.1.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

*К.А. Подрезов,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула*

В последнее время осознание того, что именно качество образования становится тем критерием, который в состоянии определить не только уровень развития государства, но и выступить в качестве фактора, обеспечивающего его безопасность, все отчетливее проявляется в деятельности не только органов управления образованием различного уровня, но и государства в целом. Достаточно привести пример Федеральных государственных образовательных стандартов и Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». При этом качество образования начинает рассматриваться как комплексный показатель, синтезирующий все этапы становления личности, условия и результаты учебно-воспитательного процесса, а также как критерий эффективности деятельности образовательного учреждения, соответствия реально достигаемых результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. В то же время для профессионального образования все более значимой становится ориентация на запросы работодателя. Оценка качества образования в этом случае представляет не самостоятельный интерес, а рассматривается как ключ к решению назревших практических проблем в экономике страны, а также в каждом отдельном образовательном учреждении. Независимо от смысловой нагрузки термина «образование», качество образования определяется удовлетворенностью представителей различных субъектов социальной жизни: обучающихся и членов их семей, государства, работодателей и образовательных учреждений, выступающих в роли заказчиков. В связи с этим вполне оправданным является подход к определению понятия «качество образования», разработанный специалистами Исследовательского центра проблем качества профессионального образования. Взяв за основу личностно-центристский и системно-центристский подходы, качество образования можно рассматривать в двух плоскостях:

как качество подготовки специалиста, то есть сбалансированное соответствие его индивидуальных образовательных достижений многообразным целям и требованиям личности, работодателей, государства и образовательных учреждений;

как качество институционального образования, то есть сбалансированное соответствие образования (как результата, процесса и системы) многообразным целям и требованиям государства, работодателей,

образовательных учреждений и личности.

На международном уровне волна внимания к данной проблеме обусловлена в первую очередь тем, что, согласно положениям Болонской декларации, европейские страны начали связывать взаимное признание документов об образовании с наличием систем независимой оценки его качества. Для продвижения в этом направлении национальные системы образования всех европейских стран, в том числе и России, в ближайшее время должны решить ряд общих проблем: распределить ответственность по обеспечению качества образования между государством и образовательными учреждениями; разработать национальные системы оценки качества образования, включая внутреннюю оценку в вузах (внутривузовские системы менеджмента качества) с привлечением студентов и публикацией результатов в печати; обеспечить разработку системы сопоставимых контрольно-оценочных материалов и процедур, их сертификацию, аккредитацию программ и образовательных учреждений, проведение сравнительных международных обследований в области оценки качества образования.

Последние десятилетия характеризуются объединением усилий различных стран в разработке единых подходов к оценке результатов обучения и в проведении международных сравнительных исследований, которые дают ценную информацию о состоянии образования, позволяют сравнивать подготовку учащихся с международными стандартами, осуществлять мониторинг качества образования в мире. Лидирующая роль в проведении подобных исследований принадлежит нескольким признанным организациям: Международной ассоциации по оценке образовательных достижений IEA, ETS (Educational Testing Service), проекту международного сравнительного исследования по оценке качества математического и естественнонаучного образования TIMSS, а также Организации экономического сотрудничества и развития OECD, осуществляющей проект PISA по оценке образовательных достижений 15-летних учащихся на предмет их готовности к жизни. Оцениваются наиболее общие качества: мышление, аргументация, постановка и решение проблем, моделирование, использование различных методов представления результатов, коммуникативные умения и компетентности трех уровней (воспроизведение, установление связей и рассуждение). В данных исследованиях принимают участие около 50 стран мира, в которых оценивается образовательный уровень подрастающего поколения. Для России особый интерес представляют концептуальные подходы различных государств к национальной системе оценки качества как общего, так и профессионального образования. Поэтому наша страна приняла участие в ряде международных обследований: по оценке качества математического и естественнонаучного образования TIMSS, по иностранным языкам LES, по оценке учебных достижений — OECD-PISA, в том числе функциональной грамотности 15-летних школьников в области чтения и понимания текстов ("грамотность чтения"), математики ("математическая грамотность") и естествознания ("естественнонаучная грамотность"). И хотя эти исследования не дают

полной картины учебной подготовленности школьников, они позволяют выявить общие тенденции, сильные и слабые стороны российского образования, наметить пути более эффективного достижения поставленных целей.

Анализ результатов международных тестирований свидетельствует о некотором разрыве в качестве образования между начальной и средней школой в пользу первой. В целом получаемые в ходе исследований результаты наталкивают многих специалистов на мысль, что отечественная система обучения не вполне обеспечивает отвечающую современным мировым требованиям достаточную готовность школьников к жизни в постиндустриальном информационном обществе. Отмечаются характерные для российской образовательной системы крайности в реализации фундаментального подхода к школьным программам и учебникам. Обращают внимание на явно выраженную академическую направленность обучения.

Один из наиболее действенных механизмов преодоления этих проблем многими исследователями видится в создании общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО) для организации мониторинга на всех уровнях и стадиях подготовки студентов и школьников. Проблема создания ОСОКО рассматривается как формирование совокупности организационных и функциональных структур, обеспечивающих на единой концептуально-методологической основе оценку образовательных достижений школьников и студентов, а также выявление факторов, влияющих на образовательные результаты. Важнейшими задачами ОСОКО должны стать:

- осуществление внешней оценки учебных достижений обучающихся на всех уровнях и ступенях образования;

- проведение системного и сравнительного анализа качества услуг, предоставляемых учреждениями образования;

- обеспечение открытости объективной информации в сфере результатов образовательной деятельности, доступности всем категориям пользователей образовательной статистики;

- проведение сопоставительного мониторинга учебных достижений учащихся, корреспондирование результатов с образовательными достижениями обучающихся других стран в рамках международных исследований.

При этом в качестве необходимых условий повышения качества образования регулярно отмечается первостепенность создания внутривузовских (внутришкольных) систем менеджмента качества образования, а также разработки региональных систем оценки качества обучения. Что касается первого аспекта, образовательные учреждения Российской Федерации различного уровня уже имеют достаточно богатый опыт применения стандартов СМК на практике. Проблема заключается в другом. **Во-первых**, не один из стандартов СМК не нацелен конкретно на качество именно образования как целостного процесса. В подавляющем большинстве случаев речь идет о системе менеджмента качества управления. **Во-вторых**, практически ни один из международных или национальных

стандартов СМК не учитывает специфику образовательной деятельности. **В-третьих**, сертификация СМК носит добровольный характер. Возможно это правильное решение, однако это не способствует выработке единой государственной политики в области сертификации СМК, особенно в системе образования. Последнее, безусловно, сказывается на качестве оказываемых сертификационными организациями услуг. Попытки создания интегрированной модели СМК учреждений образования (применительно к вузам) Российской Федерации предпринимаются с 2005 года. Однако разработанная специалистами Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета (ЛЭТИ) «Типовая модель» СМК в силу ряда причин не используется в качестве основы большинством высших учебных заведений России.

Процесс создания региональных образовательных систем наталкивается на целый ряд трудностей, важнейшей из которых является незавершенность подобной формализованной системы на федеральном уровне. В любом случае ясно одно: основными целями создания региональной системы оценки качества обучения должны стать:

повышение объективности контроля и оценки учебных достижений обучаемых, получение всесторонней и валидной образовательной информации о состоянии регионального образования;

создание системы многоуровневого мониторинга качества образования в регионе, способствующего повышению управляемости и мобильности в развитии образовательных систем;

установление эффективной обратной связи между различными участниками образовательного процесса, в том числе органами управления образованием;

обеспечение сопоставимости результатов массового тестирования для выявления сильных и слабых сторон различных образовательных программ и технологий обучения, определение результативности образовательного процесса и качества учебных программ путем сравнения с нормами и требованиями стандартов;

содействие внедрению в практику инновационных технологий обучения и развития школьников;

прогнозирование развития образовательных учреждений, формирование информационных систем самопроверки и самоконтроля;

содействие устранению субъективизма и авторитаризма в принятии управленческих решений.

Региональная система должна опираться на единую концептуальную основу контроля и оценки. Управление по принципу обратной связи требует преобразования информации о результатах контрольно-оценочной деятельности в учебных заведениях региона, ее структурирования и укрупнения, что возможно лишь в ситуации, когда педагогический контроль и оценка опираются на теорию педагогических измерений, квалиметрический мониторинг и независимость оценивания учебных достижений.

Создание региональной системы объективной оценки

общеобразовательной подготовки обучающихся предполагает использование современной технологии тестирования, разработку и использование контрольных измерительных материалов, надежной стандартизированной системы проведения контроля, программно-инструментальных средств, позволяющих осуществлять обработку результатов и их предъявление в информационные системы для различных пользователей. Решение данных проблем должно стать приоритетным направлением деятельности органов управления образованием различного уровня.

Наконец, при разработке механизмов оценки качества образования необходимо учитывать не только системно-центристский, но и личностно-центристский подход, что требует не только постоянной корректировки инструментария привычных для образовательных учреждений внешних и внутренних механизмов оценки качества подготовки специалистов, но и выработки новых технологий, позволяющих оценить степень удовлетворения образовательным процессом его непосредственных участников.

РЕЛИГИОЗНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ПАЛЕСТИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

*М.Ю. Половникова,
Вятский Государственный университет, г. Киров*

Во второй половине XIX в. Российская империя переживает сложный период, связанный с окончанием Крымской войны, осложнением внешнеполитической ситуации и положения внутри страны в целом. Именно в это время начинают широко развиваться религиозно-политические и миссионерские организации на мировом уровне. Это дает возможность стабилизировать международные отношения посредством расширения религиозных контактов между священнослужителями и светскими представителями различных стран.

Российская империя включается в процесс упрочения собственного положения позднее, чем другие ведущие державы. Сложная ситуация на внешнеполитической арене и внутренние проблемы привели к тому, что Российская империя быстрыми темпами создавала организации религиозно-политического влияния в различных странах. В это время Франция и Великобритания успели усилить свое положение посредством подобных религиозных организаций, что осложняло деятельность российских представителей.

Палестина была одним из главных религиозных центров, и в XIX в. за эту территорию велась острая политическая борьба. В Палестине находились главные христианские святыни. Необходимо отметить, что протестантство для Святой Земли было религией привнесенной, в отличие от православия. На протяжении веков именно представители православной веры здесь притеснялись и искали поддержки и защиты у других государств.

Постепенно представители Российской империи подготавливают идеологическую почву для дальнейших действий религиозного толка в Палестине. Так, после победы в русско-турецкой войне 1877-1878 гг. Россия настаивала на том, чтобы охрана святых мест была предоставлена именно Православной церкви, как и закрепление за ней покровительства православных подданных Турции.

Россия не рассматривала политику в Палестине и Сирии с точки зрения колониального завоевания, поэтому усиление ее позиций в данном регионе было выгодно обеим сторонам. Какие-либо предложения со стороны западных государств (например, Англии, Франции, Пруссии, Австрии и др.) о захвате и установлении протектората на Ближнем Востоке были отвергнуты русским правительством, которое проводило здесь свою, особую политику.

Среди наиболее влиятельных европейских держав в данном регионе была Великобритания, стремившаяся установить английское господство в Восточном Средиземноморье. Правители же Палестины опирались на поддержку Франции, что не нравилось английским властям. Франция в то время захватила торговые позиции в Египте и в Сирии, которые Лондон стремился включить в собственную сферу влияния. Еще одним влиятельным противником Великобритании являлась Российская империя.

В таких условиях европейские страны, оценив сложившуюся ситуацию, сделали ставку не на военное или исключительно политическое преобладание, а на религиозное противостояние. Европейские державы вспомнили об истории библейского региона и собственном христианском настоящем, что и послужило предлогом для проникновения в Палестину.

За благовидными религиозными порывами стояли трезвые расчеты политического плана. В сентябре 1841 г. британский парламент принял специальный билль, который учреждал в Иерусалиме протестантский епископат.

Усилив свои позиции, Великобритания под предлогом предупреждения произвола турецких властей предложила разделить территорию святых мест на три независимые области – католическую, православную и протестантскую, причем разделить их предполагалось между 5-ю державами – Австрией, Францией, Россией, Англией и Пруссией. Эта попытка «была решительно отвергнута в 1841 г. русским правительством» [1, с. 85]. Для России было выгоднее видеть Палестину под слабым контролем Константинополя, чем переданные ее обособленные части под власть европейских держав.

Натиск Европы на Святую Землю был явным и беспощадным, в то время как Россия старалась завуалировать свои намерения, боясь других соперников. В это время европейские страны упрочили свое положение в Святой Земле. В 1842 г. было учреждено консульство Пруссии, в 1843 г. – Франции и Сардинии, в 1849 г. – Австрии. Рим также не оставался в стороне. В 1847 г. Папа Римский Пий IX восстановил латинский патриархат в Иерусалиме, где постоянно находился представитель Папы и следил за усилением католичества.

Российский император Николай I надеялся на разрешение Восточного вопроса совместно с Великобританией, поэтому Россия демонстрировала сдержанность в политике в отношении Палестины. Но слабые позиции России в Святой Земле привели к тому, что после Крымской войны Российская империя отставала от других европейских держав в упрочении связей с Палестиной. Миссия о. Порфирия Успенского 1848 г. сыграла свою положительную роль, но война перечеркнула все достижения предыдущего периода. Таким образом, Россия оказалась в невыгодном и ослабленном положении на Ближнем Востоке и стремилась завоевать влияние в Святой Земле.

Миссионеры в Палестине занимались, в основном, обеспечением паломников, созданием для них приютов, распространением просвещения среди местного населения. Говоря о деятельности Миссии о. Порфирия, А.А. Дмитриевский отмечал, что «...в греческую, открытую патриархией богословскую школу, по его (Успенского) настоянию, были определены им 12 молодых туземцев для приготовления из них образованных сельских пастырей...» [2, с.5]. Кроме того, именно представители Духовной Миссии начали научное изучение библейского региона, хотя это не входило в их задачи. Однако их усилий не хватало для того, чтобы охватить весь круг проблем, сложившихся на протяжении веков.

Со временем у Духовной Миссии в Палестине появился необычный конкурент. Так, в 1856 г. в Петербурге было создано Русское общество пароходства и торговли (РОПИТ), которое стремилось увеличить капиталы за счет расширения своего влияния.

В деловой сфере Палестинский комитет оттеснил Духовную Миссию на второй план, скупая земельные участки и строя новые здания. Средства же, ранее выделяемые миссии, теперь поступали на нужды Палестинского комитета. Этот комитет просуществовал шесть лет, а в 1864 г. его заменила Палестинская комиссия, состоявшая непосредственно при Министерстве иностранных дел. Палестинская комиссия, фактически возглавляемая Б.П. Мансуровым, просуществовала до 1888 г.

Множество российских организаций, созданных во второй половине XIX в., просуществовали лишь несколько лет. Исключением стала Русская Духовная Миссия, возглавляемая Антонином Капустиным. Его деятельность в 1860-е гг. привела к упрочению позиций Миссии, расширению круга ее целей и задач, а также роста активности ее членов.

В 1882 г. император, после длительного обсуждения и рассмотрения ряда проектов, учреждает Православное Палестинское Общество, которое возглавил великий князь Сергей Александрович Романов. Это Общество, базируясь на достигнутых результатах в деятельности Палестинского комитета и Палестинской комиссии, быстро расширяло сферу своего влияния, опираясь на авторитет его членов и их финансовую поддержку. В состав Общества входили члены императорской семьи, видные и обеспеченные деятели, а также выдающиеся ученые и исследователи того периода.

Православное Палестинское Общество, с 1889 г. ставшее Императорским, заняло видное место в религиозно-политической жизни Палестины, Российской империи и мира в целом, так как круг его целей и задач включал не только ведение миссионерской деятельности, распространение православия, но и научное исследование библейского региона и просветительскую деятельность в целом.

В XIX в. Императорское Православное Палестинское Общество и Русская Духовная Миссия стали серьезными противниками европейских держав в борьбе за влияние в Святой Земле.

Таким образом, история развития отношений между Палестиной и Российской империей сложна и проблематична. Долгие годы ближневосточный регион являлся и до сих пор является одним из наиболее кризисных и опасных, но церковные связи, с трудом установленные между Палестиной и Россией в XIX в., в настоящее время играют основополагающую роль во взаимоотношениях данных сторон.

Итак, в XIX – начале XX вв. Россия находилась в постоянном соперничестве с европейскими странами в борьбе за влияние в Святой Земле. Российское присутствие началось с основания Русской Духовной Миссии, а затем продолжилось организацией других обществ для распространения православия, ведения строительной деятельности и доставки паломников к святым местам. В итоге созданные российским правительством и дипломатическими кругами организации сумели занять определенную нишу в Палестине. Важную роль в этом сыграло и создание Православного Палестинского Общества.

Литература:

1. Лисовой, Н. Н. Русское духовное и политическое присутствие в Святой Земле и на Ближнем Востоке в XIX – начале XX в. / Н. Н. Лисовой. – М.: Индрик, 2006. – С. 85.
2. Дмитриевский, А. А. Православное Палестинское Общество и его деятельность за истекшие четверть века (1882 – 1907 гг.) / А. А. Дмитриевский. – СПб, 1907. – С. 5.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

***О.Н. Попова,
Воронежский государственный педагогический
университет, г. Воронеж***

Общая культура педагога показатель квалификации и предпосылки его профессионального роста. Ядром общей культуры личности являются образованность и воспитанность в их гармоническом единстве. Феномен культуры определяется через диалог и взаимопроникновение культур прошлых, настоящих, будущих. Педагогическую культуру можно рассматривать как общение двух индивидов в различные моменты передачи

человеческой культуры.

Формирование педагогической культуры выступает необходимым компонентом профессионального становления педагога. В идеале оно должно проходить в студенческие годы, параллельно с освоением материала по тому конкретному предмету, который избрал для себя будущий учитель. На практике же все обстоит иначе. Получив диплом педагогического института (университета), вчерашний студент идет в школу, зачастую смутно представляя себе «что делать» и «с чего начать». Особенно в том, что касается воспитательной работы с учащимися [1, с.102-106].

Проведенное И.Е. Видт исследование общей культуры учителя как фактора успешности его педагогической деятельности выявило прямую зависимость между общей культурой педагога и его профессиональной деятельностью [2, с.12]. Почему многие наши педагоги не являются носителями действительно высокой педагогической культуры?

В значительной степени это зависит от системы их подготовки, характерной для педагогических училищ и институтов, университетов и индустриальнопедагогических вузов. Основная доля содержания обучения учителя в них нацелена на подготовку преподавателей, а не воспитателей. Подготовка к работе по формированию личности учащихся, требующей много времени и сил учителя, ограничивается незначительными теоретическими и методическими курсами. Получается парадоксальная вещь: никто не допускает мысли, что химию или физику может преподавать учитель без специальной подготовки. В воспитании же часто приходится сталкиваться с фактами, когда им занимаются люди, имеющие лишь смутное представление об этике, эстетике, мировой культуре, истории религий, без глубокого знания которых воспитателю не подняться выше уровня ремесленника [1, с.106-108]. Также еще одним из показателей низкого уровня педагогической культуры нашего общества выступает невысокая престижность учительского труда. Она, в свою очередь, является результатом сложившегося материального и морального положения учительства.

Проблема русского учительства занимала многих ведущих деятелей просвещения конца XIX – начала XX века. В работах В.П. Вахтерова, В.В. Розанова, П.Ф. Каптерева поднимались вопросы материального положения учителя, его нравственного состояния, повышения уровня его профессионального мастерства, профессиональной культуры. В истории отечественной педагогики учитель Сергей Александрович Рачинский, осуществлявший свою педагогическую деятельность в Татевской сельской школе в конце XIX века, неразрывно связывал проблемы профессионального становления учителя с термином «высокая педагогическая культура учителя». Не случайно он посвятил учителям много взволнованных строк своих публикаций. К осмыслению этой проблемы его подталкивали не только личный педагогический опыт, наблюдения и размышления, но и письма педагогов со всех концов России. Почему к нему обращались учителя? Да потому, что они видели в нем профессионала и духовного наставника, человека обладающего именно высоким уровнем педагогической культуры,

освоившего несколько профессий и являющегося прекрасным практиком в вопросах воспитания [4, с.139-142].

Ныне набор в педагогические институты осуществляется по тем же принципам, что и во все другие вузы по баллам, полученным абитуриентом на вступительных экзаменах. При этом отборочный конкурс связан не с выявлением педагогической талантливости, а с выявлением уровня знаний претендующего по тем или иным предметам. Между тем, педагогическая культура не сводима только к знаниям. Это умение найти «ключ без права передачи» к сердцу каждого ученика. Кроме рациональных знаний, она требует и иррационального, что не поддается точному описанию и выражается в понятиях «педагогическая интуиция», «чувство аудитории», «умение чувствовать ученика». Элемент искусства в педагогической культуре присутствует столь же весомо, как и элемент науки, образуя неразрывный сплав рационального и иррационального, того, что можно описать, и того, что можно лишь чувствовать. Вот почему далеко не каждый человек может стать хорошим педагогом, даже если он очень хорошо учился и выказывал талант незаурядного ученого. Ведь талант ученого это талант рационального аналитика, способность «алгеброй гармонию поверить». Для учителя этого недостаточно, ибо талант педагога состоит в том, чтобы чувствовать своего ученика, а не только знать его [1, с.108].

Для того чтобы стать учителем с высокой педагогической культурой, человек должен иметь талант, подобно тому, как он должен иметь талант, чтобы стать актером, художником или журналистом. Выпестовать из ученика личность может лишь учитель, сам являющийся личностью. Это и приводит нас к одному из главных выводов: общая культура личности выступает основой высокой педагогической культуры.

Литература:

1. Бенин, В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Башкирский гос. пед. институт, 1997. – 133 с.
2. Видт, И.Е. Общая культура учителя как фактор успешности педагогической деятельности. Автореф. дисс. канд. пед. наук. - Екатеринбург, 1995.
3. Попова, О.Н. Педагогическое наследие С.А. Рачинского. Развитие педагогического потенциала как фактора обновления качества образования. Материалы всероссийской конференции. 23-24 апреля 2010 г. Воронеж 2010. – 5 с.
4. Стеклов, М.Е., Рачинский С.А. – Народный учитель. – М.: Алгоритм, 2002. – 272 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.А. Потапова,
Мордовский государственный
педагогический институт имени М.Е. Евсевьева*

Исследование методологических и практических аспектов профилактики экстремизма во многом обусловлено продолжающимся ростом криминальной экстремистской преступности в России. По данным Генеральной прокуратуры Российской Федерации в 2005 г. совершено – 152, в 2006 – 263, в 2007 – 356, в 2008 – 460, в 2009 – 548 преступлений экстремистской направленности [1]. Федеральный список экстремистских материалов, составляемый Министерством юстиции на основе судебных решений впервые был опубликован 14 июля 2007 г. и состоял из 14 пунктов, а на по состоянию на октябрь 2010 г. содержит уже 706 материалов.

В Мордовском педагогическом институте с января 2009 г. действует научно-исследовательская лаборатория, реализующая проект «Научно-методическое обеспечение профилактики экстремизма и ксенофобии в системе российского образования» по выполнению НИР № 1.1.07 в рамках аналитической ведомственной программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)», усилиями которой были исследованы философские, исторические, правовые и психологические аспекты профилактики экстремизма. Актуальность подобных исследований определена ростом распространения экстремистских течений и ксенофобных идей в образовательной среде. В настоящее время, по данным МВД в России действует около 150 неформальных молодежных организаций. По разным оценкам численность членов таких организаций составляет до 10 тысяч человек [2]. Большая часть из них входят в категорию молодежи, обучающихся в различных образовательных учреждениях.

На наш взгляд, научный поиск методов профилактики экстремистских тенденций в системе российского образования является одним из важнейших условий поддержания безопасности в современном обществе. Источниками правового регулирования вопросов безопасности в области образования являются: Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266–1 «Об образовании», Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125–ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 июня 2008 г. № 170 «О комплексе мер по противодействию терроризму в сфере образования и науки» и другие нормативные акты. Основываясь на действующей нормативной базе можно выделить два направления стратегии профилактики экстремизма в сфере образования: интеллектуальная и физическая (техническая) безопасность.

Первое направление касается построения учебного, научного и воспитательного процесса в духе толерантности и противодействия экстремизму. Генеральная прокуратура Российской Федерации 18 июня 2010 г. внесла в адрес Министра образования и науки Российской Федерации представление об устранении нарушений законодательства о межнациональных отношениях и противодействии экстремизму. К

нарушениям были отнесены запись о национальности в личном деле ученика, отсутствие регламентации преподавания родного (нерусского) языка без ущерба федеральному компоненту федерального базисного учебного плана, неотлаженность экспертизы учебных пособий, недостатки системы фильтрации доступа в Интернет, установленных на школьных компьютерах.

В условиях модернизации системы образования и вхождения России в мировое образовательное пространство, реализации принципов Болонской декларации, предусматривающих рост мобильности студентов и преподавателей и востребованности выпускников на европейском и мировом рынках труда необходимо сосредоточить внимание на формировании одной из ключевых компетентностей – толерантности, как готовности и способности выпускника жить и конструктивно действовать в многообразном мире. Ее развитие превращается для отечественного образования в стратегически значимую цель. В связи с этим в вариативную часть учебных планов необходимо вводить дисциплины по изучению национального права, религиозных традиций других народов и другие подобные дисциплины. Особое значение имеет проведение научных исследований участниками образовательного процесса по выявлению сущности негативных тенденций, связанных с экстремизмом, тормозящих социальное и культурное развитие общества. Погрузиться в проблему помогут ряд научных методов: историко-ретроспективного анализа, сравнительного анализа, политико-правового анализа, функционального анализа, структурно-ценностного анализа политических документов и материалов, системного анализа, социологических опросов и другие.

Микросреда (непосредственное окружение) является мощным катализатором индивидуального поведения молодого человека. Как правило, асоциальные (стоящие в стороне от основных общественных проблем) и антисоциальные (социально отрицательные) неформальные стихийные группы молодежи формируются под влиянием лидера. Чаще всего лидерами этих групп становятся молодые люди, не нашедшие применения своим способностям в школе, колледже, ВУЗе, трудовом коллективе, обладающие организационными и управленческими навыками. Как правило, лидер имеет сильную волю, твердый, решительный характер, богатый жизненный опыт и довольно часто подвержен восприятию деформированных черт сознания и поведения. Одним из вариантов мотивации безопасного социального поведения в образовательной сфере может стать своевременное выявление лиц, обладающих вышеперечисленными характеристиками и активное вовлечение их, например, в развитие студенческого (ученического) самоуправления, активную культурно-массовую работу (волонтерское движение), участие в различных конкурсах, фестивалях (общие радости раздвигают горизонты общения, ориентируют на приоритетность общечеловеческих ценностей и учат доброте) и другое.

Второе направление заключается в создании безопасных условий обучения и включает в себя: оснащение зданий образовательных учреждений инженерными средствами охраны (камеры видеонаблюдения, прямая связь с

органами МВД), подготовку и переподготовку педагогических работников в области противодействия экстремизму, организацию информационного противодействия экстремистской информации, разработку и проведение мер по своевременной ликвидации очагов распространения экстремизма. Предупреждение экстремизма в учебных заведениях должно носить системный характер и основываться на принципах: законности, комплексности, оптимальности, оперативности, тесного взаимодействия государственных и общественных организаций.

Особую актуальность представляет для образовательного учреждения информационная безопасность. Через глобальную сеть Интернет любая провокационная информация или подрывная идея становится всеобщим достоянием. Сегодня каждый может без труда отыскать сайты с открытыми призывами к национальной ненависти и вражде, подробными инструкциями к действиям, порождающим межнациональные конфликты. Обязать же местного провайдера закрыть доступ к сайтам или материалам экстремистского характера можно только по решению суда или предписанию прокуратуры. В настоящее время образовательным учреждениям необходимы программы по блокировке сайтов. Например, ученые из Университета штата Аризона в г. Тусон, США, создали программу, которая умеет проникать даже в закрытые экстремистские сайты и блокировать их [3].

Многочисленные наблюдения за членами педагогического коллектива показали, что многие коллеги проявляют низкую культуру общения, демонстрируя такие особенности взаимодействия, как неумение слушать и адекватно воспринимать замечания, корректно отстаивать свое мнение, неспособность понять и принять чужую точку зрения, неумение предотвратить и разрешить конфликт и пр. [4]. Отмеченные признаки низкой коммуникативной компетентности педагогов, связанной с их интолерантностью, могут повлиять не только на их межличностные отношения, но и на личностное развитие учащихся и студентов. В этой связи, как показывает опыт работы нашей лаборатории, незаменимы курсы повышения квалификации по вопросам ксенофобии и экстремизма.

По результатам проведенной работы мы можем предложить примерную схему ликвидации очага экстремизма в системе образования. Во-первых, применение метода включенного наблюдения, позволит своевременно обратить внимание на так называемых «идеологов» экстремистских настроений. Эта задача может быть достигнута путем тесного взаимодействия образовательного учреждения с органами внутренних дел, Федеральной службой безопасности, прокуратурой, Департаментом по противодействию экстремизму при МВД России. Во-вторых, так как идеологическая информация представляет собой главный катализатор и фактор существования культурного института экстремистской деятельности, необходимо пресечение контактов участников экстремизма. Это можно сделать путем создания условий для ликвидации каналов распространения экстремистских идей (интернет-сайтов, групп новостей и почтовых ящиков). В-третьих, это создание негативных социальных установок в отношении

участников экстремистских организаций путем разъяснения опасности и форм ответственности. С помощью такого алгоритма, в 2009 г. в Мордовии разоблачена секта «Орден дьявола», в которую входили от 80 до 100 студентов и школьников из благополучных семей во главе с 25-летним студентом медицинского факультета Мордовского государственного университета.

Таким образом, государственная система образования призвана сыграть особую роль в укреплении межконфессиональной толерантности и, в конечном счете, национального единства нашей страны [5].

Литература:

1. Генеральная прокуратура РФ: официальный сайт [электронный ресурс]. <http://genproc.gov.ru/>
2. Министерство Российской Федерации РФ: официальный сайт [электронный ресурс]. <http://www.mvd.ru/>
3. Информационный портал в области компьютерной безопасности: [электронный ресурс]. <http://www.securitylab.ru/>
4. Акимова, М.К., Галстян, О.А. Толерантность как компонент коммуникативной компетентности педагогов // Психологические исследования. – 2010. – № 3(11): [электронный ресурс]. <http://www.psystudy.ru/>
5. Доклад Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации за 2009 год «Права - не дают, права – берут» // Российская газета. – 28 мая. – № 115. – 2010 г.

ИНОНАЦИОНАЛЬНАЯ КАРТИНА МИРА В РАССКАЗАХ Г.И. ШИЛИНА «СТРАШНАЯ АРВАТ»¹

*И.В. Проскурина,
Ставропольский государственный
университет, г. Ставрополь*

В своих рассказах Г.И. Шилин раскрывает вопросы взаимоотношения русских с представителями мусульманского мира. В некоторых из них внимание автора останавливается на изображении столкновения «социальной среды» с «миром божественным». Излюбленным методом писателя является вынесение заглавия в сильную позицию, тем самым акцентируется внимание на инонациональном объекте повествования: «Саадыт», «Страшная Арват», «Шайтан», «Шефике», «Бабуш и Алыш».

Одной из особенностей произведений является отсутствие пейзажных и, в большинстве случаев, портретных зарисовок. Автор не характеризует своих героев через описание деталей одежды, интерьера, быта. Основной характеристикой становится речь. Все герои рассказов раскрываются только через неё, лишь в некоторых случаях, когда необходимо проследить динамику развития персонажа, можно заметить некоторые вкрапления описания

¹ Работа выполнена при поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (контракт №16.740.11.0116 от 02.09.2010)

одежды и то только двумя-тремя словами.

Автор особо останавливается на рассмотрении взаимодействия двух мировоззрений: одного, созданного веками, другого, построенного человеком меньше чем за полвека. Их столкновение и даже в каком-то смысле борьба проходят красной нитью через все рассказы. Конфликтность данной ситуации репрезентируется как в описании «черной бытовухи отношений» между мужчиной и женщиной разных национальных миров, так и в – чистой, незапятнанной любви, которая погибает от рук «законов адата».

Писателя интересует вопрос о месте и роли женщины в социуме, об основах семейной жизни и взаимоотношений. Освещение данного вопроса реализуется в столкновении двух мировоззрений, двух «образов жизни»: религиозного и атеистического. Используя метод противопоставления, автору удается показать всю несправедливость мира, в котором живет женщина Востока, ее «жизнь в мешке». Разная система ценностей, жизненных установок ведет к непониманию и неприятию героями «чужих» - инонациональных, инорелигиозных - миров.

Одной из ведущих тем рассказов является тема «инонациональной» любви, которая описывается и осмысливается автором с разных сторон: светлая любовь между русским и тюрчанкой, корыстная любовь между русской и тюрком и т.д. Однако с полной долей уверенности можно сказать, что автор не ставил своей задачей изобразить положительными, честными, открытыми представителей, выражавших взгляды «социальной среды». Пожалуй, одна из самых больших заслуг автора - осознание не только невозможности существования «бок о бок» двух миров, которые стараются разрушить друг друга, но и осознание того, что в каждом из них живут обыкновенные люди, «жертвы» религии и эпохи.

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ФИЛОСОФИИ ХОЗЯЙСТВА В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

*А.С. Разин,
Волгоградская государственная
сельскохозяйственная академия, г. Волгоград*

Многие проблемы, с которыми сталкивается российская экономика или, вернее, хозяйство порождены отсутствием понимания значительными массами экономистов-практиков сути происходящих экономических процессов. Это непонимание во многом связано с отсутствием развернутой экономической теории, адекватно отражающей сущность порождающих эти процессы экономических отношений.

Значительный вклад в развитие современной экономической теории сделан в работах профессора Ю.М. Осипова [1].

Если взять первую главу предисловия к классическому учебнику «Экономикс» [2], то предмет рассматриваемого курса определен там как «исследование поведения людей в процессе производства, распределения и

потребления материальных благ и услуг в мире ограниченных ресурсов».

Это почти предмет марксистской политической экономии (хотя поведение людей все же не «общественные отношения»). Ниже дается другое определение: «Экономика исследует проблемы эффективного использования производственных ресурсов или управления ими с целью максимального удовлетворения материальных потребностей человека».

Если, не забывая об этих трех определениях, подумать, о чем писали в двух томах своего учебника К.Р. Макконнелл и С.Л. Брю, то можно сказать, что это

- с одной стороны, исследование проблем эффективного использования ограниченных ресурсов на основе моделирования поведения людей при производстве, распределении, обмене и потреблении материальных и нематериальных благ;

- с другой стороны, описание процессов, происходящих при производстве, распределении, обмене и потреблении материальных и нематериальных благ.

Автор не утверждает, что такие исследования не нужны, более того, он считает, что они необходимы. Единственное, что отмечается — микро- и макроэкономика должны базироваться на экономической науке, которая изучает экономическую сущность, или философию общественных отношений по поводу производства, распределения, обмена и потребления товаров, представленных материальными и нематериальными благами. Такой наукой должна стать — философия хозяйства.

Философия хозяйства, с точки зрения автора, должна стать тем базисом подготовки и мировоззрения экономиста, каким является физика для инженера любой специальности.

Таким образом, можно выделить четыре уровня экономической науки и экономического образования.

Философия хозяйства – Философия (философская сущность) общественных отношений по поводу производства, распределения, обмена и потребления товаров, представленных материальными и нематериальными благами в условиях ограниченных ресурсов.

Микро- и макроэкономика - построение моделей, отражающих общественные отношения и процессы по поводу производства, распределения, обмена и потребления товаров, представленных материальными и нематериальными благами в условиях ограниченных ресурсов (соответственно на макро- и микроуровне).

Экономика отрасли и ее предприятий - формы проявления общественных отношений и процессы по поводу производства, распределения, обмена и потребления товаров, представленных материальными и нематериальными благами в условиях ограниченных ресурсов.

Технико-экономическое планирование (организация производства, менеджмент, экономический анализ).

Литература:

1. Осипов, Ю.М. Теория хозяйства / Ю.М. Осипов. - В 3 т. - М. - 1995—1998. Т 1. 123-127 с.
2. Макконнелл, К.Р., Брю, С.Л. Экономикс: Принципы, проблемы и политика / К.Р. Макконнелл., С.Л. Брю. - В 2 т. М., 1992. Т 1. С. 5.

О ВОЗМОЖНОСТИ РАССМОТРЕНИЯ ФЕНОМЕНА ТЕРРОРИЗМА В КАТЕГОРИЯХ САКРАЛЬНОГО И ПРОФАННОГО

А.В. Римский

Белгородский государственный университет, г. Белгород

Наш исследовательский посыл состоит в том, чтобы рассмотреть возможности экспликации религиозно-этических смыслов и выявить изменения культурного образа мира, связанные с кризисом сакральности, и их связь с насилием (то есть с возникновением терроризма). В этой связи важно обратиться к истокам, работам М. Элиаде, обосновавшего и утвердившего статус категорий сакрального и профанного в современном религиоведении.

Сакральное или же священное, по определению М. Элиаде, это «то, что противопоставлено мирскому», вводит в рассмотрение мира оппозицию сакральное – профанное[1]. Где сакральное – «подлинная реальность», «могущество», «сила», все то, что отмечено присутствием божества (иерофания). Профанное, мирское – обыденность, не отмеченная явлением божественного и потому качественно отличающаяся от первого (сакрального). Таким образом, в восприятии homo religious (термин М. Элиаде) окружающее пространство было неоднородно. «Сильное» сакральное пространство, отмеченное иерофанией, являет собой «подлинную реальность», имеющую структуру. В противоположность первому, пространство профанное есть «бесформенная протяженность», окружающая сакральное пространство.

Причем помимо особых качеств («сила» и т.д.) эти места имели онтологическое значение «Центра»[2]. «Центра Мира», точки, с которой начинается творение, построение священного пространства, которому противостоит окружающее профанное – хаос.

Весьма существенен вопрос знака и иерофании в определении сакрального пространства. Ведь «всякое священное пространство предполагает какую-либо иерофанию, некое вторжение священного, в результате чего из окружающего космического пространства выделяется какая-либо территория, которой придаются качественно отличные свойства»[3]. Как уже было сказано, сакральное пространство есть пространство структурированное, оформленное. Профанное же аморфно. «Космос» сакральной территории противостоит «Хаосу» профанной. Homo religious, лишенный ориентиров в профанном пространстве, неизбежно вынужден его освящать, преобразовывать хаос в космос[4].

Наряду с уже упомянутыми свойствами священных мест наиболее

существенным для нашего исследования является запрет на применение насилия в территории отмеченной присутствием священного. Преследование преступника прекращалось, если он пересекал границы святилища, кровная месть останавливалась для укрывшегося в нем. Там же, на сакральной территории свободной от насилия, вершился суд (еще одно подтверждение сакральной природы судебной власти).

Наряду с сакральным пространством для *homo religious* существует сакральное время, главное отличие которого от профанного состоит в обратимости, возможности повторения этого первовремени, времени мифического, бесчисленное множество раз. Каждый праздник возвращает во времена Богов, времена сотворения Космоса из Хаоса; и поэтому данное время важно для религиозного человека, оно сообщает ему силы, которые питают сакральное: «...религиозный человек живет в двух планах времени, наиболее значимое из которых – Священное – парадоксальным образом предстает как круговое, обратимое и восстанавливаемое Время, некое мифическое вечное настоящее, которое периодически восстанавливается посредством обрядов»[5]. Периодичность сакрального времени обусловлена необходимостью контакта с сакральным, которое восстанавливало «износившийся» мир. «Раз Священное и сильное Время – это время начала, тот чудесный момент, когда была сотворена реальность, когда она впервые проявилась в полном виде, человек будет стараться периодически приобщаться к этому исходному Времени». Время начала есть не что иное, как время космогонии, но ему должно предшествовать время упадка и разрушения, первозданного хаоса. Этот цикл в традиционных обществах имеет годовую периодичность, и «новый год, представляя собой, восстановление космогонии в настоящем, предполагает *возобновление Времени с самого начала*, т.е. реставрацию первичного, «чистого» Времени, существовавшего в момент Сотворения». Мифическое время сотворения, как и священное пространство, налагало ограничения на применение насилия.

Таким образом, мы можем говорить о том, что *сакральный хронотон традиционного общества ограничивает насилие*, вытесняет его за пределы священной территории святилищ, ограничивает временными рамками священных месяцев. Мы можем говорить о сакральной системе запретов, как пространственной, так и временной, легитимирующей насилие, ограничивающей его во времени (священными месяцами) и. Жертвоприношение, ограничивая насилие внутри сообщества, делает его дозволенным; война – канал отвода насилия во вне общины, причем в данном ракурсе рассмотрения противник есть порождение Хаоса, окружающего Космос, борьба с ним воспроизводит мифическую борьбу Богов и героев с первозданным Хаосом. Сакральный («наш») мир противостоит профанной («их») периферии.

Необходимость в герое возникает тогда, когда мир находится на грани, устоявшиеся и общепринятые культурные, социальные, сакральные и все другие нормы испытывают глубокий кризис, мир изнашивается и постарел (сакрально-символический кризис). Пройден цикл развития, но за упадком

неизбежно следует возрождение, новое творение, осуществляемое героем в результате своих действий[6]. Эти действия или же подвиги, приключения героя соответствуют этапам процесса инициации, воспроизводят формы обрядов перехода.

Так фольклорист Арнольд Ван Геннеп выделил три стадии: «*сепаративную*, состоящую в откреплении личности от группы, в которую она входила раньше; *лиминальную* или стадию «нахождения на грани» и восстановительную (*регенеративную*)»[7]. Первый этап связан с утратой миром прежней сакральности в глазах героя, изменением социального и всякого другого статуса, культурных функций, что символизируется бегством, уединением, странствиями. В скандинавско-германском сказании о Зигфриде кризис освященного миропорядка есть «сумерки Богов», связанные со *свержением* с трона Вселенной бога Вотана героем Зигфридом. Уход Зигфрида в лес, где ему предстояло сразиться с великаном Фафниром. Тот же мотив мы находим в путешествии Тесея из Трезена в Афины и связанные с этим первые подвиги. С описания *сакрального кризиса* начинается ирокезский миф о Таронхайавагон: «Таронхайавагон, поддерживающий небесный свод, пробудился от сна, услышав доносившиеся с земли дикие крики ярости. Люди убивали друг друга, сражались с ужасными великанами и пребывали в глубоком отчаянии»[8]. После чего Таронхайавагон спускается к людям. В мифологии ислама сепаративная стадия связана с уединением Пророка в пещере на горе Хира[9].

Стадия «нахождения на грани» связана с пересечением границ, пребыванием в некоем промежуточном состоянии, не обычном, несвойственном вне времени и пространства кризиса. Так Зигфрид, убив великана Фафнира, приобретает необычные способности понимать язык птиц. Кенийский миф повествует о путешествии девушки Маруэ в Подземный мир, возвращении назад к жизни и приобретении ею способности видеть будущее[10]. Индийская принцесса Савитри одевается в одеяние отшельника и отправляется в путешествие по стране. В новозеландском мифе о Паре и Хуту девушка Паре отправляется в струну ночи, где живут мертвые за своим избранником Хуту. Богиня любви и плодородия Иштар спускается в Подземный мир за своим возлюбленным Таммузом. По мере приближения к повелительнице мертвых Эрешкигаль, Иштар у каждых врат оставляет часть своей одежды, знаки своего земного положения, теряет свой сакральный статус и в итоге остается обнаженной, так как в Царстве мертвых все равны[11].

Так же, как Иштар теряет свою божественность в царстве Эрешкигаль, в ситуации *сакрально-символического кризиса* теряют действенность сакральные запреты на насилие. Система сакральных территорий (харам) Аравии более не является убежищами, не сдерживают кровной мести и войн (см. прим. выше). Разрушается традиционный хронотоп – комплекс святилищ утрачивает сакральность вместе со временем совершения ритуалов. Наступает Хаос, конец времени и пространства. Но в то же время это есть момент наибольшего противостояния сакрального профанному, легитимного

нелегитимному, дозволенного запретному.

Сакрально-символический кризис есть не только кризис сакральности, но также культурных норм, социальных. Космический хаос кризиса, конец цикла в традиционном обществе, воспроизводит мифологемы апокалипсиса (не отсюда ли хронические заявления террористов и деструктивных террористических сект о скором конце света). Причем за концом одного цикла следует начало другого, образование новой системы, а вместе с тем и появление нового героя.

Литература:

1. Элиаде М. Священное и мирское – М., 1994. – С.17.
2. Там же – С.22.
3. Там же. – С.25.
4. Там же. – С. 29.
5. Там же. – С. 49.
6. Кемпбелл Дж. Тысячеликий герой. Пер. с англ. – М., 1997. – С. 9.
7. Там же – С. 8.
8. Бирлайн Дж. Ф. Параллельная мифология. Пер. с англ. А. Блейз. – М., 1997. – С. 183-195.
9. аль-Бухари. Сахих. Пер. с араб. и комм. В.А. Нирша. – М., 2003. – С. 22.
10. Бирлайн Дж. Ф. Параллельная мифология. Пер. с англ. А. Блейз. – М., 1997. – С. 206-207.
11. Там же. – С. 204.

ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ

*Е.А. Савчик,
МОУ СОШ № 39, г. Тула*

Проблема контроля знаний и объективной оценки достижений учащихся является в настоящее время центральной не только в теории обучения, но и в практической деятельности каждого педагога.

В современном образовательном пространстве акцент при оценке достижений учащихся сместился на способность вступающих в жизнь молодых людей самостоятельно решать встающие перед ними задачи. При этом результат образования «измеряется» опытом решения подобных задач. В связи с этим на первый план, наряду с общей грамотностью, выступают такие компетентности выпускника, как способность разрабатывать и проверять гипотезы, умение работать в проектном режиме, инициативность в принятии решений и т.п.

Учитывая ситуацию, сложившуюся в современном образовательном пространстве, прежде всего, переход на компетентностный подход, мы сочли необходимым разработать элективные курсы для учащихся 10 -11 классов как предметно-ориентированные курсы в системе профильного

обучения по естественным дисциплинам (биология, химия). При апробации и внедрение данных элективных курсов мы столкнулись с некоторыми сложностями, связанными, прежде всего, с оцениванием успешности учащихся. Основная трудность связана с тем, что изучение курсов предполагает наряду с приобретением теоретических знаний формирование у учащихся базовых компетентностей - готовность к решению проблем, готовность к самообразованию, готовность к использованию информационных ресурсов, коммуникативная компетентность и т. д.

В настоящее время в педагогической практике вопрос о разработке контрольно-измерительных материалов оценивания уровня сформированности компетенций остается открытым.

В связи с этим на первом этапе эксперимента основополагающей стала для нас работа по разработке таблиц критериев и диагностической карты оценки сформированности у старшеклассников компетентности решения проблем. Нами были обозначены следующие задачи:

1. Разработка критериев видения и понимания проблемы учащимися.
2. Разработка критериев умения планировать свою деятельность и определять время и ресурсы использования материала.
3. Разработка критериев сформированности навыков самооценки.
4. Составление диагностических карт оценивания.

В рамках своей деятельности на начальных этапах мы сочли возможным выделить следующие критерии, позволяющим оценить достижения учащихся - умение видеть проблему, ставить цели, планировать свою деятельность, оценивать результаты своей деятельности. Динамику интереса к курсам мы находим возможным фиксировать методами анкетирования и наблюдения, а также через использование карт контроля сформированности ключевых компетентностей учащихся (компетентность решения проблем). В проведении комплексной педагогической диагностики принимают участие все субъекты образовательного процесса: учитель, учащиеся, родители.

Нами были использованы такие формы контроля, как оценивание устного ответа, лабораторной работы, защиты проекта, заполнение диагностической карты, изготовление модели прибора.

В настоящее время работа по разработке диагностического инструментария находится на начальной стадии. Между тем, уже на первых этапах, мы сочли возможным выделить два уровня умений учащихся решать проблемы.

Старшеклассники, характеризующиеся первым уровнем, демонстрируют понимание проблемы, понимание цели и задач деятельности, понимание последовательности действий, при этом имеют общее представление о предполагаемом продукте проектной деятельности

Учащиеся со вторым уровнем описывают желаемую и реальную ситуацию, формулируют цель и задачи деятельности по решению проблем, планируют свою деятельность, формулируют детальное представление об

ожидаемом продукте, могут оценить продукт и процесс деятельности

Ниже приводится фрагмент диагностической карты, используемой нами в настоящее время.

На этапе постановки проблемы:

1 балл: учащийся понимает проблему,

2 балла: учащийся, объясняя причины, по которым он выбрал работу именно над этой проблемой, не только формулирует ее своими словами, но и приводит свое отношение к проблеме и, возможно, указывает на свое видение причин и последствий ее существования;

3 балла: в описании ситуации были указаны те позиции, по которым положение дел не устраивает учащегося.

4 балла: учащийся должен не только описать желаемую ситуацию (которая, предположительно, станет следствием реализации проекта), но и указать те причины, по которым он считает, что такое положение вещей окажется лучше существующего.

На этапе целеполагания и планирования:

1 балл: признаком того, что учащийся понимает цель, является развернутое высказывание.

2 балла: учащийся подтверждает понимание цели на более глубоком уровне, предлагая ее деление на задачи, окончательные формулировки которых подсказывает учитель.

3 балла: учащийся должен предложить задачи, без решения которых цель не может быть достигнута, при этом в предложенном им списке могут быть упущены 1-2 задачи, главное, чтобы не были предложены те задачи, решение которых никак не связано с продвижением к цели; учитель помогает сформулировать задачи грамотно с позиции языковых норм.

4 балла: цель должна соответствовать проблеме.

На этапе планирования планирование:

1 балл: действия по проекту учащийся описывает после завершения работы, отвечая на вопросы учителя.

2 балла: действия по проекту учащийся описывает уже после завершения работы, но при этом в его высказывании прослеживается понимание последовательности действий.

3 балла: список действий появляется в результате совместного обсуждения (консультации), но их расположение в корректной последовательности учащийся должен выполнить самостоятельно.

4 балла: на предыдущих этапах учащийся работал с хронологической последовательностью шагов, здесь он выходит на логическое разделение задачи на шаги; стимулируемый учителем.

При оценке полученного продукта:

1-2 балла: 1 балл допускает предельно простое высказывание: нравится – не нравится, хорошо – плохо и т.п.; если учащийся объяснил свое отношение к полученному продукту, он претендует на 2 балла.

3 балла: учащийся может провести сравнение без предварительного выделения критериев.

4 балла: проводя сопоставление, учащийся работает на основании тех характеристик, которые он подробно описал на этапе планирования, и делает вывод («то, что я хотел получить, потому что...», «в целом то, но...» и т.п.).

Первое апробирование диагностических карт позволило мне как учителю оценить деятельность учеников, осуществить индивидуально-личностный контроль. В качестве положительного аспекта хочется отметить, что у учащихся исчезло недопонимание оценивания их работы учителем, а родителям данная форма контроля делает более доступным понимание уровня сформированности умений разрешения проблем у их ребенка.

ОЦЕНКА ИНВЕСТИЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

*С.А. Сазыкина, Е.Н. Камышанченко,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Приток иностранных инвестиций - индикатор привлекательности региональной экономики, которая является важнейшим аспектом в выборе места для жизни современного человека, ведь инвестиционная привлекательность и экономический рост являются взаимообусловленными процессами. Привлекательность экономики неразрывна с оценкой рисков и анализом проблем привлечения иностранных инвестиций, оценкой инвестиционного потенциала области.

Для оценки инвестиционного потенциала Белгородской области нельзя не обойтись без расчета экономической отдачи области в отношении вложенных в нее иностранных инвестиций (см. табл.1) .

Таблица 1

Расчет экономической отдачи Белгородской области

Годы	Сальдированный финансовый результат, млн. рублей	Объем инвестиций в основной капитал, млн. рублей	Показатель экономической отдачи региона, %
2005	-	35021,9	-
2006	39806,6	52073,3	5,8
2007	65586,5	83509,5	3,9
2008	72594,7	104217,6	86,9
2009	22883,6	78033,0	29,33

Согласно данным, представленных в табл.1 [4, с.7], положительный эффект от инвестиционной деятельности на территории Белгородской области в 2008 г. превысил подобный показатель в 2006 г. и 2007 г. в 18 раз. Обоснованием этого может быть привлекательная инвестиционная политика Белгородской области, а также то, что инвестиции, как правило, приносят прибыль через определенный промежуток времени, которым и мог стать период 2006-2007 гг. К тому же, катализатором экономической отдачи могло явиться дно кризиса, пришедшееся на 2008 г. Вследствие сокращения рабочих мест, уменьшения издержек на производство произошло увеличение

положительной отдачи от инвестиций. Причиной снижения экономической отдачи в 2009 г. стала тяжелая экономическая ситуация в России и мире в целом, и как результат - низкая платежеспособность инвесторов.

В 2009 г. по сравнению с 2008 г. инвестиции снизились на 23% (в 2008 г. по сравнению с 2007 г. было увеличение в 2,5 раза). Стоит отметить, что несмотря на кризисные явления, парализовавшие на время все экономические артерии страны и региона, значительного падения в привлечении прямых иностранных инвестиций не произошло, вследствие умелой балансирующей политики правительства Белгородской области.

Основными странами – инвесторами Белгородской области в сфере прямого инвестирования остаются Нидерланды, Кипр, Чешская Республика, Украина, Германия и Великобритания. Капитал этих стран сосредотачивается в наиболее весомых для бюджета отраслях, таких как обрабатывающие производства (Германия, Кипр, Великобритания), сельское хозяйство (Нидерланды, Украина, Кипр), металлургическое производство и производство готовых металлических изделий (Чешская Республика, Кипр, Германия) [5].

Одним из важнейших шагов в области привлечения инвестиций и создания благоприятного инвестиционного климата стало Постановление Правительства Белгородской области от 27.10.2008 г. № 269-пп об утверждении «Стратегии социально-экономического развития Белгородской области на период до 2025 года», являющейся основополагающим документом, определяющим приоритетные направления развития области и задачи, обеспечивающие их реализацию [1]. В их числе - обеспечение конкурентоспособности экономики региона за счёт перехода к инновационно - ориентированному типу развития и создание благоприятной социальной среды и условий для эффективной реализации человеческого потенциала [3].

Документ также формулирует основные принципы политики регионального развития, к которым в свою очередь относится государственная поддержка основных направлений, инициатив и инвестиционных проектов в сфере регионального развития.

В данной стратегии указывается, что сегодня Белгородчина может пойти по одному из двух сценариев долгосрочного развития — инерционному или инновационному. Для наиболее успешного развития, очевидно, что предпочтительным является второй путь, предусматривающий формирование «экономики знаний», инновационное развитие ключевых секторов производства, роста производительности труда и инвестиционной привлекательности, повышения конкурентоспособности региональной продукции на внутренних и внешних рынках.

По прогнозам специалистов, при инновационном сценарии развития инвестиции в основной капитал увеличатся в 2,8 раза, до 20 % возрастёт доля экономики знаний и высоких технологий.

В целом, данная стратегия предусматривает, что к 2025 году в области будет поддерживаться благоприятный инвестиционный климат, региональная экономика будет базироваться на развитии высокотехнологичных отраслей,

полном и эффективном использовании человеческого потенциала. Высокоразвитое агропромышленное производство позволит обеспечивать область качественными и экологическими продуктами питания, при одновременном росте вывоза аграрной продукции за её пределы. Тем самым, обеспечивая поддержание престижа Белгородской области и ее вхождение в число лидирующих субъектов Российской Федерации [2].

Именно благодаря «привлекательной» нормативно-правовой базе Белгородской области, ее активной инвестиционной политике, продолжается процесс привлечения иностранных инвестиций в наш регион.

Выводы в отношении инвестиционного регулирования можно оформить в виде SWOT-анализа инвестиционной привлекательности Белгородской области (см. табл.2). Данный анализ поможет выделить не только сильные стороны, но и определить угрозы, касающиеся инвестиционной политики области.

Таблица 2

SWOT-анализ Белгородской области

Сильные стороны	Слабые стороны
Удобное географическое положение (недалеко от Москвы, приграничный район)	Относительно большая доля убыточных организаций
Благоприятные природно-климатические условия и ресурсно-сырьевой потенциал	Статус области – Провинция
Область играет значительную роль в сельском хозяйстве страны, добыче полезных ископаемых и металлургии	Отрицательное сальдо торгового баланса
Белгородская область – монополист по производству отдельных видов проката: добыча железной руды – 35,1%, шифера – 10,4%,сахара-песка – 12%,цемента – 9,2 %.	Незначительная доля расходов на НИОКР в структуре ВРП
Развитая инженерная инфраструктура, полная газификация области, высокий удельный вес автомобильных дорог с твердым покрытием (92%)-по итогам 2008г. область занимает 9 место в РФ по густоте автомобильных дорог общего пользования с твердым покрытием	Большая часть предприятий с иностранными капиталом - торговые (страна-инвестор Украина)
Благоприятные законодательные условия для привлечения инвестиций	Дефицит электроэнергии
Хороший интеллектуальный потенциал и социальная удовлетворенность населения	Низкий уровень технологической инновативности производства
Развитие инновационных технологий	
Удачно выстроенная политика внешнеторговых отношений (коэффициент покрытия импорта экспортом выше 50 %)	
Угрозы	Возможности
Неурегулированность экономических отношений с Украиной	Международное сотрудничество во всех сферах экономики
Риск в отношении заемных средств для осуществления инвестирования вследствие долгосрочного характера инвестиций	Предпосылки для выявления платины, углеводородного сырья и других полезных ископаемых

(банковский риск)	
Изменения в инвестиционной политике в случае смены областного руководства (политический риск)	Смена статуса- город – миллионер
Большое число краткосрочных инвестиционных проектов	Увеличение объемов внешнеторговой деятельности
Недобросовестность инвестора	Создание специальных залоговых фондов
Неполучение дебиторской задолженности	Развитие сферы инноваций
Страновой риск: инфляция, нестабильность политической ситуации в стране и т.п.	Решение о создании свободной экономической зоны

Из совокупности приведенных фактов видно, что основными направлениями активизации инвестиционного потенциала Белгородской области являются:

1. Поддержание регионального инвестиционного законодательства на прежнем уровне. Предоставления льгот и гарантий;
2. Формирование инвестиционной открытости и привлекательности области, ее инвестиционного имиджа;
3. Формирование инвестиционной инфраструктуры;
4. Перераспределение рисков между участниками инвестиционного проекта.

Таким образом, проведенная оценка наглядно демонстрирует специфику иностранного инвестирования в Белгородскую область в настоящее время, позволяет выявить возможные риски, связанные с инвестиционной деятельностью и пути стимулирования активности иностранных инвесторов.

Литература:

1. Постановление Правительства Белгородской области от 27.10.2008 г. № 269-пп об утверждении «[Стратегии социально-экономического развития Белгородской области на период до 2025 года](#)» [Электронный ресурс] // Доступ из информ. - правовой базы "Консультант"
2. [Стратегия социально-экономического развития Белгородской области на период до 2025 года](#) [Электронный ресурс] // Губернатор и Правительство Белгородской области: [сайт]. [2010]. URL:http://www.belregion.ru/strat_ser (дата обращения: 19.10.2010)
3. Распоряжение Правительства Белгородской области от 16 августа 2010 г. № 359-рп
«О реализации Стратегии социально-экономического развития Белгородской области на период до 2025 года» [Электронный ресурс] // Департамент стратегического развития области: [сайт]. [2010]. URL:<http://dsr.belregion.ru/strategy/documents/detail.php?ID=1338> (дата обращения: 19.10.2010)
4. Смаглюкова, Т.М. Методика комплексной оценки инвестиционной привлекательности регионов с учетом их отраслевой специализации // Проблемы современной экономики. 2008. №3
5. Статистические данные по Белгородской области [Электронный ресурс] // Территориальный орган Федеральной службы Государственной статистики по Белгородской области: [сайт]. [2010] . URL: <http://belg.gks.ru/digital/region5/default.aspx> (дата обращения 09.05.2010)

ТРАДИЦИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДВОРЯНСКОЙ СОСЛОВНОЙ КУЛЬТУРЕ

Русская семья прошла длительный путь развития и, по мнению В.Я. Стоюнина, развивалась и слагалась при самых неблагоприятных исторических условиях. Под воздействием европеизации, которая активно внедрялась в жизнь русского человека благодаря реформам Петра I, стремительно менялся уклад дворянства, быт и воспитание детей. Еще в XVII столетии семья четко соблюдала правила «Домостроя»: муж глава семьи и дома, жена его раба. Семья была обособлена от внешнего мира, а основными воспитательными принципами выступали интересы семьи. Это не соответствовало новой эпохе. В XVIII в. государство начинает активно воздействовать на уклад семьи.

Так, Петр I запрещает венчание против воли жениха и невесты, изменяется и социальная роль женщины. Женщина этой эпохи начинала играть все более важную роль. Она не выполняла чисто мужских обязанностей, связанных со службой и государственной деятельностью, но оказывала значительное влияние на развитие культуры. По мнению Юрия Лотмана, характер женщины весьма своеобразно соотносится с культурной эпохой. С одной стороны, женщина с ее напряженной эмоциональностью, живо и непосредственно впитывает особенности своего времени, в значительной мере обгоняя его. В этом смысле характер женщины можно назвать одним из самых чутких барометров общественной жизни. С другой стороны, женский характер парадоксально реализует и прямо противоположные свойства. Женщина, жена и мать — в наибольшей степени связана с теми свойствами человека, которые глубже и шире отпечатков эпохи. Поэтому влияние женщины на облик эпохи в принципе противоречиво, гибко и динамично. Гибкость проявляется в разнообразии связей женского характера с эпохой [4].

Казалось бы, женский мир в отличие от мужского, гораздо более устойчив, и те непереходимые ценности женщины такие как — дом, семья, воспитание детей будут вечно непоколебимыми. Но в данную эпоху реформы Петра I резко изменили не только государственную жизнь, но и домашний уклад. Первое последствие реформ для женщин — это стремление изменить внешний облик, приблизиться к типу западноевропейской светской женщины. Однако духовные потребности большинства женщин удовлетворялись еще так же, как в допетровской Руси: церковь, церковный календарь, посты, молитвы. Это было нормой и создавало нравственную традицию в семье. Но, не смотря на сохранение религиозных традиций, семья в начале XVIII века очень быстро подвергается европеизации. Основными занятиями женщины становятся кокетство, балы, танцы, пение. Как следствие семья, хозяйство, воспитание детей в жизни женщины отходят на второй план. Очень быстро в верхах общества устанавливается обычай не кормить детей грудью. Теперь это делают кормилицы, и ухаживает за детьми,

как правило, няня. Позже к ребенку приставляют гувернантку, затем учителей. В результате ребенок вырастает практически без матери. Чаще всего вышесказанное практиковалось среди столичной знати, в провинции же, по-прежнему бытовали традиции допетровской эпохи. Но, тем не менее, в результате столь важных перемен шло разрушение традиционных ценностей семейного воспитания.

Тема семьи и семейных ценностей была столь актуальна для эпохи XVIII- XIX веков, что многие известные авторы обращаются к ней в своих литературных произведениях. В своих комедиях А.П. Сумароков высмеивает новую европеизированную семью. В произведении «Чудовище», автор знакомит читателя с образом матери, увлеченной светскими интересами. В соответствии со светским идеалом она воспитывает своих детей. Одной из самых главных забот о детях стала забота, о том, как сыновей пристроить на военную службу, а дочерей выгоднее выдать замуж.

На протяжении XVIII века изменяются и отношения между супругами. В их основу ставятся любовь, почтение, сходство взглядов. Жена должна иметь кроткий нрав, учтивость, послушание. Муж же должен выбирать жену исходя из своего социального положения.

Но самой главной функцией семьи остается воспитание. В общественное сознание вводилась идея о том, что воспитание детей – «знатная должность», для выполнения которой необходимо: «содержать их, научить их всему приличному, подготовить к самостоятельной жизни, к выбору должности» [2].

В дворянской среде воспитанию подрастающего поколения придавалось важное значение, потому как в рамках традиционной дворянской культуры существовало особое отношение к детям. Но по-прежнему взаимоотношения детей и родителей в столичной и провинциальной семье различались.

Само понятие “семья” в провинции твердо ассоциировалось у представителей российского дворянства с детьми.

Именно с наличием детей провинциальные дворяне, такие, как, например, Логгин Михайлович Манзей, Александр Михайлович Бакунин, связывали свое представление о жизненном благополучии: «..не отчаиваюсь, что напоследок судьба будет мне благосклонна, и, что я спокойно... беспечно проведу остатки дней моих, окружен малыми детьми...» [7].

«Кто с милою женой на свете

И добрыми детьми живет,

Тот верует теплу на свете

И Бог ему тепло дает!» (Бакунин А. М) [6].

Судя по свидетельствам той эпохи рождение и воспитание детей составляло главный видимый смысл повседневной жизни провинциальных дворян-супругов.

Родители не стремились к тому, чтобы как-то изолировать от себя детей. Напротив, они считали своим долгом их «воспитание и приуготовление к благородному житию» [7].

Это выражалось в постоянном бытовом общении родителей с детьми,

как правило, это было повседневное принятие пищи, когда они сидели за одним столом или семейные вечера в гостиной, или же прогулки по саду провинциальной усадьбы, такой, как, например, новоторжское Премухино Бакуниных или вышневолоцкое Боровно Манзей: «... Именно в такие и подобные им моменты, когда собиралась вся семья, дети учились от родителей познавать не только правила поведения и первые знания об окружающем мире, но учились любви к Родине...» [6]. «Любить свое Отечество и служить ему, чтить свою «малую родину» и сохранять трогательное благоговение перед ней («...да и какое лекарство может сделать более пользы, как воздух той стороны, где ты родилась?» [8].

В столичных семьях к воспитанию детей подходили иначе. Здесь мы видим более отдаленные взаимоотношения родителей с детьми. По воспоминаниям Н.В. Давыдова, «дети тогда, по-видимому, не менее любимые родителями, чем теперь не составляли безусловно преобладающего элемента в жизни семьи. Особой диете их не подвергали, да и самое дело воспитания в значительной степени предоставляли наставникам и наставницам, следя лишь за общим ходом его, а непосредственно вмешивались в детскую жизнь лишь в экстренных случаях» [5]. В своих мемуарах В.А. Сологуб вспоминает, что жизнь наша шла отдельно от жизни родителей. Нас водили здороваться и прощаться, благодарить за обед, причем мы целовали руки родителей, держались почтительно и никогда не смели говорить «ты» ни отцу, ни матери.

Если в первой половине XVIII столетия семейное воспитание в дворянской среде ориентировалось на традиционные ценности православия, то во время царствования Екатерины II оно все больше приобретает светский характер, оставаясь традиционным православным в провинциальных дворянских семьях. Родители были первыми наставниками своих детей в вопросе вероучения. Вместе с родителями дворянские дети проделывали свои первые шаги в деле религиозного благочестия — постились, читали Евангелие, исповедовались, как это было, например, в семье Бакуниных: «Потом наступал великий пост, и мы вместе с вами говели, и страстная неделя имела для нас что-то неизъяснимое, торжественное...» [6].

В русской литературе второй половины XVIII века тема дворянского воспитания становится одной из основных. Произведения А.Д. Кантемира, Д.И. Фонвизина, Н.И. Новикова, Г.Р. Державина, А.Н. Радищева позволяют нам судить об уровне педагогической действительности данного периода. Обращение к данным произведениям открывает нам педагогический смысл, который мы видим в образе жизни героев их поступках, переживаниях.

А.Д. Кантемир (1708-1744) один из первых писателей представляет воспитание XVIII века в весьма правдивой форме. В одной из его лучших работ сатире «О воспитании» (1739) он показывает, что заложенное в детстве пожинается человеком всю жизнь. Главная причина злых и добрых дел – воспитание.

Главная мысль этого произведения: воспитатель постоянно должен выступать примером для воспитуемого, между родителями и детьми должны быть искренние отношения, для этого родителям необходимо избегать

фальши в общении с детьми. «Пример наставления всякого сильняе» С.160. Очень часто родители предъявляют детям высокие требования, хотя их образ жизни совершенно не соответствует данным требованиям:

«Правдой и неправдой куча мне копиться
Денег, и нужусь всю жизнь в высококу добиться
Степень; полвека во сне, в пирах провождаю;
В сластях всяких по уши себя погружаю....
А, однако ж, требую, чтоб сын мой доволен
Был малым, чтоб смирен был и собою волен...» [3].

Заложенные А.Д. Кантемиром традиции правдивого описания действительности продолжают Н.И. Новиков, Д.И. Фонвизин, А.Н. Радищев.

В своем знаменитом трактате «О повреждении нравов в России» (1786 или 1787) М.М. Щербатов изображает быт и нравы столичной аристократии, которая подверглась влиянию европейской цивилизации ранее, других сословий. Автор показывает, как происходило «истребление благих нравов, грозящее падением государству». Выше уже было сказано о великой силе примера. В данном произведении правители государства подают жизненный пример князьям, графам, поданным, которые в свою очередь подают пример своим детям. К сожалению, примеры в большинстве своем оказываются негативными.

Совершенно противоположную картину семейного воспитания, мы видим в автобиографическом произведении С.Т. Аксакова «Детские годы Багрова - внука», где автор воссоздает помещичий быт в его повседневности. Перед читателем предстает дворянская семья, каждодневная жизнь которой неразрывно связана с воспитанием детей. Центральной фигурой в воспитании является горячо любимая мать.

Главный герой повести - Сережа был очень впечатлительным ребенком. Он с восторгом предавался наблюдениям за природными явлениями, любил «удить рыбу» и ловить ястребов. И однажды в разговоре мать заметила, что он забыл о ней. «В самое сердце уколол меня этот упрек... Конечно, я не забыл, что у меня была мать, но я не часто думал о ней. Я не делился с ней в это время, как бывало всегда, всеми моими чувствами и помышлениями, и мной овладело угрызение совести и раскаяния, я жестко обвинял себя, просил прощения у матери и обещал, что этого никогда не повторится. Подстрекая друг друга, мы с матерью предались пламенным излияниям взаимного раскаяния и восторженной любви; между нами исчезло расстояние лет и отношений... Несмотря на детский возраст, я сделался ее другом...» [1].

Влияние отца на детей в этой семье также было значительно. Он стремился дать детям общее развитие, воспитывал любовь к родному краю, природе, народу. Отец открывал сыну практическую сторону жизни, тогда как мать была главным воспитателем ребенка и олицетворением нравственности.

В семье Аксаковых особенностью семейной педагогики было гуманное, чуткое, справедливое и бережное отношение к детям. В отличие от других дворянских семей, где дети были бесправны и беззащитны, в семье

Аксаковых мы видим любовь и уважение друг ко другу.

Ценить и любить свою семью, родных и близких людей, и пронести через всю жизнь атмосферу домашнего тепла “родового гнезда”, а позднее воссоздавать ее по возможности для собственных детей с тем, чтобы единая нить культурной традиции никогда не могла быть прервана. В этом, по-видимому, и заключался один из конкретных действенных способов воспитания в конце XVIII — первой половине XIX века дворянской сословной культуры.

Литература:

1. Аксаков, С.Т. Детские годы Багрова – внука: Повесть. – Горький: Волго-Вятское книжное издательство, 1988. – 271 с.
2. Курочкина, И.Н. Взаимодействие этикета, обычаев и традиций в русском обществе второй половины 18 века. Дис. канд. ист. наук. – М., 1997. – 149 с.
3. Кантемир. Собрание стихотворений. Сатира VII. О воспитании. К князю Никите Юрьевичу Трубецкому [Электронный ресурс] / Русская виртуальная библиотека / Ex libri / Режим доступа: <http://rvb.ru/18vek/kantemir/01text/01text/01satyres/07.htm>
4. Лотман, Ю. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII-начало XIX века) [Электронный ресурс] / Библиотека Гумер / Р. Гумеров. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Lotman/index.ph
5. Муравьева, О.С. Как воспитывали русского дворянина. – М., 1995. - 270 с.
6. Пирумова, Н. Премухино Бакуниных. Дворянское гнездо // Наше наследие. 1990. № III(15). С. 147.
7. ГАТО. - Ф. 1016. - Оп. 1. - Д. 41. - Л. 1.
8. ГАТО. - Ф. 1016. - Оп. 1.- Д. 45. - Л. 85.

ДВУХУРОВНЕВАЯ МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРЕДПРИЯТИЕМ

***И. В. Серебrenников, Д.А. Кулицкий
Омский государственный
институт сервиса, г. Омск***

С середины 60-х годов XX столетия в истории стратегического управления (далее СУ) развиваются две концепции - стратегического планирования (далее - СП) (до 1985г.) и стратегического менеджмента (далее - СМ) (с 1985 до сегодняшнего дня) (включает такие системы как TQM, BSC (ССП), TPS и др.) [1]. Основным отличием данных концепций, по-нашему мнению, является подход к процессу разработки и реализации стратегии (рис.1). Другим отличием двух выше упомянутых концепций является степень формализованности процессов разработки и реализации стратегии. СП характеризуется большей степенью формализованности, чем СМ. Данное различие обусловлено наличием слабо формализуемых составляющих процесса на основе концепции СМ – видения и миссии организации. Миссия и видение задают общие ориентиры организации, а также выражающие смысл ее существования, а цели являются конкретными конечными

состояниями, к которым стремится организация. Хорошо сформулированная миссия характеризует позицию компании в деловой среде, свою уникальность. В миссии должны быть отражены определенные характеристики организации: целевые ориентиры организации, направления ее деятельности; философия организации; отражение имиджа организации. Также миссия необходима компании для обозначения в общественном сознании своей роли и рода деятельности, является частью маркетинговой политики и пиар менеджмента, визитной карточкой организации.

Формулирование миссии - обычное явление для высокоразвитого бизнеса [1]. Таким образом, по наличию сформулированной миссии организации можно оценить не только уровень корпоративной культуры, но и определить концепцию построения системы СУ.

Таблица 1

Опросный лист

№	Вопросы	баллы
1	На сколько для Вашей компании является важным качественное выполнение своих обязательств Вашими партнерами и поставщиками	4
2	На сколько партнеры Вашей компании разделяют ценности Вашей компании	5
3	На сколько партнеры Вашей компании выражают соответствие ее философии и разделяют ее	5
4	Вызывает ли среда, в которой работает Ваша компания энтузиазм и желание в достижении поставленных целей	4

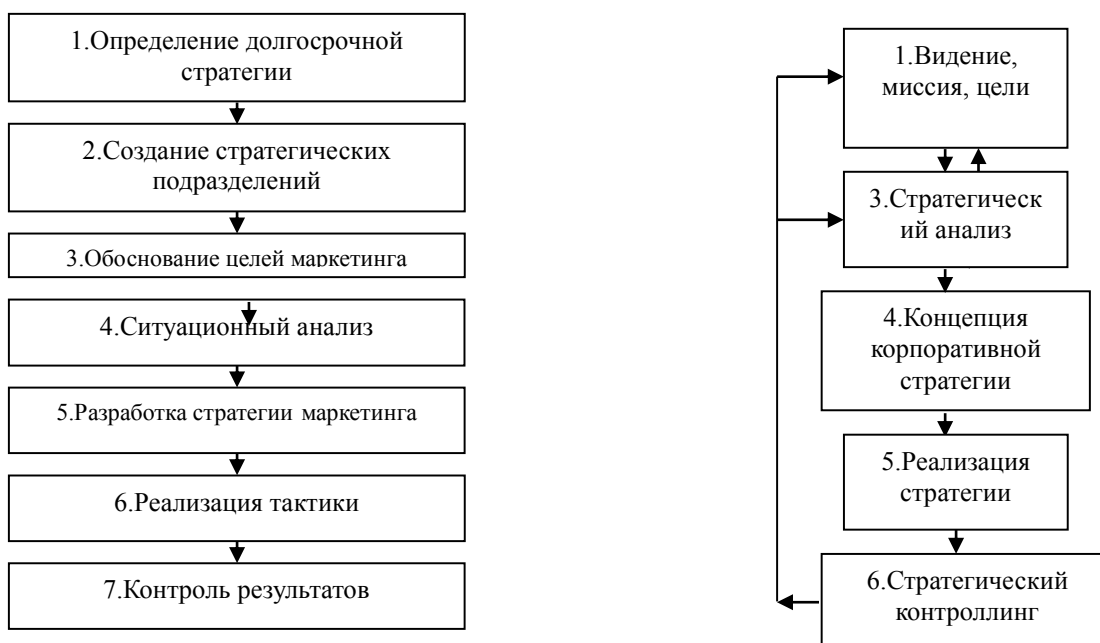


Рис.1. Модели стратегического планирования и стратегического менеджмента [3, с.30]

В данной статье предложена двухуровневая методика диагностики наличия сформулированной миссии организации и имеющейся системы СМ на основе сбалансированной системы показателей (ССП). На первом этапе предлагается определить наличие сформулированной миссии компании путем опроса экспертов, руководителей и менеджеров компаний. В ходе

проведенного среди 31 компании исследования было установлено, что 17% компаний имеют сформулированную миссию, что соответствует концепции СМ. Для таких компаний целесообразно разрабатывать и внедрять ССП, TQM, и т.д; 81% компаний имеют несформулированную миссию, и соответственно, полагаются на закрытое от рядового персонала организации видения руководителя, выраженного в целевых, директивных установках, что характерно для концепции стратегического планирования; 2% компаний не имеют миссии, что свидетельствует о системе управления на основе долгосрочного планировании. На втором этапе производится выбор подходящего инструментария совершенствования системы СУ организации в зависимости от типа концепции (ниже приведен пример ССП). Для того, чтобы оценить эффективность системы СУ на предприятии, необходимо выбрать такие показатели деятельности, которые бы в полной мере отражали изменения, связанные с действиями по реализации стратегии.



Рис 2.Определение наличия миссии в организации

Данные показатели могут быть как финансовыми, так и нефинансовыми [2]. Их использование при оценке эффективности СУ также является важнейшим шагом при создании эффективной системы СУ. При разработке подобной системы показателей, которая будет, своего рода, декларативной моделью деятельности компании следует опираться не только на расчетные финансовые показатели, но и на анализ экспертных данных, а так же веса значимости различных показателей. Эксперт при выработке решений может опираться не только на методы формального анализа ситуаций, но и на свой опыт и интуицию, что позволяет строить приближенные модели, основанные на человеческих рассуждениях, успешно реализуемые на практике [3]. Для анализа были выбраны критерии и сведены в таблицу 2.

Графическая модель данных представлена на рисунке 3. Для работы с данной моделью предлагается условно разбить полученный график на четыре сектора в соответствии с группами показателей: соответствие внешней среде, соответствие внутренней среде, показатели качества и показатели бизнес-активности (Таблица 2).

Таблица 2

Данные опроса по компаниям

Показатели		данные опроса по компаниям	
внешние	обеспеченность ресурсами	3	2
	востребованность покупателем	4	4
	наличие конкуренции	3	4
	Имидж	5	4
внутренние	квалификация персонала	4	3
	матер. и немат. Активы	4	4
	производительность труда	3	4
	конкурентный потенциал	4	4
качество	Надежность	5	4
	Технологичность	5	4
	Безопасность	4	4
	Новизна	5	3
показатели бизнес-активности	Рентабельность	4	3
	уровень тех.оснащенности	4	4
	Платежеспособность	5	3
	эффективность предпр. деят-ти	4	3

В классической экономической теории часто встречается разделение планирования и управления на оперативное, тактическое (до полугода) и стратегическое (от одного года). Исходя из этого принципа, можно выделить на графике области оперативного, тактического и стратегического управления: центр, середина и край графика соответственно.



Рис 3. Декларативная модель деятельности компании

Интегральный показатель СМ предлагается рассчитывать как средневзвешенную геометрическую величину балльных оценок по характеристикам и критериям, данными экспертами в степени их относительной важности и значимости.

$$K_{СП}^{инт} = \frac{\prod_{i=1}^n r_i^{m_i}}{R}$$

где m_i - коэффициент весомости i -го показателя;

r_i – балльная оценка i -го свойства;

n – количество оцениваемых параметров;

R – наибольший балл принятый для выбранной шкалы измерений.

Имея такую достаточно простую и наглядную модель, можно

достаточно легко и быстро оценить деятельность компании, выделить сильные и слабые стороны, определить направление вложения дополнительных средств, предложить возможные альтернативы СМ, будь то TQM, BSC (ССП), EVA, KPI, СМК, ИСО и др., и возможные пути решения существующих проблем.

Литература:

1. Акмаева, Р.И. Стратегический менеджмент: учебное пособие/ Р.И. Акмаева. – М.: Волтерс Клувер, 2010. – 432 с.
2. Бойко, Ю. А. Система показателей оценки эффективности стратегического планирования на машиностроительных предприятиях// Мат. международного. научного симпозиума «автотракторостроение – 2009», МГТУ «МАМИ», 2009. – С. 54 – 60.
3. Попов, С.А. Актуальный стратегический менеджмент.: учеб – практич.пособие / – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2010. – 448 с.

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ И ФЕНОМЕНЫ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

*А.Ф. Серков,
филиал Тюменской государственной
сельско-хозяйственной академии, г.Салехард*

Исследования рефлексии и рефлексивности широко представлены в психологической науке (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Василюк Ф.Е., Шаров А.С., Карпов А.В. и др.). Рефлексивность – «способностью к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу» [2]. Возникает вопрос: связан ли как-то уровень рефлексивности и те ценности, на которые ориентируется человек в своих действиях? Могут ли ценности оказать влияние на уровень рефлексивности? Ответы на эти вопросы могли бы стать «мишенями» воздействия в рамках индивидуального или группового психологического консультирования. Целью работы было изучение связи уровня рефлексивности и феноменов аксиологической сферы. Основная гипотеза: рефлексивность связана аксиологическими проявлениями. Операциональная гипотеза: уровень рефлексивности прямо коррелирует с показателями аксиологической сферы. В исследовании принимали участие 50 человек в возрасте от 25 до 47 лет, служащие. Методы исследования: методика изучения уровня рефлексивности (А.В. Карпов), тест «Смыслжизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), методика С. Шварца для изучения ценностей личности (адаптация В.Н. Карандашева), методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича. Методы обработки данных: описательные статистики, критерий ранговой корреляции Спирмена, метод корреляционные плеяд. Корреляционному анализу подвергалось 17 показателей: уровень рефлексивности (методика А.В. Карпова); 10 показателей ценностей на уровне индивидуальных приоритетов: конформность, традиции, доброта, универсализм, самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения, власть, безопасность (методика

С.Шварца); 6 показателей смысложизненных ориентаций: цели в жизни, процесс в жизни, результативность в жизни, локус контроля Я (Я – хозяин жизни), управляемость жизни, общий показатель жизненных ориентаций. В результате корреляционного анализа (r критерий Спирмена) были обнаружены значимые связи (на уровне 0,05) между показателем рефлексивности, универсализмом (как ценностью) и результативностью жизнью (как смысложизненной ориентацией). Остальные показатели значимо не коррелируют с уровнем рефлексивности. Показатели рефлексивности, универсализма и результативности жизни (удовлетворенности самореализацией) в исследуемой группе данные близки к нормальному распределению.

Таблица 1 Результаты расчета описательных статистик

Показатели	Среднее	Медиана	Мода	Частота моды	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение.
Рефлексивность	121,8	122	129	6	95	148	12,9
Универсализм	10,78	10	9	10	0	18	4,21
Результативность в жизни	26,64	27	29	8	16	34	3,72

В описываемой выборке уровень рефлексивности преимущественно средний, с тенденцией к сдвигу в сторону снижения, что означает снижение потребности во времени на обдумывание субъектом своей текущей деятельности; снижение склонности к анализу происходящего; свернутость процессов принятия решения; нежелание подвергать самоанализу свое поведение в конкретных жизненных ситуациях, в актуальном происходящем, в прошлом. Характерна некоторая «легкомысленность» в планировании деталей своего поведения, стремление не планировать будущие события (по принципу «как Бог даст», «будь что будет», «не нужно загадывать»).

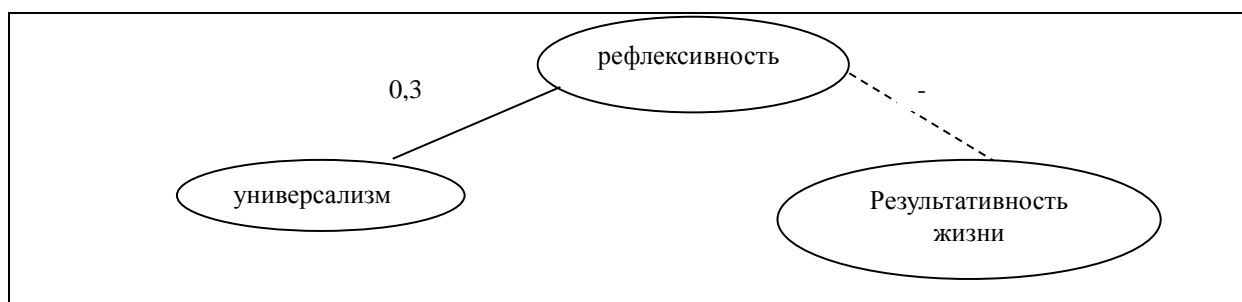


Рисунок 1. Корреляционная плеяда, демонстрирующая связи рефлексии и аксиологических феноменов

Универсализм описывается С.Шварцем [1] как «понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы». Средний уровень выраженности этой ценности на уровне индивидуальных приоритетов, то есть в реальном поведении людей и наличие положительной корреляционной связи с показателем рефлексивности (0,3) демонстрирует то, что

представители выборки, большей частью не рассуждая, выбирают ту мотивационную линию в поступках, которая обеспечивает понимание другого человека, терпимость к его особенностям, защиту личностных позиций всех взаимодействующих субъектов. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией «отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть» [3]. В данной выборке наблюдается тенденция к повышению данных по этому показателю, что означает ощущение удовлетворенности от пройденного этапа жизни, ощущение его осмысленности и полезности для самого человека. Соотнося выделенные показатели, можно наблюдать наличие отрицательной корреляции (-0,32) между уровнем рефлексивности и результативностью в жизни. Отсутствие стремления глубоко задумываться над своей жизнью, планировать будущее приводит к тому, что человек удовлетворен тем, что имеет, не испытывает фрустрации от того, что часто принимает решения «не взвесив все за и против», перекладывая ответственность на внешние факторы.

Группа испытуемых была разделена по результатам обследования методикой изучения уровня рефлексивности А.В. Карпова на две подгруппы (высокореклексивных и низкореклексивных) в соответствии с методом «полярных групп». Иерархии ценностных ориентаций представителей этих подгрупп обобщались посредством расчета средних рангов. Расчет r критерия Спирмена показал, что корреляция между иерархиями как терминальных, так и инструментальных ценностей высокореклексивных и низкореклексивных статистически значимо отличается от нуля. Значение r критерия Спирмена для корреляции иерархий терминальных ценностей 0,95 (критическое значение $r=0,6$ при $p=0,01$ для $N=18$). Значение r критерия Спирмена для корреляции иерархий инструментальных ценностей 0,805 (критическое значение $r=0,6$ при $p=0,01$ для $N=18$). Наибольшие расхождения в иерархии терминальных ценностей приходятся на такие ценности как «общественное признание», «продуктивная жизнь», «уверенность в себе». Наибольшие расхождения в иерархии инструментальных ценностей приходятся на такие ценности как «исполнительность (дисциплинированность)», «твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)», «эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)», «чуткость (заботливость)».

Результаты таблицы 2 демонстрируют близкое сходство приоритетных и отвергаемых ценностных ориентаций изучаемых групп. Такое распределение ценностей по нашему опыту не является специфичным, оно характерно для большинства взрослых людей и отражает в целом ценностные ориентации генеральной совокупности населения нашей страны. В чем же разница между высокореклексивными и низкореклексивными респондентами?

Высокореклексивные респонденты в процессе своей жизнедеятельности стремятся быть обеспеченными общественным признанием, более, нежели низкореклексивные респонденты, достигая этого

умением настоять на своём, не отступать перед трудностями и продуктивностью в работе. В тоже время низкореклексивные респонденты предпочитают ориентироваться на приобретение уверенности в себе и продуктивную жизнь (максимальное использование своих возможностей, сил и способностей), привлекая в качестве средств достижения исполнительность (дисциплинированность) и чуткость (заботливость).

Таблица 2 Приоритетные и отвергаемые ценности респондентов с полярными уровнями рефлексии

	Высокореклексивные респонденты	Низкореклексивные респонденты
Терминальные ценности	№ 1 здоровье (физическое и психическое)	№ 1 здоровье (физическое и психическое)
	№ 2 счастливая семейная жизнь	№ 2 счастливая семейная жизнь
	№ 3 интересная работа	№ 3 интересная работа
	№ 16 красота природы и искусства	№ 16 развлечения
	№ 17 развлечения	№ 17 красота природы и искусства
	№ 18 счастье других	№ 18 счастье других
Инструментальные ценности	№ 1 воспитанность	№ 1 воспитанность
	№ 2 аккуратность	№ 2 ответственность
	№ 3 ответственность	№ 3 аккуратность
	№ 16 непримиримость к недостаткам в себе и других	№ 16 непримиримость к недостаткам в себе и других
	№ 17 широта взглядов	№ 17 высокие запросы
	№ 18 высокие запросы	№ 18 широта взглядов

Примечание: первые три позиции – приоритетные ценности, последние три – отвергаемые ценности.

Таким образом, уровень рефлексивности связан с ощущением удовлетворенности от жизни, чем ниже рефлексивность, тем выше ощущение удовлетворенности. Уровень рефлексивности связан с такой ценностью как универсализм. Снижение уровня рефлексивности ведет к стремлению некритично понимать другого человека, проявлять терпимость к его особенностям. Высокореклексивные респонденты ориентированы на внешнее окружение в своей жизнедеятельности, стремясь соотносить требования окружающих со своими действиями. Низкореклексивные респонденты, возможно по причине менее критичного отношения к своим возможностям (это положение требует дополнительной проверки), верят в себя и свои возможности, ориентируясь на свои потребности и соотнося их с правилами и нормами социума.

Литература:

1. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб., Речь, 2004 – 70с.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. — М.: Смысл, 2000. — 18 с.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ

ФОРМИРОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

*Е.В. Сидоркина,
Рязанский филиал
Московского университета МВД России, г. Рязань*

Центральной задачей подготовки будущих специалистов является обучение студентов профессиональной деятельности и воспитание таких качеств, как нравственность, ответственность, коммуникабельность, толерантность, творческий потенциал, готовность к самоизменению. Самым первым и одним из важных шагов в воспитании студенчества является формирование коллектива с выработанными общественно значимыми целями, органами самоуправления. Именно сформировавшийся студенческий коллектив вырабатывает командный дух и одновременно является источником индивидуального развития.

Как высокоорганизованная группа гуманистической направленности современный коллектив является наиболее комфортной средой развития и самореализации каждого его члена и поэтому должен рассматриваться как продуктивная форма организации и необходимое условие воспитания личности. Подлинно научный, полноценный индивидуальный подход возможен только при коллективной организации деятельности, где каждый для себя может найти уникальное место, раскрыть и развить неповторимые способности, получить признание и высокую оценку других людей.

Благодаря технологиям управления процессом формирования студенческого коллектива создается инновационная учебно-воспитательная среда, организуется интеллектуальная деятельность студентов, на основе закономерностей мышления стимулируется их внутренняя активность.

Системно-деятельностный подход в процессе формирования студенческого коллектива является методологическим принципом, определяющим технологии обучения и воспитания, структуру, функциональные отношения между субъектами образовательного процесса, коммуникативные деятельностные связи между обучающимися, синергетическую систему обучения и воспитания, обладающую тенденцией саморазвития. Понимание системно-деятельностного подхода как методологического принципа управления процессом формирования студенческого коллектива объединяет теоретическую и практическую цель профессионального образовательного процесса – становление гармонично развитой личности будущего специалиста.

Системно-деятельностный подход в процессе формирования студенческого коллектива в первую очередь направлен на выявление взаимодействующих процессов, которые обеспечивают эффективность системы, ее самовыдвижение [3]. Данный подход также подразумевает, что изучаемое явление, система не сводимо к сумме составляющих его частей. Коллектив обучающихся нельзя рассматривать как совокупность отдельно взятых индивидов. Студенческий коллектив не является замкнутой системой, он включен во всю систему общественных отношений, и поэтому

успешность его действий может быть реализована лишь в том случае, когда нет рассогласования целей коллектива и общества.

При этом для воспитателя важно положение о том, что деятельность является одним из основных факторов становления человека. Личность познается в деятельности, а всякое личностное качество развивается и формируется в деятельности, адекватной ему по своей природе. Причем возможность самореализации в той или иной деятельности обусловлена уровнем освоения этой деятельности, позволяющим человеку занять в ней позицию субъекта [2].

Следовательно, системно-деятельностный подход в процессе формирования студенческого коллектива позволяет установить уровень целостности адаптивной образовательной системы, степень взаимосвязи и взаимодействия ее целесодержающих элементов, соподчиненность целевых ориентиров в деятельности всех субъектов.

Следуя высказыванию Б.С. Братуся о том, что «появление новых свойств и новой направленности личности в замен старых возможно лишь в ходе развития соответствующей новой деятельности» [1], мы имеем основание утверждать, что включенность студентов в различные виды деятельности, обеспечивает эффективное продвижение личности в приобретении социально значимых свойств, в том числе и коллективистской направленности обучающихся.

Деятельность организуется как коллективное взаимодействие индивидуальностей, которое учит коллективной работе, способности мыслить и действовать сообща, развивает деловые, товарищеские взаимоотношения, оперативность действий, быстроту реакции. Очевидно, что многообразие форм деятельности, позволяющих студенту осознать себя как личность, самоутвердиться, развить свои интересы и способности в изменяющихся социально-экономических условиях является необходимым условием для его становления, саморазвития.

По мнению Т.Е. Конниковой, воздействие коллектива на личность обучающегося совершается не тогда, когда он становится объектом специального обсуждения, прямого предъявления ему требований коллективом, а когда он, являясь участником общего дела, выступает как субъект и реальных действий, и выработки требований, суждений и оценок. Это и обуславливает и делает возможным и необходимым максимальный расцвет индивидуальности каждого члена коллектива [4].

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что в результате применения системно-деятельностного подхода коллектив становится подлинно самоуправляемым единым организмом, а этапы его развития одновременно представляют и путь развития личности будущего специалиста.

Литература:

1. Братусь, Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – С.158.

2. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под общ. ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С.38.

3. Казакина, М.Г. Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2006. – С.87.

4. Конникова, Т. Е. Роль коллектива в формировании общественной направленности личности школьника // Герценовские чтения – Ч.2: Диалог о воспитании (Концепции, взгляды, размышления, опыт). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. – С.48-49.

ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАСТРОЕНИЯ СЕВЕРНОЙ ДЕРЕВНИ В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ ПО ОТЧЕТАМ И ДОНЕСЕНИЯМ АГИТАТОРОВ: К ВОПРОСУ О ВВЕДЕНИИ В НАУЧНЫЙ ОБОРОТ МАЛОИЗУЧЕННЫХ ИСТОЧНИКОВ

*Ю.А. Соколов,
Вологодский государственный педагогический университет*

Изучение темы эволюции политических взглядов крестьянства в период Великой Русской революции 1917 г. и Гражданской войны является традиционным в отечественной историографии. Советскими историками большевистская агитация первых лет советской власти расценивалась как важнейший фактор, «помогавший крестьянству» понять существо произошедших в стране изменений [1]. Современная историография более критично разрабатывает тему политических настроений, взаимоотношений власти и общества. Многие исследователи оценивают природу протестных настроений деревни как вынужденную форму самозащиты крестьянской общиной своих традиций [2]. Так, проблему усвоения и интерпретации большевистского политического дискурса жителями села разрабатывал С.В. Яров [3]. Исследователь связал неустойчивость политических взглядов и настроений крестьянства с ориентацией сельского социума не на политические декларации, а на реальные действия власти. Тем самым С.В. Яров подчеркнул отсутствие идеологических основ в характеристике протестного поведения деревни Северо–Запада России. Между тем, некоторые исследователи отмечают большую, по сравнению с городом, восприимчивость деревни к политическим призывам и агитации [4]. Историки, изучающие Европейский Север России отметили серьезную оторванность советов от населения волостей в период Гражданской войны [5]. Протестная же активность крестьянства Европейского Севера в период 1918–1920-х гг. имела локальный характер и была направлена не на разрушение государственной системы, а отражала стремление селян адаптироваться к новым политическим и экономическим реалиям [6].

Однако, несмотря на серьезные достижения, в историографии до сих пор мало изучена проблема взаимосвязи политической агитации и настроений в обществе. На наш взгляд, одним из явных упущений в плане

разработки вопросов истории пропаганды и политической коммуникации является отсутствие анализа реципиентных оценок на уровнях: партия – агитатор; агитатор – гражданин. Существо этого диалога, интерпретации крестьянством политических установок власти представляют особый интерес в исследованиях общественных настроений, протеста, истории форм и методов агитационного процесса.

Во время работы над темой политических настроений северной деревни наше внимание привлек такой корпус источников, как отчеты агитаторов. Данный вид документов создавался силами рядовых агитаторов с целью предоставления информации о своей текущей работе в агитационно-пропагандистский отдел губернского комитета партии. Типичный отчет имел как установленную форму (опросник, отпечатанный в типографии), так и мог быть заполнен в произвольной форме (в форме письма или путевого дневника). Данный источник имеет комплексный характер, т.к. содержит важнейшие сведения по характеру методик пропагандистских акций, их количеству, массовости агитационных мероприятий, происходивших конфликтах, партийном строительстве в волостях и уездах, создании комбедов, дезертирстве.

С определенной долей уверенности можно говорить о том, что отчеты агитаторов содержат в себе достоверную информацию о настроениях региона. Специфика данного источника заключается в том, что отчеты включают информацию, как о непосредственной реакции крестьянства по поводу пропагандистских мероприятий, так и интерпретацию их поведения самим агитатором. В годы Гражданской войны в обязанности пропагандиста входила не только деятельность по организации и проведению агитационных мероприятий, но и целый комплекс чрезвычайных властных полномочий, что заметно влияло на складывание контакта, как с населением, так и с местными советскими и партийными работниками. Можно говорить о том, что в 1917–1921 гг. взаимоотношения агитаторов и пропагандистов с крестьянским миром складывались не просто, проявляясь порой в форме молчаливого игнорирования «человека из города», а порой доходили и до открытых конфликтов [7]. Причины данной тенденции можно искать как в отсутствии поиска коммунистами диалога с местным населением, так и в замалчивании вопросов, наиболее животрепещущих для деревни. Так же складыванию контакта пропагандиста с населением региона мешало непонимание крестьянами многих большевистских лозунгов [8]. Тем самым, тематика крестьянских вопросов, существо их ожиданий и настроений в полной мере не могли быть зафиксированы пропагандистами. Однако общая логика рассуждений крестьянства, иерархия их интересов и ценностей, запечатленная в агитаторских отчетах и донесениях представляет серьезный исследовательский интерес.

Прежде всего, крестьянство Европейского Севера России в период Гражданской войны наиболее волновала проблема голода и отсутствия продовольствия. С данным вопросом деревня чаще всего обращалась к пропагандисту на волостных сходах и собраниях. Характерный вариант

проявления крестьянской активности на агитационном мероприятии заключался в поиске виновника, чьи действия стали причиной продовольственного кризиса. В отчетах агитаторов также присутствуют редкие упоминания о твердом нежелании деревни контактировать с властью по вопросам продовольственной политики. Тем не менее, мы отмечаем активный поиск крестьянским миром конструктивного выхода из сложившейся критической ситуации, а также явный интерес к дальнейшей продовольственной политике советов [9].

Не менее важным для крестьянства стало желание оградить собственное имущество от посягательств на него со стороны государства. У сельского социума вызывали негодование реквизиции скота и хлеба, запрет самовольных порубок, дезорганизация снабжения деревни промышленными товарами. На митингах и собраниях крестьянство пыталось выяснить причины столь несправедливой, по их мнению, политики [10].

Необходимо подчеркнуть, что отчеты агитаторов свидетельствуют о достаточно активном желании крестьян к сотрудничеству с советами. Например, озвученные на митингах просьбы о предоставлении промышленных товаров обычно мотивировались не целью собственного внутреннего потребления, а необходимостью помощи Советской власти [11].

К 1918 году мы можем отметить укрепление иждивенческих настроений среди беднейшего крестьянства северной деревни. Претензии на привилегированное положение в сельском социуме воспринималось ими уже как само собой разумеющееся. Также мы отмечаем презрительное отношение сельского социума к государственной политике помощи беднячеству [12].

Одной из проблем, серьезно волновавших село в эти годы, стала иностранная военная интервенция, мобилизация крестьянства в Красную армию и судьбы дезертиров. В ходе агитационной работы пропагандисты отмечали широкий спектр вопросов, интересующих деревню: поиск причин прекращения Первой Мировой войны, интервенции, сущности Гражданской войны. В вопросах и мнениях крестьян, запечатленных в сводках агитационных мероприятий, явно прослеживается нежелание деревни становиться «пушечным мясом» на фронтах Гражданской войны [13].

В то же время деревня болезненно реагировала и на факты дезертирства призванных в армию членов общины. Несмотря на массовость данного явления, в общении с агитаторами крестьяне высказывали свое негодование по поводу того, что некоторые односельчане скрываются от мобилизации и при этом властями не преследуются, в то время как часть селян мобилизована в Красную армию. Данные факты обостряли в обществе чувство несправедливости от проводимой в обществе государственной политики [14]. Как отметил В.Л. Кукушкин, деревенская община в эти годы не оказывала красноармейским семьям необходимой материальной поддержки [15]. Однако, приведенные нами свидетельства отражают только точку зрения семей мобилизованных, что говорит о явной избирательности пропагандистов в отборе материала для составления отчетов.

Сельский мир также волновала проблема возможной потери на войне

основного кормильца семьи, изменение социального статуса крестьянина после мобилизации в Красную армию. Но, тем не менее, в крестьянских комментариях и вопросах, посвященных теме войны, заметно чаще используются категории «мы» – «они». Здесь деревня противопоставляет себя внешнему врагу, а не советам. К тому же восприняв агитационную риторику, часть граждан лелеяла надежды о том, что с окончанием интервенции и Гражданской войны прекратятся и многие беды села [16].

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем отметить, что северное крестьянство в период «военного коммунизма» не замкнулось в рамках своей общины, волости. Северная деревня довольно быстро адаптировалась к большевистскому дискурсу и использовала пропагандистскую риторику в прагматичных целях. Тем не менее, крестьянство воспринималось правительством как «объект» государственной политики, вследствие чего потенциальная возможность конструктивного диалога с деревней использована не была. Негативная оценка политики советской власти была обусловлена поиском крестьянами возможности выжить в обстановке Гражданской войны.

Литература:

1. Поляков, Ю.Л. О политических настроениях крестьянства к концу Гражданской войны. // Октябрь и Гражданская война в СССР. М., 1966.; Умнов А.Г. Гражданская война и среднее крестьянство (1918 – 1920 гг.). М., 1959.
2. Посадский, А. В. Восприятие власти и механизмы самозащиты саратовского крестьянства в годы Гражданской войны // Российский исторический журнал. 2000. №2. С.30-38; Пылькин В.А. Крестьянство центра России в конце 1917 - первой половине 1921 гг. (Социально-политические процессы и общественно-политические настроения): дис. ... канд. ист. наук. М., 2003; Осипова О.А. Российское крестьянство в революции и Гражданской войне. М., 2001.
3. Яров, С.В. Крестьянин как политик. Крестьянство северо-запада Советской России 1918-1919 гг. СПб, 1999.
4. Шульман, М.Г. Партийно-государственная агитация и пропаганда первых лет Советской власти: октябрь 1917-1920 гг. (По материалам Калужской и Тульской губерний): дис. ... канд. ист. наук. Калуга, 2004.
5. Саблин В.А. Крестьянство Европейского Севера в гражданской войне. Характер политических настроений // Гражданская война в России и на Русском Севере: Проблемы истории и историографии. Архангельск, 1999. С. 92 — 93.
6. Кукушкин, В.Л. Социальный протест крестьянства Европейского Севера России в 1918-1920-х гг.(на материалах Архангельской, Вологодской и Северо-Двинской губерний): автореф. дис. ...канд. ист. наук. Вологда, 2002. С. 20 – 21; Ластунов И.И. Крестьянство и власть на Европейском Северо-Востоке России в годы Гражданской войны // Крестьянство и власть на Европейском Севере России: Матер. науч. конф. 6-7 февраля 2003 г. Вологда. 2002. С. 96.
7. Вологодский областной архив новейшей политической истории (далее - ВОАНПИ) Ф. 1853, ОП.3, Д.73, Л. 136, 178.
8. Вологодский областной архив новейшей политической истории (далее — ВОАНПИ) Ф. 1853, ОП.2, Д. 56, Л. 51, Л. 98; ОП.3, Д.74, Л. 47; Красный Север – 1920 – 24 января.
9. Вологодский областной архив новейшей политической истории (далее — ВОАНПИ) ОП. 2, Д. 56, Л. 2-3, 159, 186; ОП. 3, Д. 46, Л. 131.; ОП. 3, Д. 73, Л. 151. Там же.

ОП. 2, Д. 56, Л. 51.; ОП. 3, Д. 46, Л. 92; Д. 73, Л. 54об., 159об, 189об.

10. Вологодский областной архив новейшей политической истории (далее — ВОАНПИ) ОП. 2, Д. 46, Л. 113; Д. 56, Л. 10.; Д. 46, Л. 121; Д. 56, Л. 190.; Д. 56, Л. 9.; ОП. 3, Д. 46, Л. 122, 126.

11. Вологодский областной архив новейшей политической истории (далее — ВОАНПИ) ОП. 2, Д. 56, Л. 10.; ОП. 3, Д. 46, Л. 159.

12. Вологодский областной архив новейшей политической истории (далее — ВОАНПИ) ОП. 2, Д. 56, Л. 121; ОП. 3, Д. 73, Л. 16об.; ОП. 3, Д. 73, Л. 112об.

13. Вологодский областной архив новейшей политической истории (далее — ВОАНПИ) ОП. 2, Д. 56, Л. 2.; ОП. 2, Д. 56, Л. 55, 201; ОП. 3, Д. 73, Л. 16об., 23об.; ОП. 2, Д. 56, Л. 155.; ОП. 3, Д. 73, Л. 31об.; Д. 73, Л. 88об.; Д. 56, Л. 155, 159.

14. Вологодский областной архив новейшей политической истории (далее — ВОАНПИ) ОП. 2, Д. 56, Л. 47, 51, 52, 55, 227.

15. Кукушкин, В. Л. Армейское и трудовое дезертирство в среде вологодского крестьянства в 1919-1921 годах // Вологда: Краеведческий альманах. Вып. 3. Вологда, 2000. С. 189-202.

16. Вологодский областной архив новейшей политической истории (далее — ВОАНПИ) ОП. 3, Д. 73, Л. 56об., 59об.; ОП. 2, Д. 56, Л. 236.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕДСТАВИТЕЛЬНОГО УЧАСТИЯ МОЛОДЕЖИ В ОРГАНАХ ВЛАСТИ РФ, СУБЪЕКТА РФ И МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ)

*С.Г. Старцева,
Филиал Северо-Западной академии
государственной службы, г. Вологда*

Для современного российского общества характерно многообразие форм участия молодежи в политической жизни. Это может служить средством достижения определенной цели, удовлетворения потребности в самовыражении и в самоутверждении, реализации чувства гражданственности.

Одной из форм политического участия молодежи в политической жизни общества исследователи молодежной проблематики выделяют представительное участие молодежи в органах власти РФ, субъекта РФ и в местном самоуправлении. Оно находит практическое выражение в реализации групповых интересов молодежи посредством ее представителей в соответствующих органах власти.

Однако на сегодняшний день масштабы политической интегрированности современного молодого поколения молодых россиян невелики и зависят главным образом от уровня выборного органа. Чем он выше, тем ниже оценки самоидентификации. Если на уровне своих первичных учебных (трудовых) коллективов молодые люди отмечают реальные возможности влияния на принятие решений выборных органов, то на уровне учебных заведений, предприятий, учреждений их доля влияния значительно сокращается. Это говорит о высокой степени отчужденности от

управления делами общества за пределами своих коллективов. Число молодых людей, принимающих участие в деятельности органов местного управления, также крайне мало. Причина – отсутствие перспектив для дальнейшего продвижения. Не существует политических сил, реально заинтересованных в привлечении молодежи к участию в деятельности органов местного самоуправления.

Новым этапом в развитии инфраструктуры молодежной политики в Вологодской области стало создание советов по делам молодежи при сельских и поселковых администрациях (Вологодский, Никольский, Шекснинский, Тотемский, Сямженский, Бабушкинский, Кич-городецкий, Нюксенский районы). Активность некоторых молодежных советов низкая, причинами данного явления являются: члены совета – работающая молодежь; постоянно меняющийся состав; низкая активность молодежи поселений решать молодежные проблемы и проблемы на поселениях, в районе (Бабушкинский район). На сегодняшний день несколько районов области ведет активную работу по созданию советов (Кадуйский, Усть-Кубнский и Сокольский районы).

Столь резкое снижение участия молодежи в управлении делами общества на всех уровнях является следствием изменений в структуре общественного управления. Старые формы представительного управления и самоуправления разрушены, а новые не предусматривают механизмов представительства и согласования интересов различных групп молодежи.

Тем не менее, в России с середины 1990-х годов на качественно иной уровень выходит парламентское движение. Именно с этого времени идея молодежного парламентаризма стала энергично реализовываться в форме создания в субъектах РФ, городах республиканского, краевого и областного подчинения, районах и поселках «молодежных парламентов», «молодежных правительств», «клубов демократии» и т.д. В настоящее время в той или иной форме подобные социальные молодежные институты созданы практически во всех субъектах Российской Федерации [1, с.177-179].

В Рекомендациях по развитию молодежного парламентаризма в Российской Федерации молодежный парламентаризм определяется как система представительства прав и законных интересов молодежи как особой социальной группы, основанная на создании и функционировании при органах государственной власти или в установленном ими порядке специальной общественной консультативно-совещательной структуры молодежи – молодежного парламента, а также иных общественных институтов участия молодых граждан в жизни государства [2, с.12].

Выделяют следующие основные типы существования молодежных парламентских структур:

- Молодежные парламенты, созданные при органах законодательной (представительной) власти;
- Молодежные парламенты или молодежные правительства, созданные при органах исполнительной власти;
- Молодежный парламент – социальная программа органов

законодательной, исполнительной власти, одного или несколько общественных объединений;

- Молодежный парламент – общественная организация. (С.47. Пастухова Л. Молодежный парламент как форма политической социализации молодежи. // Власть. 2010. №2. 44-48 стр.)

Среди основных характеристик, присущих молодежному парламенту особо выделяют следующие: возможность вовлечения потенциала молодежи в политическое, культурное развитие территорий (разработка нормативных правовых актов, проектов и программ, затрагивающих интересы молодежи, реализацию конкретных социально-значимых инициатив и др.); механизм развития электоральной активности молодежи, повышение гражданской культуры молодых людей, инструмент включения молодых в работу гражданского общества (обучение молодых демократии, парламентской культуре, вовлечение ее в выборные процессы, организация выборов в законодательные органы с целью транслирования гражданских механизмов участия на подрастающее поколение) [3, с.46].

На сегодняшний день при Федеральном Собрании Российской Федерации работают молодежные парламентские структуры, при Государственной Думе действует Общественная молодежная палата, при Совете Федерации - Межпарламентская молодежная ассамблея.

Общественные молодежные объединения и различные их ассоциации представлены в Коллегии Министерства спорта, туризма и молодежной политики РФ, различных совещательных органах, созданных при нем.

Представители молодежных общественных объединений входят в Общественную палату РФ, в общественные советы при различных министерствах и ведомствах.

В Вологодской области еще в 1997 г. была предпринята первая попытка создания молодежной совещательной структуры при Законодательном Собрании области – Молодежного парламента Вологодской области (МПВО). На первой и единственной сессии областного Молодежного парламента (11-12 марта 1997 г.) были приняты Положение и Регламент МПВО, а также «Обращение участников Молодежного парламента Вологодской области к органам местного самоуправления Вологодской области», «Основные направления государственной молодежной политики в Вологодской области: рекомендации Молодежного парламента Вологодской области». До конца 1998 г. Молодежный парламент Вологодской области прекратил свое существование. Причинами завершения деятельности молодежной совещательной структуры определялись следующие: большое количество членов МПВО (134: 101 от муниципальных образований и 33 от молодежных общественных объединений), пассивность членов МПВО (почти 90%), отсутствие бюджетного финансирования молодежного проекта (экономический кризис 1998 г.).

В 2010 г. законодатели Вологодской области вновь вернулись к рассмотрению вопроса о создании при Законодательном Собрании области Молодежного парламента. На данный момент времени депутатами ЗСО

продолжается рассматриваться Проект Положения о Молодежном парламенте Вологодской области. Участие в разработке положения о новом представительном органе принимали представители молодежных общественных объединений, а также участники проекта «Кадровый резерв – профессиональная команда страны». Предполагается, что Молодежный парламент Вологодской области будет объединять 48 молодых людей в возрасте от 18 до 35 лет, представителей районов и городских поселений области: интеллигенцию, рабочую молодежь, студенчество, представителей общественных объединений области.

Таким образом, молодежный парламентаризм в современной России рассматриваемый как один из видов участия молодежи в политической жизни, претендует на роль института представительства прав и законных интересов молодых людей в органах государственной власти и местного самоуправления, выступает активным субъектом гражданского общества. Молодежные парламентские структуры выступают механизмом транслирования на молодежь соответствующих политических ценностей, а также механизмом вовлечения молодых людей в деятельность гражданского общества.

Литература:

1. Маяцкий, Д. Молодежный парламент как институт политической социализации // Социология и политология. 2007. №1. С. 177-179.
2. Юсов, С.В. Организационно-правовые основы создания и деятельности молодежных парламентов в Российской Федерации. – М.: РЦОИТ: Крона, 2009. – 146 с. – С. 12.
3. Пастухова, Л. Молодежный парламент как форма политической социализации молодежи // Власть. 2010. №2. С. 46.

РОЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРУКТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ РЫНКА ТРУДА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ»

*А.М. Сухоплюева,
Чайковский филиал Пермского государственного
технического университета*

Исследования показывают, что значительная часть студентов, обучающихся по специальности «Государственное и муниципальное управление в Чайковском филиале Пермского государственного университета связывают будущую профессиональную деятельность с организациями и учреждениями. Должностные обязанности большинства руководителей и специалистов, работающих в сфере муниципального управления, в той или иной мере связаны с необходимостью владения знаниями об особенностях функционирования рынка труда. Отсюда сбор и использование в педагогической деятельности информации об особенностях местного рынка

труда является весьма актуальным.

Автором под руководством ст. преподавателя Чайковского филиала ПГТУ был исследован рынок труда г. Чайковский.

Используя данные Чайковского центра занятости населения (ЦЗН) о численности граждан, искавших работу в период с 2007 по 2009 год, были сделаны выводы об изменении структуры предложения на рынке труда рабочей силы по роду занятий (табл. 1).

По данным, представленным в табл. 1, видно, что среди ищущих новое место работы лидируют квалифицированные рабочие. Причем их количество увеличилось в 2009 году по сравнению с 2007 на 468 чел., или на 56 %. Также наблюдается значительный прирост числа руководителей (173 %), работников сферы обслуживания (47 %), операторов (46 %), неквалифицированных рабочих (36 %) занятых поиском работы. Следует отметить, что численность граждан, искавших работу, увеличилась по всем категориям работников.

Таблица 1

Динамика численности граждан, искавших работу, сгруппированных по роду занятий, чел.*

Категория граждан	Год			Абс. прирост, чел.		Относит. прирост, %	
	2007	2008	2009	2008/2007	2009/2007	2008/2007	2009/2007
Руководители	201	336	548	135	347	67	173
Специалисты высшего уровня квалификации	563	577	707	14	144	3	26
Специалисты среднего уровня квалификации	384	439	501	55	117	14	31
Служащие	91	113	134	22	43	24	47
Работники сферы обслуживания	505	666	741	161	236	32	47
Работники сельского хозяйства	50	54	43	4	- 7	8	- 14
Квалифицированные рабочие	835	1142	1303	307	468	37	56
Операторы, аппаратчики, машинисты	630	799	919	169	289	27	46
Неквалифицированные рабочие	570	789	776	219	206	38	36
Без профессии	661	530	386	- 131	- 275	- 20	- 42
Всего, чел.	4490	5445	6058	955	1568	21	35

*Данные рассчитаны самостоятельно на основе Паспорта г. Чайковский

Исключение составляют работники сельского хозяйства и лица без профессии, где прирост оказался отрицательным. Всего в 2008 году количество желающих обрести новое место работы увеличилось на 955 чел. по сравнению с предкризисным периодом, а в 2009 году прирост достиг уже 35 %.

Спрос на рабочую силу на рынке труда характеризуют данные по динамике количества вакансий, заявленных в ЦЗН предприятиями города (табл. 2). По данным табл. 2 можно видеть, что абсолютно по всем специальностям в кризисный период (2008 - 2009 гг.) наблюдается спад спроса. Значительно снизилось количество вакансий для работников

сельского хозяйства (- 80 %), квалифицированных рабочих, на них спрос понизился на 60 %.

Таблица 2

Динамика заявленных вакансий (чел.) в ЦЗН
предприятиями г. Чайковский*

Наименование вакансии	Год			Абс. прирост, чел.		Относит. прирост, %	
	20 07	20 08	20 09	200 8/ 200 7	2009 / 2007	2008/ 2007	2009/ 2007
Подростки (лет. время)	54 7	48 4	42 9	- 63	- 118	- 12	- 22
Руководители	25 6	20 1	12 7	- 55	- 129	- 22	- 50
Специалисты высшего уровня квалификации	48 2	32 4	18 1	- 158	- 301	- 33	- 62
Специалисты среднего уровня квалифика- ции	37 1	28 6	15 0	- 85	- 221	- 23	- 60
Служащие	10 9	58	36	- 51	- 73	- 47	- 67
Работники сферы обслуживания	97 4	78 5	65 9	- 189	- 315	- 19	- 32
Работники сельского хозяйства	25	24	5	- 1	- 20	- 4	- 80
Квалифицированные рабочие	19 08	12 44	76 4	- 664	- 1144	- 35	- 60
Операторы, аппаратчики, машинисты	10 26	68 3	35 2	- 343	- 674	- 33	- 66
Неквалифицированные рабочие	13 62	12 93	13 08	- 69	- 54	- 5	- 4
Всего вакансий	65 13	48 98	40 11	- 161 5	- 887	- 25	- 38

*Данные рассчитаны самостоятельно на основе Паспорта г. Чайковский

При этом, потребность в работе с их стороны выросла в 2009 году на 56 %. Также наблюдаются диспропорции спроса и предложения рабочих мест для работников сферы обслуживания, руководителей, специалистов высшего и среднего уровней, операторов. Менее всего пострадали неквалифицированные рабочие. На них спрос снизился лишь на 5 %.

Учитывая негативные тенденции на локальном рынке труда г. Чайковский, представляется интересным анализ мероприятий государства по поддержке субъектов рынка труда (табл. 3).

Данные табл. 3 показывают, что за исследуемый кризисный период расходы на социальную поддержку граждан значительно увеличились.

Расходы на социальную поддержку граждан, тыс. руб.

Статья расходов	Год			Абс. прирост, тыс. руб.		Относит. прирост, %	
	2007	2008	2009	2008/	2009/	2008/	2009/
				2007	2007	2007	2007
Пособия по безработице, тыс. руб.	5209,8	7010,7	нет данных	1800,9	-	35	-
Материальная помощь, тыс. руб.	67,5	290,6	148,5	223,1	81,0	331	120
Досрочные пенсии, тыс. руб.	601	0	1450,9	-	849,9	-	141
Стипендии, тыс. руб.	566,3	879,6	1242,4	313,3	767,1	55	119
Всего	6444,6	8180,9	нет данных	1736,3	-	27	-

Анализируя динамику структурных изменений спроса и предложения рабочей силы на локальном рынке труда г. Чайковский в условиях кризиса можно сделать следующие выводы: количество людей в 2009 году, обратившихся в ЦЗН увеличилось на 11 %, а количество заявленных вакансий снизилось на 18 %. Таким образом, 1500 чел. оказалось невостребованными на рынке труда. Практически неизменным в условиях кризиса остался спрос на неквалифицированных рабочих, остальные категории работников в той или иной мере потеряли шансы на трудоустройство, особенно следует отметить работников сельского хозяйства, где количество вакансий снизилось практически в 5 раз. Следует признать, что с целью снижения отрицательных последствий экономического кризиса государство пошло на значительное увеличение расходов на социальную поддержку граждан, оставшихся без работы.

Организация педагогической деятельности, направленной на подготовку специалиста, адаптированного к местным условиям, является одной из приоритетных задач локальных образовательных структур высшей школы. Ее решение напрямую повлияет на повышение качества образования, позволит решить проблему минимизации затрат на профессиональную и психологическую адаптацию выпускника вуза к условиям конкретного места трудовой деятельности.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

*Н.А. Сухорукова,
Ростовский государственный университет
путей сообщения, г. Ростов-на-Дону*

Современная образовательная парадигма в России, получившая широкое распространение и прочно утвердившаяся в системе образования и воспитания – это парадигма личностно-ориентированного образования, когда признается самоценность и значимость личности каждого учащегося. У истоков концепции личностно-ориентированного образования в нашей стране мы можем назвать имена таких известных ученых как: В.В.Сериков, И.С.Якиманская, Е.В.Бондаревская, С.В. Кульневич.

Принимая во внимание все положительные аспекты личностно-ориентированной парадигмы в образовании, и придерживаясь ее основных принципов в своей педагогической деятельности, мы также полагаем, что фактор пола, а точнее сказать гендерный фактор, в образовательном процессе играет очень важную роль.

Термин «гендер» появился в научном тезаурусе социально-гуманитарной отрасли знаний в 1968 г., благодаря психологу Роберту Столлеру. В общественных науках понятие гендера обозначает социальный пол. Это значит, что существуют социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности женщин и мужчин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальных экспектаций и организации общества. Высказывание Л.П. Репиной кратко, но объемно резюмирует значение термина «гендер» в сравнении с термином «пол», который было принято употреблять, анализируя и выявляя различия между мужчинами и женщинами до 90-х годов XX века в России. Гендер – «концепт альтернативный понятию «пол/секс», был призван подчеркнуть социальный характер неравенства между полами и исключить биологический детерминизм, имплицитно, присутствующий в понятии «пол/секс». В отличие от «пола/секса» гендерный статус и соответственно, гендерная иерархия и гендерно-дифференцированные модели поведения не детерминируются однозначно природой, а задаются всей сложившейся в обществе системой отношений, в которую попадает только что родившейся человек, «конструируются» обществом, предписываются институтами социального контроля и культурными традициями» [6].

Концептуальной чертой гендерных исследований в социально-гуманитарных науках является анализ того, как гендер присутствует, конструируется и воспроизводится во всех сферах социума, и как это влияет на женщин и мужчин. В системе гендерных исследований первостепенными считаются подходы, согласно которым все аспекты общества, культуры, взаимоотношений являются гендерными.

Стоит отметить, что в целом теории гендера можно подразделить на следующие: 1) теория социального конструирования гендера; 2) гендер как стратификационная категория; 3) гендер как культурная метафора.

Теория социального конструирования гендера связывают с именами таких исследователей как: Э.Гофман, Г.Гарфинкель, К.Уэст, Д.Зиммерман. Она основана на двух постулатах: 1) гендер конструируется посредством социализации, разделения труда, системой гендерных ролей, семьей, средствами массовой информации; 2) гендер строится самими индивидами на уровне их сознания, принятия заданных обществом норм и подстраивания под них.

Согласно теории, в которой гендер рассматривается как сеть, процесс или структура, гендер является иерархизирующим социальными отношениями между женщинами и мужчинами, т.е. выступает как стратификационная категория в сети других стратификационных категорий как то: раса, класс, возраст. Французская феминистка Т. де Лауретис полагает, что гендер – процесс, который конструирует субъект через построение различий по полу, тесно связанных с расовыми, этническими, социальными различиями.

Наряду с биологическим и социальным аспектами в анализе проблемы пола выделяют еще и культурно-символический. Мужское и женское на онтологическом и гносеологическом уровнях являются элементами культурно-символических рядов: мужское – рациональное – духовное – божественное – культурное; женское – чувственное – телесное – греховное – природное. Здесь неявно содержатся ценностные ориентации и установки, демонстрирующие, что все, определяемое как мужское является позитивным, значимым и доминирующим, а женское – негативным, вторичным и субординируемым. Таким образом, метафора пола выполняет роль культурного символа и выступает как культурно-формирующий фактор.

Очевидно, что эти теории взаимодополняют друг друга и отражают комплексную природу понятия «гендер». Современная гендерная теория фокусируется на том, что не столь важен сам факт различий между мужчинами и женщинами, сколь их социо-культурная интерпретация и выявление различных граней гендерных взаимоотношений в определенных пространственно-временных рамках.

Итак, основой методологии гендерных исследований является выявление и анализ различий в статусах, ролях и многих других аспектах жизни женщин и мужчин, а также анализ взаимоотношений, который зачастую, как, например, в России, носит характер власти и доминирования одного пола над другим, утверждаемых в обществе через гендерные роли и традиционные экспектации социума.

В рамках целей и задач нашего исследования мы хотели бы акцентировать внимание на масштабной проблеме гендерной асимметрии контингента студентов и профессорско-преподавательского состава в сфере профессионального образования железнодорожников, которая влечет за собой целый спектр вопросов, требующих учета гендерных аспектов образовательного процесса. Например, учет гендерных особенностей

студентов и преподавателей, факторов, влияющих на гендерную идентификацию и профессиональное становление личности будущего специалиста, а также на формирование гендерной культуры личности, на социализацию и гендерную толерантность в образовательной среде вузов и техникумов и пр.

Как показывают наблюдения и анализ литературы по вопросу, связанному с использованием гендерного подхода в исследовании проблем образовательного процесса в профессиональных учебных заведениях, в частности железнодорожной отрасли, большинство проблем остаются не затронутыми и мало изученными. Таким образом, актуальность и значимость гендерного подхода в обозначенной области исследования очевидна.

Тем более, что преобладающий эпитет, используемый при характеристике современного общества – это информационное общество. Таково мнение социологов. Огромную ценность в профессиональной деятельности человека представляет информация, а соответственно необходимо умение личности воспользоваться и обработать ее. Это предполагает иной характер производства и профессиональной деятельности. В условиях, когда большой ценностью стала обладать информация и кардинально изменяется характер производства, начинают стираться границы, ранее разделявшие области профессиональной деятельности на мужские и женские.

Исходя из выше сказанного, очевидно, что назрела необходимость консолидировать силы и возможности профессорско-преподавательского состава и учебно-методической базы железнодорожных вузов и техникумов с целью воспитания у студентов гендерной культуры, оптимизации процесса гендерной социализации в обществе, где на фоне укоренившихся стереотипов главенствующего положения мужчины, женщины фактически выполняют не простые социальные роли, при этом такие же главенствующие. Поэтому данная проблематика заслуживает должного переосмысления и соответствующих изменений в системе профессионального образования.

В этой связи, хотелось бы привести мнение В.Суковой о том, что современная система образования является «маскулинно-центрированной». Поэтому, следует разработать «альтернативную педагогику», т.к. студенты имеют различные потребности, мотивации и возможности в зависимости от их пола, расы, национальности, социального и имущественного статуса и т.д. Таким образом, педагоги будут наиболее эффективно решать образовательные и воспитательные задачи, руководствуясь наряду с прочим теорией и методологией гендерного подхода.

Литература:

1. Воронина, О.А. Социокультурные детерминанты развития гендерной теории в России и на Западе. /Общественные науки и современность - № 4, 2000.
2. Делокаров, К.Х. Женщина и ценности западноевропейской цивилизации. /Общественные науки и современность - № 4, 2000.
3. Каменская, Е.Н. Гендерный подход в педагогике. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2006.

4. Козлова, Н.Н. Гендер и вхождение в модерн /Общественные науки и современность - № 5, 1999.
5. Минзарипов, Р. Университет – среда социализации молодежи. /Высшее образование в России - № 10, 2006.
6. Репина, Л.П. Гендерная история: проблемы и методы исследования. /Новая и новейшая история - № 6, 1997, с.44
7. Рожкова, С.В. Гендерные особенности педагогической культуры учителя. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед. наук. Ростов-на-Дону, 2006.
8. Словарь гендерных терминов /под ред. А.А. Денисовой/ Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информация XXI век, 2002. 256.
9. Суковатая, В. Идентификации гендерной педагогики. /Свободная мысль XXI век - № 8, 2004.
10. Штылева, Л.В. Институционализация гендерного подхода. /Высшее образование в России. – 2004, № 10.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ В ИДЕЙНОМ НАСЛЕДИИ ЕВРАЗИЙЦЕВ

*К.Н. Тарасов,
Вятский государственный университет*

Компетентная и ответственная элита – залог успешного развития любого общества во все времена. Принципы формирования и организации такой элиты остаются дискуссионными.

Идейно-политическое наследие русских учёных-евразийцев (прежде всего, его основателей П.Н. Савицкого, Н.С. Трубецкого, Н.Н. Алексеева) содержит актуальные идеи по выбору механизмов и принципов формирования «правлящего слоя», «качественного отбора» в системе «идеократического государства», которое, по их мнению, наиболее полно соответствует национально-цивилизационным особенностям России.

Евразийцы подвергают обоснованной критике принципы формирования элиты как в либерально-демократическом обществе Запада, так и в сословном строе дореволюционной России. В демократических государствах формирование правящего класса обусловлено значительным влиянием материальных факторов. Наличие собственности и её размер оказывают в буржуазном обществе определяющее влияние на социально-политический статус личности, несмотря на провозглашаемый принцип равенства прав и возможностей. Приходу к власти буржуазии или её ставленников не препятствует всеобщее избирательное право, ибо механизмы манипуляции общественным мнением через СМИ становятся из года в год всё более изощрёнными. Но и аристократический принцип отбора правящего класса очень несовершенен. Дело в том, что знатность и наследственная принадлежность к высшим сословиям ещё не гарантирует высоких интеллектуальных, профессиональных и нравственных качеств личности.

Взамен евразийцы предлагают систему «качественного отбора» людей в политическую элиту «идеократического государства».

Главным принципом «идеократического отбора», по утверждению Н.С. Трубецкого, должно стать общее мировоззрение, искренняя вера в общенациональную «идею-правительницу», объединяющую народ на основе национальных духовных ценностей. Члены правящего класса (или «правлящего отбора», как называли его евразийцы) должны иметь, прежде всего, моральный престиж. Причём «идея-правительница» трактуется евразийцами как общенациональная идея, объединяющая в гармоничном единстве народы «России-Евразии» на основе христианских заповедей.

Члены «правлящего слоя» в «идеократическом государстве» поставлены выше всех граждан, наделены максимальным количеством привилегий. Однако, исходя из общего для всей отечественной консервативной мысли тезиса о примате обязанностей над правами, евразийцы отмечают колоссальный груз ответственности, который должен лечь на плечи представителей элиты. Вся жизнь представителей правящего класса в «идеократическом государстве» должна быть посвящена делу государственного служения, проникнута пафосом самопожертвования своей судьбой ради общего блага.

Как же должен формироваться правящий класс? Выходцы из каких слоёв населения должны его пополнять? Ответ евразийцев – «правлящий слой должен формироваться на основе активного участия широких народных масс в государственном управлении через систему народного представительства. Проекты евразийцев содержат оригинальные предложения по созданию вертикали власти через широкое народное представительство. Согласно их идеям, система местных властей на всех уровнях формируется через всеобщие выборы. Выбранные на местных уездных или районных выборах депутаты выбирают более высокие органы – областные законодательные собрания, а те, в свою очередь, - верховный законодательный орган России. Причём евразийцы, находясь в русле российской консервативной традиции, являются сторонниками выборов не общегражданских, а корпоративно-территориальных, когда депутаты избираются населением от социальных слоёв, трудовых коллективов и территориально-административных и национальных округов. Согласно воззрениям евразийцев, на каждом уровне представительной власти местные органы наделены значительными полномочиями и немалой самостоятельностью от вышестоящих. Такая вертикаль власти с одновременно сильными горизонталями (местная власть всех уровней) создавала условия для широкого привлечения активных представителей из всех слоёв населения к участию в государственных делах и отбору профессиональных управленческих кадров.

Таким образом, по утверждению евразийцев, станет возможным такой механизм формирования политической элиты, при котором определяющими критериями отбора станут высокий интеллектуальный уровень, сформированность личностного начала и нравственных принципов, профессионализм и приверженность национальным принципам.

Концепция качественного отбора правящего слоя на основе общности мировоззрения и верности государственной «идее-правительнице» максимально соответствует исторически сложившемуся типу власти в России, для которого характерны следующие признаки:

1) тяготение к единовластию (монархии) от эпохи к эпохе в лице Всероссийского Императора, Генерального Секретаря ЦК КПСС или Президента РФ;

2) идеократия (власть идеи) – наличие объединяющей общество государственной идеологии, отвечающей на вопросы «кто мы» и «куда идём»? (идея «Святой Руси» или «коммунистического общества»);

3) наличие правящего класса (дворянство, коммунисты, «Единая Россия»). Русский народ, искони считавший власть греховным делом, отстранялся от политики и передавал функции управления правящей элите;

4) приоритет обязанностей над правами. Права даются лишь как средство для несения обязанностей;

5) примат интересов целого (народ, община, коллектив) над частными интересами личности;

6) территориально-корпоративный характер избрания в парламент (не всеобщее голосование за партии, а отправка депутатов от административных и национальных округов и от профессиональных объединений).

КОНЦЕПЦИИ ГОСУДАРСТВЕННО-КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ПОНЯТИЕ РЕЛИГИОЗНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОСТИ

*М.В. Титлина,
Институт философии РАН*

Сегодня Россия находится на переходном этапе развития государственно-конфессиональных отношений и стоит перед необходимостью выработки адекватной модели взаимодействия государства и религии.

В течение истории появлялись многообразные концепции государственно-религиозных отношений, в общем виде выраженных в терминах «толерантность», «свобода совести», «веротерпимость». Однако непротиворечивой и общезначимой теории государственно-конфессиональных отношений не существует и сегодня, в то время как научная разработка «толерантности» и связанных с ней концептов способна содействовать разрешению многих социокультурных проблем – межрелигиозной розни, фундаментализма, ксенофобии.

С целью приближения к созданию современной концепции толерантности мы проанализируем разные подходы к понятию «толерантность», существующие на сегодняшний день.

Этимологически «*толерантность*» восходит к латинскому глаголу *tolerare* и существительному *tolerantia*, основные значения которого — «устойчивость», «выносливость», «терпимость», «допустимое отклонение» [1].

Спектр подходов к этому понятию весьма широк: от рассмотрения толерантности как вынужденного и, возможно, лишь временного способа урегулирования конфликта, своего рода «прагматической толерантности» [2] (таковы выводы из классической концепции толерантности Джона Локка), до признания за ней значения одной из важнейших общечеловеческих ценностей (такое понимание берёт начало в учении Джона Стюарта Милля и разрабатывается у Джона Дьюи, Карла Поппера, Майкла Уолцера, Джона Ролза).

Крайней позицией является утверждение современного британского философа морали Б.Уильямса о том, что толерантность невозможна ни как добродетель, ни как ценность, а можно говорить лишь о некоторых практиках толерантности [2, с.15].

Заслуживает внимания подход к толерантности, предложенный современной исследовательницей С.Г. Ильинской. Назовём его инструменталистским. Этот взгляд во многом продолжает идеи Локка о прагматической (относительной) ценности толерантности, однако вносит в них свои коррективы. Он состоит в том, что толерантность как таковая не является «ценностью в себе» и значима лишь тогда, когда содействует другим важным целям и устремлениям человека [3].

Чрезвычайно важным является тот факт, что сегодня не только в политике и правовой сфере, но и в науке стараются избегать серьёзного категориального осмысления толерантности, зачастую спекулируя этим термином. Так, исследователь Питер Николсон отмечает, что под толерантностью в основном понимают *уважение к личности человека*, а Декларация о принципах толерантности определяет ее как *уважение к разнообразию культур* [2, с.28].

Не менее сложную задачу представляет формулировка общезначимого определения понятия «*веротерпимость*». Как мы выяснили, обратившись к этимологии понятия «*толерантность*», близким по значению к «*толерантности*» в русском языке является слово «*терпимость*» (соответственно, «*религиозная толерантность*» — «*веротерпимость*»), что и нашло отражение в широкой практике употребления их как синонимов. Однако, по мнению большинства отечественных исследователей вопроса, оба понятия имеют семантические различия, поэтому их нельзя отождествлять [4].

С другой стороны, наблюдается тенденция к излишнему их разграничению. Так, термин «*веротерпимость*» неоправданно сужается некоторыми из исследователей: веротерпимость ассоциируется лишь с вероисповедным режимом в государстве, когда религии оказываются выстроенными в правовую иерархию; а также с государственной политикой по отношению к религии [5].

Мы полагаем, что данный концепт далеко не исчерпывается только этим значением, а подразумевает также терпимое, *уважительное отношение к человеку* или группе людей независимо от его (их) религиозной принадлежности. Такая трактовка понятия «*веротерпимости*» сближает его с понятием «*религиозная толерантность*». Зауженное же толкование веротерпимости совершенно не позволяет их отождествлять, а это, на наш взгляд, является неоправданным и практически не удобным.

Другими важными проблемами в философском осмыслении религиозной толерантности являются разработка границ толерантности и решение старого вопроса о терпимости по отношению к нетерпимости.

В вопросе о границах толерантности все имеющиеся на сегодняшний день теории обнаруживают внутренние противоречия, которые ставят под сомнение обоснованность этих теорий в целом и опрокидывают их претензии на универсальность. Такова классическая концепция Джона Локка, где границы толерантности определяются мерой государственных и гражданских интересов и эффективностью применения толерантности на практике. Данный подход ограничивает и саму концепцию, поскольку основанные на ней решения проблемы нетерпимости оказываются недолговечными и казуальными (исходят из полезности в конкретной ситуации).

Противоречива и другая классическая теория, принадлежащая Джону Стюарту Миллю. Согласно ей, одной из границ толерантности должна являться «моральная зрелость» людей. Однако эту «зрелость» оказывается не так просто квалифицировать, и это также делает концепцию в целом субъективной и вполне тоталитарной.

Можно согласиться с М. Хомяковым, что из учения Милля следуют «неутешительные выводы»: применение данной теории «благотворной толерантности» на практике в современном обществе оказалось бы лишением права на свободу многих культур, кажущихся западной цивилизации

«варварскими» [2, с.23].

Итак, мы приходим к выводу, что «религиозная толерантность» и «веротерпимость» продолжают оставаться одними из наиболее сложных и неоднозначных понятий не только в общественном сознании, но и в гуманитарной науке. Поэтому их серьёзная теоретическая разработка может содействовать разрешению многих актуальных проблем современного общества и формированию действенной системы государственно-религиозного сотрудничества.

Литература:

1. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь. — М., 1976. С. 1017.
2. Хомяков М.Б. Толерантность и её границы: размышления по поводу современной англо_американской теории // Философские и лингво-культурологические проблемы толерантности. Коллективная монография. — М., 2005. С. 18.
3. Ильинская, С.Г. Толерантность как принцип политического действия: история, теория, практика. — М., 2008 — Mode access: <http://www.poli0tizdat.ru/fragment/64/>
4. Михайлова, О.А. Указ. Соч. С. 105; Сторчак В.С. Толерантность в

социокультурном и политическом пространстве современной России / Свобода совести в России: исторический и современный аспекты. Сборник докладов и материалов межрегиональных научно-практических семинаров и конференций. 2002–2004 гг. — М., 2004 — Modeaccess: http://www.religare.ru/2_27019.html

5. Стецкевич, М.С. Свобода совести. СПб., 2005. С.4; Гараджа В. Веротерпимость // Религиоведение. Энциклопедический словарь. — М., 2006. С. 198.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ИДЕЙНО- ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

*А.С. Тихонова, Е.В. Потанина,
Иркутский государственный технический университет*

Художественно-эстетические и этические принципы изображения физической культуры и спорта в нашей стране определились еще в 1920-е годы, когда с образом гармоничного человека так же, как и в Древней Греции, стало прочно связано понятие патриотизма. Ключевой становится идея покорения пространства и времени вкупе с идейно-воспитательной составляющей спорта, связанной с задачей подготовки физически развитого человека, который "готов к труду и обороне" (легендарный значок ГТО появляется в 1930 году, когда тема спорта окончательно утверждается в качестве важного раздела советского искусства).

Физическая культура и спорт как неотъемлемая часть подготовки человека к любым трудностям становится лейтмотивом таких работ, как "На стадионе" Александра Самохвалова и "Спортивные игры на стадионе" Сергея Луппова, проявляется в открытой форме в плакатах "Выше знамя красного спортинтерна. Крепите фронт пролетарских спортсменов против войны и фашизма!" Петра Караченцова и "Работать, строить и не ныть..." Александра Дейнеки. Мотив героического как составной части спорта получил преломление в женских портретах-типах. Изображенные на них молодые девушки должны были, именно благодаря спорту, справляться с новыми, ранее считавшимися совершенно не женскими задачами ("Девушка в футболке" и "После кросса" А.Самохвалова, "Физкультурница" Ивана Куликова).

Вместе с тем в 1930-е годы создавалось немало произведений посвященных спорту, в которых агитационное, идеологическое начало было сведено к минимуму. Оно сменялось проникновенным лиризмом, любованием природой ("Пейзаж с красным деревом (Бег)" Леонида Чупятова, "Лыжники" Сергея Лучишкина, "Стрелки из лука" Алексея Пахомова).

Курс на освоение классического наследия в 1930-е годы особенно отчетливо проявился в скульптуре, где изображения античных атлетов воспринимались как идеал воплощения образа современного спортсмена. В таких работах как "Физкультурница после плавания" Абрама Браиловского, "Серафим Знаменский" Сары Лебедевой, "Борцы" Матвея Манизера, "Бег", "Пловчиха" и "Дискобол" А.Самохвалова раскрыта совершенная красота

спортивного тела.

Романтика спортивных достижений в это время обнаруживала себя не только в живописных и скульптурных произведениях, но и в декоративно-прикладном искусстве. В фарфоровых статуэтках, вазах, чайниках, кружках и кубках с изображениями лыжников, стрелков и гребцов раскрывались новые грани тех массовых явлений, которыми стали физическая культура и спорт.

К концу войны спортивная тема возродилась вновь, обретя мажорное, праздничное звучание в картине Дейнеки "Раздолье".

Пропаганда физической культуры и спорта средствами изобразительного искусства за период 1945-1985 г. имела огромное влияние на учащуюся молодёжь. Широкая панорама объективно действующих процессов в физкультурном и спортивном движении тех лет, переосмысленная художественным мышлением выдающихся мастеров изобразительного искусства, дала яркое и незабываемое свидетельство живой и вечно изменяющейся действительности.

Пропаганда средствами изобразительного искусства – это формирование у людей потребности заниматься физической культурой и спортом, разъясняя её оздоровительное, воспитательное, образовательное и культурно-эстетическое значение; это способность правильного понимания как отдельных, так и различных проблем развития физкультуры и спорта.

История развития физкультурного и спортивного движения в послевоенное время ярко запечатлена в творчестве таких выдающихся мастеров изобразительного искусства, как народный художник СССР А.Дейнека, народный художник СССР Т.Яблонская, заслуженный деятель искусств РСФСР И.Чайков и другие.

Великолепнейшие произведения А.Дейнеки периода 1945-1962 г. на тему спорта это, прежде всего аналитическое исследование средствами изобразительного искусства общественных, психологических процессов, которые протекали в физкультурно-спортивном движении тех лет. Вглядываясь пристально в его произведения, невольно ощущаешь накал спортивных событий тех лет, массовость физкультурного движения, как будто сама эпоха говорит с нами языком спорта. Проникая в истоки прекрасного, А.Дейнека постоянно стремился к познанию всего нового, необычного, что так присуще спорту, физической культуре.

Спортивной теме посвящены работы и выдающегося украинского живописца Т.Н.Яблонской. Из работ созданных в этом жанре, заслуживает особого внимания произведение "Перед стартом" (1947), где молодость юных лыжниц ассоциируется с торжеством жизни послевоенного времени, где увлекательное занятие спортом олицетворяет молодость, здоровье, красоту, силу, что так созвучно было с возрождением разрушенной войной страны, которая, преодолевая экономические трудности тех лет, неуклонно двигалась вперёд.

Важную лепту в разработку спортивного жанра в изобразительном искусстве 50-60-х годов XX века внесли скульпторы и, в частности, выдающийся мастер И.М.Чайков. В работах на спортивную тему – "Бег с

препятствиями", (1958), "Портрет заслуженного мастера спорта СССР В.Старшинова" (1969), "Баскетбол" (1977) И.Чайков посредством пластики выразил духовную жизнь той эпохи, её психологизм, её спортивную молодость, преодолевшую жизненные трудности физически закалёнными и тренированными телами.

На рубеже 1950-60-х годов значительным разделом спортивной темы становятся портреты известных атлетов. Классическим образцом представляется картина Дмитрия Жилинского "Гимнасты СССР". Среди изображенных - подлинны герои спорта, многократные олимпийские чемпионы Полина Астахова, Борис Шахлин. Юрий Титов. Интерес к выражению индивидуальности каждого соответствует духу времени середины 1960-х годов.

Необычное преломление тема спорта получила в 1970-80-е годы в творчестве представителей "альтернативного" или неофициального искусства. Эмоциональная приподнятость и пафос, зачастую сопровождавшие прежде отображение этой темы намеренно снижались, а подчас и пародировались ("Регбисты" Владимира Видермана, "Игра в мяч" Владлена Гаврильчика).

Гуманистическая миссия спорта актуальна и сейчас, представляя, по словам поэта и спортсмена Роберта Рождественского, "великолепный сюжет для искусства".

Особую роль в пропаганде физической культуры и спорта средствами изобразительного искусства в 60-80-х годах стали играть всесоюзные и республиканские художественные выставки "Физическая культура и спорт в изобразительном искусстве", показывающие подлинную массовость физкультуры и спорта, борьбу спортсменов за высокие спортивные достижения и участие в Олимпийских и Международных соревнованиях. Индивидуальность мастеров говорит о сложности понимания изобразительным искусством проблемы эстетического идеала в спорте. Стремление осознать спортивную тему в связи с нравственно-эстетическими представлениями того времени определили идейно-художественное значение лучших произведений. В выставленных работах освещался дух Олимпийских игр, спортивных состязаний, радость жизни, традиций и идеалов Олимпийского движения.

Спорт и физическая культура в этих произведениях были представлены могущественной силой в борьбе за мир, за дружбу и взаимопонимание между народами. В физкультурно-спортивных событиях тех лет художники увидели и глубоко прочувствовали в своих произведениях, светлую и гуманную природу спорта, близость его каждому человеку, ощущение радости движения, участия в соревнованиях, совершенствование самого себя.

Организация и проведение художественных выставок тех лет - это яркое свидетельство активной пропаганды физической культуры и спорта среди широких слоёв общества. Показательно, что эти выставки продемонстрировали успехи в развитии физкультурного и спортивного движения в СССР, раскрыли многообразие спортивной жизни, её динамизм,

ярко выраженный психологизм, гуманизм и человеколюбие, интернационализм и дружбу между различными народами. В большинстве выставленных произведений воспеваются облик спортсмена, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, нравственную чистоту и физическое совершенство.

Эти выставки, безусловно, способствовали и творческому росту художников. Приуроченность этих выставок к спартакиадам народов СССР являлась показателем состояния и развития физической культуры и спорта в советском обществе тех лет. Пропаганда физической культуры и спорта средствами изобразительного искусства за период 1945-1985 г. имела огромное влияние на духовную сферу; в массовом сознании большинства людей и особенно учащейся молодёжи формировался стойкий стереотип важности и полезности занятий физкультурой, спортом. 20 октября 2009 года в здании "Нового Манежа" в Москве в рамках Первого Всероссийского спортивного форума "Россия – спортивная держава" состоялось открытие выставки "Спорт в искусстве". Выставка проводилась по инициативе Совета при Президенте Российской Федерации по развитию физической культуры и спорта, спорта высших достижений, подготовке и проведению XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в г. Сочи, XXVII Всемирной летней Универсиады 2013 года в г. Казани и при поддержке Правительства Москвы.

Таким образом, традиция выставок, посвященных физкультуре и спорту, не прерывается и в наши дни.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

*Н.А. Толстова,
Ставропольский государственный
педагогический институт, г. Ставрополь*

Информатизация современного общества, характеризуемая внедрением средств вычислительной техники, новых информационных и коммуникационных технологий во все сферы человеческой деятельности, ставит перед педагогами новые задачи по формированию готовности молодежи к непрерывному целенаправленному саморазвитию исходя из потребностей информационного общества. Принимая во внимание, что такое формирование осуществляется, прежде всего, на уроках информатики в образовательных учреждениях и основывается на использовании средств информационных и коммуникационных технологий нового поколения, перед педагогической наукой и практикой ставится вопрос о повышении качества профессиональной подготовки учителей информатики, которая должна максимально соответствовать требованиям времени, требованиям новой

информационной реальности.

В качестве одного из ведущих вопросов обеспечения должного качества обучения будущих учителей информатики ставится задача, вобрав все лучшее и эффективное, что до сих пор наработано в практике обучения, актуализировать весь тот потенциал профессиональной направленности подготовки, который до настоящего времени, в силу различных причин, использовался не в полной мере.

Профессиональная направленность подготовки задается типом учреждения, государственным образовательным стандартом, ориентацией на выбранную профессию и пр. и определяется нами как ценностно-целевая ориентация образовательного процесса, детерминирующая его содержательную, технологическую, методическую, деятельностьную, отношенческую составляющие в обеспечение успешности формирования профессиональной компетентности будущих учителей информатики.

Проявляется профессиональная направленность подготовки будущих учителей информатики через взаимосвязь двух подсистем подготовки. Первая – это подсистема «заданности», включающая в себя заложенный в профессиональной образовательной программе методический, субъектный, информационный, материально-технический и др. потенциал. Вторая – это подсистема «реализации», проявляющаяся в технологических компонентах образовательного процесса. Она актуализирует и реализует потенциал профессиональной образовательной программы в реальном образовательном процессе вуза. В процессе реализации потенциала осуществляется переход профессиональной направленности подготовки будущих учителей информатики из заданного в актуально-деятельностное состояние.

В обосновании компонентного состава профессиональной направленности подготовки будущих учителей информатики мы исходили из того, что система компонентов должна целостно отражать проектные, организационные, содержательные, технологические, психолого-педагогические основы процесса подготовки.

Таким образом, к основным компонентам профессиональной направленности подготовки будущих учителей информатики мы отнесли: целевой (формирование профессиональной компетентности у выпускников); содержательный (построение содержания на основе дидактических принципов подготовки); технологический (построение обучения при помощи определенных средств, форм и методов обучения); деятельностьный (формирование умений, необходимых в будущей профессиональной деятельности); методический (осуществление подготовки с использованием различных развивающих личность подходов); отношенческий (выстраивание характера взаимоотношений между участниками педагогического процесса).

Обозначенные компоненты задают основные параметры профессиональной направленности подготовки будущих учителей информатики, соответственно они же определяют ее «заданный» потенциал, заключающийся в возможностях и средствах, необходимых для достижения целей подготовки будущих учителей информатики.

Качественное наполнение выше перечисленных компонентов подсистемы «заданности» повлечет за собой переход к подсистеме «реализации».

В рамках подсистемы «реализации» профессиональной направленности подготовки будущих учителей информатики указанные компоненты получают следующее новое качественное наполнение: целевой – обуславливает формирование высокого уровня профессиональной компетентности выпускников, означающего способность, умения и мотивированность достижения высоких результатов в профессиональной деятельности; содержательный – предполагает построение содержания на основе практико-ориентированных принципов подготовки; технологический – заключается в построении обучения при помощи средств, использующих новые информационно-коммуникационные технологии, а также с использованием инновационных форм и методов обучения; деятельностный – ориентация на овладение всей полноты будущей профессиональной деятельности, на формирование комплекса умений, необходимых в будущей профессиональной деятельности: гностических, проектировочных, конструктивных, организационных, коммуникативных; методический – осуществление подготовки с использованием компетентностного и личностного подходов; отношенческий - формирование субъект-субъектных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, на основе принятия феномена информации как ценности, быть ее полноценным носителем и ретранслятором.

Анализ нормативных документов, учебно-методической документации, образовательной практики, опыта подготовки, оценки результативности этой подготовки, позволил выделить следующие педагогические условия реализации потенциала профессиональной направленности подготовки будущих учителей информатики в рамках проектирования, организации и рефлексии образовательного процесса:

1) процесс подготовки будущих учителей информатики во всех своих компонентах будет ориентирован на их профессиональную деятельность, протекающую в условиях постоянно меняющейся новой информационной реальности;

2) будет осуществляться целенаправленная работа по достижению преподавателями высокого уровня информационной культуры;

3) подготовка будущих учителей информатики будет осуществляться с использованием всего арсенала передовых информационно-коммуникационных технологий по всему спектру преподаваемых дисциплин;

4) подготовка будущих учителей информатики будет проходить с использованием инновационных форм и методов обучения, отражающих особенности профессиональной деятельности в условиях новой информационной реальности;

5) подготовка будущих учителей информатики будет реализована в рамках информационной образовательной среды вуза, отвечающей требованиям новой информационной реальности, а ее проектирование и

организация будут осуществляться с участием всех субъектов образовательного процесса;

б) в образовательную программу подготовки будущих учителей информатики будет включен спецкурс, выполняющий задачу сведения на единой платформе всей совокупности профессионально-мировоззренческих установок студентов, актуализации системы сформированных компетенций с помощью установления многосторонних межпредметных связей в аспекте новой информационной реальности.

Таким образом, система педагогических условий предполагает обращение к организационным, содержательным, техническим, психолого-педагогическим, дидактическим и др. основаниям образовательного процесса и позволяет в полной мере реализовать потенциал профессиональной направленности подготовки будущих учителей информатики.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Г.В. Тришина,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Социально-экономические преобразования в современном обществе обусловили потребность в творчески активной личности, способной эффективно и нестандартно мыслить, решать жизненно важные вопросы, создавать новое. Обновление системы образования предполагает максимальную реализацию природного потенциала личности. В этой связи приоритетным направлением является художественное развитие ребенка, которое уникально в своем роде, так как открывает дополнительные возможности для реализации потенциала личности. Художественное развитие предполагает образное восприятие мира, «правополушарный» тип мышления, способность к эмоциональной отзывчивости на явления искусства и действительности, способность разнообразно выражать свое видение мира, свои мысли, чувства на невербальном языке искусства. Исследователи художественного развития личности по-разному подходят к определению этого понятия, но многие ученые (Н.П. Сакулина, Б.Т. Лихачев, Т.С. Комарова, А.А. Мелик-Пашаев, Н.Л. Стариченко) ключевым аспектом в понятии выделяют развитие художественно-образного мышления. По мнению Н.Л. Стариченко: «Художественное развитие личности – это развитие художественно-образного мышления на базе освоения языка изобразительного искусства» (1, с. 78).

В процессе освоения ребенком языка изобразительного искусства идет активная работа мозга, развиваются мыслительные способности. Для создания и восприятия того или иного художественного образа необходимо анализировать, синтезировать, сравнивать, конкретизировать, обобщать, ассоциировать, классифицировать, абстрагировать, комбинировать, тρέбуется

гибкость и скорость мыслительных процессов. Процесс мышления тесно переплетается с другими познавательными процессами (восприятием, воображением, памятью. Показателями художественного развития являются эстетическое восприятие, активность мышления, воображение, способность к созданию и преодолению стереотипа изображения, активность личности в освоении изобразительной деятельности.

Достижение высокого уровня художественного развития важно не только в профессиональной изобразительной деятельности, но и в любой другой творческой деятельности научной, литературной, музыкальной, конструкторской и др. Однако анализ теории и практики художественного развития в системе образования позволяет с уверенностью утверждать, что проблема художественного развития личности в силу объективных причин далека от решения. Наиболее важными причинами являются следующие:

- отсутствие преемственности в художественном развитии детей дошкольного и школьного возраста, в частности, в содержании учебных предметов относящихся к изобразительной деятельности;

- пробелы в освоении изобразительной грамотности (отсутствие четкой структурированности компонентов языка изобразительного искусства и возрастных норм его освоения).

Это накладывает большую ответственность в поиске верных педагогических путей решения проблемы уже на этапе дошкольного периода развития.

Художественное развитие личности возможно в процессе освоения содержания изобразительной деятельности. «Художественная деятельность выступает как ведущий способ эстетического воспитания и основное средство художественного развития детей дошкольного возраста, как содержательное основание эстетического отношения каждого ребенка...» (2, с. 3).

Полагаем, что в дошкольном возрасте основной целью художественного развития в изобразительной деятельности должно стать формирование эстетической отзывчивости на явления искусства и действительности. Формирование эстетической отзывчивости на явления искусства и действительности это длительный, последовательный процесс освоения языка изобразительного искусства, протекающий в изобразительной деятельности дошкольника. Это творческий процесс, т.к. смысл его в умении ребенком осваивать стереотипы изображений и преодолевать их инертность, консервативность, то есть создавать собственные изобразительные образы (В.С. Мухина).

В основу нашего подхода к решению проблемы художественного развития детей дошкольного возраста легли идеи Н.Л. Стариченко о возрастной преемственности в освоении изобразительной деятельности.

Освоение компонентов языка идет комплексно, характер же использования художественных средств языка зависит от конкретных эстетических требований, предъявляемых к изображению. На наш взгляд, такой подход к обучению позволяет детям - дошкольникам освоить весь

«изобразительно-выразительный алфавит», а в дальнейшем грамотно выражать свои мысли и чувства на художественном языке. Кроме того, он позволяет безболезненно переходить от одной ступени художественного развития к другой и при желании выходить на профессиональное художественное образование.

Однако в настоящее время нет периодизации художественного развития детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста в процессе освоения языка изобразительного искусства.

Анализ теории и практики проблемы художественного развития детей дошкольного возраста позволил нам предпринять попытку выделения этапов художественного развития детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста в процессе освоения языка изобразительного искусства. Основанием для этого послужили работы П.Я. Гальперина, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконина, Е.А. Флериной, Г.Г. Григорьевой, в которых выявлены возрастные особенности освоения изобразительной деятельности. Художественное развитие опосредованно возрастными особенностями психического развития личности: развитием психических процессов дошкольника, необходимых для успешного овладения изобразительной деятельностью.

Этапы художественного развития детей дошкольного возраста:

1. Целью художественного развития детей младшего дошкольного возраста является развитие образного мышления в активном воспроизведении художественных образов, ассоциирование, накопление стереотипов изображения, изобразительная деятельность ребенка имеет преимущественно репродуктивный характер.

2. В среднем дошкольном возрасте цель художественного развития - развитие образного мышления путем активизации операций мышления и воображения, накопление стереотипов изображения и продуктивные попытки их преодоления. Освоение компонентов языка изобразительного искусства имеет репродуктивно-творческий характер.

3. В старшем дошкольном возрасте цель художественного развития - активизация художественно-образного мышления в процессе реализации творческого потенциала, развитие способности создавать собственные изобразительно-выразительные образы, развитие способности к оцениванию изображений. Освоение компонентов языка изобразительного искусства имеет творческий характер.

Полагаем, что в педагогической практике правильное представление о художественном развитии и четкое осмысление содержания изобразительной деятельности способствуют полноценному развитию природного потенциала личности. Необходимо обогащать детское развитие, уделять особое внимание развитию тех наиболее свойств и качеств личности, которые интенсивно формируются в данном возрасте, а затем станут важнейшей частью зрелой личности.

Литература:

1. Стариченко, Н.Л. Изобразительная деятельность дошкольника и младшего

школьника – ступени развития. Ст. в сб. «Преемственность в воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения и начальной школы». Под/ред. Марковой В.В. – Б., 1999., стр. 75-83.

2. Лыкова, И.А.. Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. Старшая группа. – М.: «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА», 2009.- 208с., переиздание

К ВОПРОСУ О МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ ПОДХОДЕ КАК О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ОРИЕНТИРЕ В СИСТЕМЕ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Е.В. Трухачева,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого*

Тенденции совершенствования российского общего и специального образования в последнее десятилетие существенно изменили подходы к проблеме нарушенного развития. Реальностью стали системность и полифундаментальность использования методов научного познания.

Методологическим ориентиром современной системы психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями становится междисциплинарный подход, в частности в системе помощи детям с речевыми нарушениями. Комплексный подход в области речевых нарушений предполагает содружество различных областей знания не только при разработке практических коррекционных мероприятий, но и в области подбора диагностического инструментария. Основанием для подтверждения междисциплинарного характера задач современной логопедии является стойкая тенденция к усложнению структуры речевых нарушений и, как следствие этого, качественное изменение логопедического контингента.

Вследствие чего традиционные методы логопедической диагностики и коррекции становятся менее эффективными, чем раньше, что определяет тенденцию на интеграцию в логопедические технологии психологических методов и приемов коррекционного воздействия, основанных на учете не только характера речевых нарушений, но и особенностей познавательных процессов и личностного развития.

Поэтому все большую значимость приобретает связь логопедии и психологии с нейропсихологией в рамках анализа высших корковых функций при различных вариантах дизонтогенеза, в том числе и при ведущей речевой патологии.

Важной составной частью процесса развития дошкольной и школьной психологической и логопедической служб является внедрение в нее нейропсихологического подхода к диагностике, а в последствии к профилактике и коррекции трудностей обучения (Т.В. Ахутина, Т.Н. Волковская, А.Н. Семенович, Т.А. Фотекова, Л.С. Цветкова и др.).

Владение данной технологией психодиагностического изучения позволяет логопеду проводить изучение структуры речевого дефекта в

«целостной матрице» (А.В. Семенович) состояния высших психических функций, выявить имеющиеся дефицитарные звенья психики ребенка и на этой основе составить коррекционную программу, максимально учитывающую эти особенности.

По мнению современных исследователей, нейропсихологические методики целесообразно применять в комплексе клинико-психолого-педагогического изучения речевого контингента, так как полученные таким образом данные позволяют оценить состояние психических функций, которые являются психологическим функциональным базисом речи и обеспечивают возможность овладения элементарными школьными навыками.

При построении программы и проведении нейропсихологического обследования в системе психологического изучения лиц с недостатками речи в первую очередь необходимо учитывать возрастные особенности познавательных процессов и поведение субъекта диагностики.

Методика нейропсихологического обследования включает в себя следующие основные параметры изучения.

Исследование произвольных движений, которое направлено на анализ кинестетической, кинетической, пространственной и регуляторной составляющих двигательной сферы (праксиса) и осуществляется с помощью различных проб. Выполнение этих заданий требует воспроизведения различных поз пальцев рук (с закрытыми глазами), воспроизведения по зрительному образцу и по речевой инструкции моторных программ (проба «кулак - ребро- ладонь»), двуручных реципрокных движений (проба на реципрокную координацию), различных пространственных поз рук относительно тела (пробы Хеда), выбора, фиксации и смены двигательного стереотипа (проба на т.н. «реакцию выбора»), копирование серийно организованных графических контуров (проба «забора»).

Исследование памяти, направленное на изучение объема, скорости и прочности заучивания слухоречевого и зрительного материала. Оно осуществляется с помощью запоминания ряда из пяти слов в заданном порядке («дом-лес-кот-стол-звон»), двух серий слов, следующих одна за другой («ночь-игла-пирог», «рама-холод-книга»), двух фраз («В саду за высоким забором росли яблони», «На опушке леса охотник убил волка»), двух рассказов («Курица и золотые яйца», «Галка и голуби»).

Специальное внимание уделяется исследованию зрительной памяти и воспроизведению ранее усвоенных знаний.

Исследование различных видов восприятия включает методики, изучающие зрительное, акустическое, тактильное восприятие. В качестве заданий предлагается опознание различных по сложности изображений предметов, а также портретов известных лиц; оценка и воспроизведение ритмических структур; опознание предметов путем осязания; чтение букв и цифр, наносимых на тыльную сторону ладоней.

Исследование пространственных функций производится с помощью серии заданий, позволяющих оценить различные пространственные представления и зрительно-конструктивные навыки. К ним относятся

рисование по инструкции простых геометрических фигур (круга, треугольника, квадрата), домика, человека, куба; срисовывание тех же объектов с образца; изображение по речевой инструкции двух геометрических фигур, связанных пространственными отношениями («треугольник справа от квадрата», «крест под кругом» и т.п.), определение времени по реальным часам со стрелками и по часам с расставленными стрелками, но без циферблата.

Исследование внимания направлено на оценку динамики и селективности психических процессов. Оно включает как оценку динамических параметров и качества выполнения отдельных, перечисленных выше заданий, так и специальные пробы - отыскивание чисел на таблицах Шульте.

Исследование мышления проводится с помощью выполнения отдельных серийных заданий и логических задач, интерпретации сюжетных картинок, объяснения понимания прямого и переносного смысла рассказов, пословиц и метафор.

Исследование речевой сферы в структуре нейропсихологического обследования направлено на изучение понимания речи, построения высказывания в устной и письменной форме и степени сформированности речевой регуляции психической деятельности. В комплекс входят задания, исследующие речевую моторику и артикуляцию, сформированность номинативной функции речи (называние предметов), грамматики и словарного запаса. В процессе нейропсихологического обследования уделяется особое внимание тому, как выполняются различные речевые инструкции и самостоятельно регулируется с помощью речи практическая деятельность.

Необходимо отметить обоснованность включения в программу нейропсихологического обследования заданий, изучающих состояние структурных компонентов речи, независимо от того, что данный аспект находит свое отражение в логопедическом обследовании. Это позволяет, во-первых, реализовать принцип целостного и системного подхода к изучению психики, во-вторых - выявить степень недостаточности речи в соотношении с другими функциями, составляющими ее психологический базис. На этапе анализа результатов нейропсихологического обследования эти данные будут значимы как в диагностическом плане, так и при определении содержания коррекционной работы по преодолению выявленных в ходе обследования нарушений.

Следует подчеркнуть, что особенности выполнения всех заданий не только дают возможность оценить состояние отдельных психических функций и процессов, но и позволяют судить о степени сформированности таких компонентов психической деятельности, как произвольная регуляция поведения, возможность самостоятельного выполнения проб и работы совместно с психологом, контроль, критичность к допускаемым ошибкам.

Применение нейропсихологических методик не предполагает жесткой регламентации порядка их следования. Достаточно придерживаться чередования заданий, направленных на исследование одной и той же

функции, чтобы не вызывать пресыщения и утомления.

Анализ данных о характере допускаемых при выполнении заданий ошибок, о динамических и временных параметрах деятельности, об особенностях реакции на ошибки и о возможности их самостоятельной коррекции позволяет сделать выводы об уровне сформированности тех или иных функций, об их качественных особенностях, о степени выраженности их дефицитарности и влияния на речевой дефект; позволяет подобрать адекватные методы и приемы коррекционного воздействия с учетом нейропсихологического подхода к анализу речевых нарушений.

Литература:

1. Волковская Т.Н. Теоретико-методологические и методические основы логопсихологии / монография. – М.: Образование, 2009
2. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / сост. и общая редакция Астапова В.М., Микадзе Ю.В. – СПб.: Питер, 2001
3. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: Педагогическое общество России, 2002
4. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М., 2002

НРАВСТВЕННАЯ СИТУАЦИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ КАК ФАКТОР ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СИСТЕМУ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

*Е.В. Уколова,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Проблема нравственности и воспитания является результатом развития человеческого общества и, в то же время, выступает фактором формирования нравственной ситуации в нем. Каждый отдельный период истории со своими специфическими социально-экономическими и культурными особенностями ставит перед ней свои задачи. Особенно острой проблема воспитания нравственности становится в переходные и переломные моменты жизни общества, которые в настоящее время переживает Россия.

Изменения, которые происходят в жизни нашего общества, требуют всестороннего охвата и осмысления с различных позиций. Многолетнее отчуждение человека от подлинной духовной культуры, национальных корней и традиций, от веры, привело к кризису общественного сознания, выражающемуся сейчас в крайне неблагоприятной общественной атмосфере: усилении криминогенности общества, росте преступности (в том числе детской), насилия, открытой пропаганде распушенности нравов. Особенно сложная ситуация сложилась в подростковой и молодежной сфере.

Ослабление внимания государства и общества к целенаправленному формированию общественного сознания, к вопросам воспитания в целом привело к изменению психологии, прежде всего, детей. Исследователи

отмечают в их среде такие тенденции, как нарастание индивидуализма, противопоставление себя другим людям, прагматизм — на фоне ниспровержения недавних авторитетов, разрушения сложившихся на протяжении семидесяти лет идеалов. Наряду с девальвацией ценностей, связанных со служением обществу, государству, происходит снижение доверия к старшему поколению, переориентация на личное благополучие, выживаемость, самосохранение, идет усиление процесса индивидуализации, отчуждения [1].

Воспитание начинается с появления ребенка на свет, являясь фундаментом, на котором впоследствии будет создаваться здание образования, нравственности. Воспитание нравственности занимает важное место наряду с пробуждением и расширением сознания ребенка, его души.

Несмотря на устойчивость тела в пределах земной жизни и души (даже в пределах вечности), психическая жизнь человека, область взаимодействия души и тела неустойчива и подвижна. Эта неустойчивость и подвижность объясняется неустранимыми противоречиями в самом бытии человека. По своей физической природе он всецело принадлежит внешнему миру и наряду с другими «вещами (объектами) мира» подчиняется всеобщим законам земного существования.

С самого раннего периода развития на человека действует ряд самых различных факторов — это воспитание в семье, влияние сверстников, средств массовой информации, формирование духовно-нравственных начал в школе. Существенным, но не единственным фактором, определяющим личностную культуру, является образование. В России оно играет недостаточную роль. Образование нацеливалось у нас на решение частных задач. Например, в советское время в нем преобладало стремление к сочетанию последней версии идеологии с культом техники. Сегодня господствует тенденция к заимствованию западного образования. Однако и тот и другой вариант не вооружают личность знаниями и навыками борьбы с дезорганизацией в специфических российских формах, с расколом нравственного смыслового поля культуры. Это связано с общим невниманием к научной проблеме современной нравственной ситуации в России как фактора воздействия на систему государственного управления [2].

Обращают на себя внимание постоянные сигналы о низкой квалификации людей и профессиональной непригодности в разных сферах деятельности, что свидетельствует о массовом характере данного явления. Общим местом стал постоянный рост аварийности, в частности в авиации, как результат разгильдяйства и безответственности, т.е. внутренней дезорганизации личности, которая и определяет уровень дезорганизации общества [3].

Таким образом, взаимное и гармоничное сочетание психического, нравственного, духовного компонентов оказывает влияние на развитие и становление личности. А личность, как известно, является важным структурным элементом социума, общества и государства. Поэтому формирование грамотной, нравственной, культурной личности является

главнейшей задачей современного государства и основой благосостояния общества внутри государства.

Развитие общества включает в себя расширение и углубление представлений о возрастающем разнообразии опасностей, угроз, рисков, катастроф, с которыми сталкивались раньше и могут столкнуться в будущем как человечество в целом, так и отдельные сообщества, регионы. Возникает необходимость изучения способности человека не только противостоять опасностям наличной, исторически сложившейся ситуации, но и наращивать потенциал противостояния будущим опасностям, возможно, существенно превышающим те, с которыми люди уже сталкивались.

Многие ученые находят различные пути выхода из сложившейся ситуации в Российской Федерации. Нельзя сказать, что они абсолютно правильные и действительно выведут нашу страну из состояния социального кризиса, но мы должны принять их к сведению. Кроме того, нет идеального и единственно правильного решения. В связи с этим большое внимание уделяется современной демографической проблеме в России.

Т.В. Грачева, кандидат педагогических наук, доцент, член Церковно-общественного совета по биомедицинской этике в настоящее время говорит о том, что в социальной сфере политика планирования семьи бьет по основе нашего общества, бьет по семье. Идеологи планирования семьи пытаются представить семью как некий необязательный союз, как некое партнерство, совершенно исключая, какие бы то ни было духовные отношения. Это ведет к отказу от родительства, к отказу от долга перед семьей, перед Отечеством.

Н.Е. Маркова, ведущий руководитель Центра коммуникативных исследований Института социально-экономических проблем народонаселения РАН, кандидат социологических наук высказывает мнение по поводу западных программ социального маркетинга насаждаемых сейчас в России и о том, как бы они ни назывались: "Репродуктивное здоровье молодежи" или "Безопасное материнство", "Профилактика ВИЧ/СПИД" или "Планирование семьи" имеют одинаковое содержание. Вопреки заявленным целям, их скрытые функции - блокада репродуктивной функции и осуществление политики демографического сдерживания.

И.Я. Медведева, директор института демографической безопасности, вице-президент фонда социальной и психологической помощи семье и ребенку, член союза писателей, психолог – обращает наше внимание на страны Запада, где очень плохо с рождаемостью. Во-первых, потому что в обществе, где главная ценность - это потребление, зачем иметь детей? Дети снижают потребление. И там, где потребление во главе угла, не будет никогда детей. Поэтому пока, во-первых, парадигмой будет потребление, а во-вторых, пока не введут общественную цензуру, пока не будут беречь чувство стыда, у нас не будет ничего хорошего с демографией и нравственным состоянием в обществе.

Актуальной становится проблема государственной дисциплины и нравственной ситуации в Российской Федерации как фактора воздействия на

систему государственного управления, которую следует рассматривать с точки зрения отношения государства к ней.

Современная система государственного управления строится на основе духовно-нравственного и культурного воспитания каждого человека, на формировании государственной дисциплины и правопорядка. В современной России после распада СССР эти основы пошатнулись, произошел кризис нравственной ситуации, возникло современное общество, которое нуждается в другом воспитании, других основах, другом государственном порядке. Поэтому необходимо и крайне важно выйти из сложившейся ситуации посредством формирования современных основ нравственности – «морализация» всей системы образования, повышение уровня культуры и участие государства как элемента педагогической структуры во всех сферах жизни общества, а также принятие мер, направленных на усиление правопорядка как фактора воздействия на систему государственного управления.

Литература:

1. Бархатова, А. Воспитание культуры поведения // Д/в. №11. 1989.
2. Свядковский, И.Ф. Нравственное воспитание. – М., 1972. - 144 с.
3. Антонов, М.Ф. Проблема русского нравственного идеала в трудах И.В. Киреевского. Новосибирск, 1990.

ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ: КЛАСТЕРНЫЙ АНАЛИЗ

*Л.З. Фатхуллина,
Казанский государственный технологический университет*

Значительный эмпирический материал, накопленный социологией к настоящему времени, теоретическая работа по его осмыслению, новые задачи, поставленные обществом, позволяют перейти на качественно новый уровень исследования происходящих перемен. Те возможности, которыми обладают сегодня социологические исследования, немислимы были бы без существенного совершенствования в социологии методологии и методов в целом, которые имели место в последние десятилетия.

Согласимся с утверждением, что в социологии целесообразно применение статистических методик и математических методов. Вместе с тем не можем не согласиться с теми учеными, которые с изрядной долей скепсиса воспринимают саму идею сотрудничества социологии с математикой на том основании, что последняя не способна строить теоретические модели, полностью адекватные социальным объектам.

Исследование проблем качества жизни населения требует применения междисциплинарного научного инструментария. Важное место в его структуре занимают математико-статистические многомерные методы, в частности, кластерный анализ, широко используемый при изучении

новейших процессов, характерных для российского общества.

Что же собой представляет кластерный анализ как специфический научный метод, и может ли он быть использован для исследования проблем качества жизни населения? Начнем с того, что кластерный анализ – одно из направлений статистического исследования. Он считается действенным количественным инструментом исследования социально-экономических процессов, описываемых большим числом характеристик, как объективных, так и субъективных. Обычно его применяют при предварительном анализе данных, когда необходимо упорядочить их сложную совокупность в целях выдвижения гипотез, разработки классификаций и типологий. Кластерный анализ применяется в различных сферах человеческой деятельности. В маркетинге – для сегментации конкурентов и потребителей. В менеджменте – для разграничения персонала на группы по уровню мотивации, классификации поставщиков, выявления типичных производственных ситуаций, в которых увеличивается выпуск бракованных изделий. В медицине – для классификации симптомов, пациентов, препаратов. В социологии его применяют для выявления социальных классов, слоев и групп, образующих социальную структуру общества. Например, кластерный анализ в интерпретации Л.А.Беляевой принял следующий вид: респондентов поделили на слои (кластеры) со сходными характеристиками, значения которых не выходили за некоторый предел, отделяющий один кластер от другого. Кластеризация проводилась на основе трех критериев: наличия властных функций, уровня жизни и образования. Все три критерия представлены в анкете в виде шкалы. Для измерения материального благосостояния использовалась шестиуровневая шкала: «нищие», «бедные», «необеспеченные», «обеспеченные», «зажиточные» и «богатые». В результате обработки ответов респондентов установлено оптимальное число кластеров или пять различных слоев населения: «высокостатусные», «эксперты», «реалисты», «новые бедные», «старые бедные» [1].

К числу основных преимуществ данного анализа относят то, что он может использоваться и в тех случаях, когда данных мало и не выполняются некоторые требования статистического анализа. Его также можно применять даже в тех случаях, когда речь идет о простой группировке, в которой все сводится к образованию групп по количественному сходству. Большим преимуществом кластерного анализа является то, что он дает возможность производить разбивку исследуемых объектов по целому комплексу признаков. В отличие от основной массы математико-статистических методов, кластерный анализ не накладывает никаких ограничений на вид рассматриваемых объектов. Кроме того, методы кластерного анализа могут использоваться с целью сжатия информации, что является важным фактором в условиях постоянного увеличения и усложнения потоков статистических данных.

В результате социально-экономических преобразований в социальной структуре российского общества произошли изменения, связанные с углублением социальной дифференциации и расслоением. Еще недавно

относительно однородное по своим имущественным критериям, оно структурировалось в новые социальные слои и группы, качество жизни в которых существенно различается.

Сегодня качество жизни населения, его рост рассматривают как фактор развития общества и как важный критерий эффективности курса экономических и социальных реформ [2]. Пристальное внимание федеральных и региональных властей к качеству жизни актуализируют исследования в данном направлении. Системы показателей качества жизни, предлагаемые различными исследователями и организациями весьма многочисленны и разнообразны по структуре и составу показателей, поскольку отражают разные цели классификаций и подходы к пониманию самой проблемы. Одни специалисты включают в перечни, в основном, технико-экономические показатели качества жизни, обеспечивающие возможность их объективной оценки, другие делают акцент на субъективных характеристиках качества жизни, подчеркивая важность психологических, нравственных, культурно-религиозных сторон жизнедеятельности людей. Система показателей оценки качества жизни очень важна, несмотря на сложность ее структуры, ибо позволяет определить, насколько эффективно в обществе обеспечиваются достойные условия жизнедеятельности людей, достойное качество жизни. Кластерный анализ позволяет исследовать качество жизни отдельного класса или слоя, выявить проблемы и найти пути их решения. При этом необходимо правильно выбирать критерии для выделения объектов в кластеры. Не стоит забывать о субъективных критериях, которые зависят, в первую очередь, от идей и взглядов исследователя.

Таким образом, отметим, что кластерный анализ является не столько обычным статистическим методом, сколько «набором» различных алгоритмов «распределения объектов по кластерам». Но для исследования такого широкого явления как «качество жизни», целесообразно его использовать в сочетании с другими математико-статистическими многомерными методами, которые позволят повысить его эффективность.

Литература:

1.Беляева Л.А. Социальные слои в России: опыт кластерного анализа// Социол. исслед. – 2005. - №12. – С.57-64.

2.Нугаев М.А. Базовая модель качества социального потенциала региона // Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2009. – С.9.

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

*Ю.В. Хазова,
Институт философии РАН*

Онтологические основания науки составляют научную картину мира, в которой представлены знания: «1) о фундаментальных объектах, из которых

полагаются построенными все другие объекты; 2) о типологии изучаемых объектов; 3) об общих закономерностях их взаимодействия; 4) о пространственно-временной структуре реальности» [1, с.71]. Фиксация онтологических оснований научного знания является неременным условием успешного и адекватного реконструирования и преобразования реальности.

В силу специфики социально-гуманитарных наук мы сталкиваемся с рядом определённых трудностей. Вследствие существования неисчислимого количества социальных агентов, непрестанно соотносящих себя с социально-гуманитарной реальностью, влияющих на неё и имеющих о ней собственные представления, которые, в свою очередь, постоянно меняются, и вследствие нелинейного характера развития социально-гуманитарной реальности, непрерывно развёртывающейся в географическом, историческом и культурном плане, число реальных связей социально-гуманитарной действительности всегда будет превышать число зафиксированных.

Выделение фундаментальных объектов социально-гуманитарных наук также является спорным вопросом, что не может не отражаться на строгости научного исследования и на доверии естествоиспытателей к социально-гуманитарным наукам. Трудность заключается в проведении чёткой границы между явлениями, конституирующими само человеческое бытие, в котором сосуществуют одновременно несколько несоизмеримых слоёв (языковой, аксиологический, политический, культурный, экономический, гносеологический, психологический и другие). Эти слои находятся в отношении взаимного пересечения, и чтобы каким-то образом структурировать бытие, гуманитарный учёный, как правило, избирает один из слоёв и затем методично выстраивает всю иерархию бытия, причём, так уж свойственно человеческой природе, большей значимостью наделяется предпочтённое основание, и из него выводится всё остальное, менее значимое. И поскольку люди, в том числе социогуманитарные учёные, думают по-разному, иначе очевидности для одних не ставились бы под сомнение другими, то вместо формирования единой целостной непротиворечивой теории социогуманитарного бытия создаётся калейдоскоп концепций, в котором каждый раз во главу угла ставится новое основание и в то же время все другие основания подразумеваются.

Несмотря на разность предметов, методик и результатов социально-гуманитарных исследований, все они направлены на поиск точки преломления индивидуального и всеобщего, того, что принадлежит одному человеку и одному сообществу и в то же время свойственно всем людям и всем обществам. Заявленный именно таким образом инвариант человеческого может быть признан непреходящим основанием социально-гуманитарных наук. В связи с тем, что общие области соприкосновения по своему определению обращены не к различиям, а к сходствам, причем в самом общем виде, они будут неизбежно обозначаться абстрактными терминами.

Среди фундаментальных объектов, из которых полагаются построенными все другие объекты социально-гуманитарных наук, мы

выделяем язык, смыслы, структуры, коммуникации, деятельность. Этот список не является полным, более того, он требует дальнейшего изучения и корректирования, но он необходим для приведения социально-гуманитарной действительности в упорядоченный вид. Каждая социально-гуманитарная дисциплина в своих изысканиях опирается не на один предмет исследования, а сразу на несколько, что обычно объясняется наличием «подходов», многогранностью предмета исследования, наконец, культурно-мировоззренческими универсалиями и т.п. Наша позиция состоит в том, чтобы видеть в языке, смыслах, структурах, коммуникациях и деятельности больше, чем просто универсалии, т.е. не общие имена, обозначающие широкий класс объектов, а рассматривать их как реально существующие (в конкретном виде) начала. И дело здесь не столько в том, что для нас по-новому начинает звучать средневековая проблема универсалий, а в том, что сами ученые-гуманитарии признают за каждым из вышеперечисленных объектов статус реального предмета исследования различных научных дисциплин.

Типологизировать фундаментальные объекты социально-гуманитарных наук достаточно трудно, поскольку, как мы уже сказали, области их значения пересекаются, и, следовательно, они являются несоизмеримыми по отношению друг к другу. Это неоднократно отмечается исследователями: «В каждом коммуникативном процессе реально даны в единстве деятельность, общение и познание» [2]. Так, невозможно представить деятельность без целе-(смысло-полагания), которое, в свою очередь, не обходится без соответствующего обозначения в языковом поле. А поскольку деятельность состоит из действий, объединённых целью, то есть уже по своему определению особым образом упорядочена, то она с необходимостью имеет социальную, коммуникативную природу.

Что касается пространственно-временной структуры социально-гуманитарной реальности, то она определяется несколькими обстоятельствами.

Во-первых, она имеет историческую природу, и в этом не отличается от реальности физической и биологической, т.е. чем дальше друг от друга события на временном отрезке, тем больше они отличаются по своей структуре и тем меньше между ними можно обнаружить причинно-следственных связей.

Во-вторых, первостепенная значимость информации. Если электромагнитное поле существовало как 100 лет назад, так и 2000 лет назад, и ему совершенно безразлично, открыл его Эрстед в 1819 году, либо кто-нибудь другой, и открыл ли вообще, то для человека и общества само знание о своём знании меняет их кардинально, и ни человек, ни общество уже не будут тождественны самим себе ни через минуту, ни через тысячу лет.

В-третьих, в настоящее время социально-гуманитарное пространство неоднородно, и в нём не действует принцип близко- и далеко-действия. События, произошедшие за тысячи километров друг от друга, нередко связаны одно с другим, и наоборот, социальные агенты, являющиеся

непосредственными свидетелями события, не воспринимают его как касающееся непосредственно их, и тем самым нивелируют пространственно-временные отношения.

Таким образом, мы видим, что проблема онтологических оснований социально-гуманитарных наук требует дальнейших научных разработок. Выделенные нами фундаментальные объекты социогуманитарной реальности, предполагают новую точку зрения на существование общественных и гуманитарных наук.

Литература:

1. Стёпин, В.С. Основания науки и их социокультурная соразмерность //Наука в культуре. М., 1998. С.71
2. Андреева, Г.М. Социальная психология.
<http://psylib.org.ua/books/andrg01/txt05.htm>

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

*Н.Ю. Хлызова,
Иркутский государственный лингвистический
университет, г. Иркутск*

В условиях единого мирового информационного пространства и необходимости общения между представителями разных языков и культур одной из ключевых компетентностей современного специалиста становится медиакомпетентность. Появляется потребность общества в медиакомпетентных специалистах, понимающих принципы функционирования иноязычных медиа и умеющих осуществлять межкультурную и межъязыковую коммуникацию в иноязычном информационном пространстве.

Сказанное позволяет заключить, что формирование вторичной языковой личности как стратегической цели обучения иностранным языкам следует осуществлять с новых позиций, расширяющих границы коммуникации. Большие возможности в становлении вторичной языковой личности приобретает медиаобразование. Становится актуальной интеграция медиаобразования и процесса обучения иностранному языку, целью которого становится формирование медиакомпетентности вторичной языковой личности (МВЯЛ).

Исходя из осмысления необходимости соизучения иностранного языка, культуры и медиа в новых условиях развития общества, мы установили актуальность формирования МВЯЛ. Однако, несмотря на активное применение медиа в процессе преподавания иностранного языка, формирование МВЯЛ остается вне поля зрения преподавателей.

Приступая к исследованию, мы понимали, что данная проблема

рассматривалась в ряде исследовательских работ, которые внесли определенный вклад в ее решение, но вышеупомянутые исследования опирались на другую социокультурную ситуацию, были посвящены отдельным проблемам медиакомпетентности и проблемам вторичной языковой личности. До сих пор данные понятия не интегрировались, не изучались в контексте соразвития в соответствии с новым социальным заказом. Формирование МВЯЛ имеет особое значение для системы высшего профессионального образования, поскольку иноязычные медиа представляют собой аутентичный источник информации и могут эффективно использоваться в организации педагогического процесса.

Решая первую задачу нашего исследования, мы рассмотрели понятие медиаобразования, проанализировали его основные концепции. Это позволило нам перейти к детальному анализу понятия медиакомпетентности как конечной цели медиаобразования.

В соответствии со второй задачей мы изучили теории языковой личности и вторичной языковой личности, рассмотрели феномен вторичной языковой личности с позиции педагогики как личностную характеристику, формируемую в целенаправленном педагогическом процессе. Мы установили, что с переходом к постиндустриальному информационному обществу, для которого характерны множественность взаимодействующих языков и культур, разнообразие текстовых форматов, иные формы общения, инновационная модель вторичной языковой личности, представленная И.И. Халеевой может быть расширена до медиакомпетентности вторичной языковой личности, то есть личности готовой к осуществлению не только межъязыковой, межкультурной (И.И. Халеева), но и медиатизированной коммуникации между народами и странами.

Для решения проблемы нашего исследования наиболее продуктивным стал компетентностный подход, на основе которого нами разработана компетентностная модель вторичной языковой личности, в которой к существующим компетентностям и компетенциям мы добавляем новые. Таким образом, компетентностная модель ВЯЛ на современном этапе развития информационного общества состоит из таких компетентностей и компетенций, как лингвистическая (языковая, речевая, коммуникативная компетенции), культурологическая (компетенция в сфере концептуальной картины мира изучаемого языка) и медиакомпетентность (компетенция в сфере медиатизированной межкультурной и межъязыковой коммуникации).

На основании вышеизложенного мы получили возможность подойти к изучению непосредственно сущности понятия медиакомпетентности вторичной языковой личности. Нами установлено, что изучаемый феномен представляет собой интегративную стратегическую характеристику личности, состоящую из совокупности специальных знаний, умений, отношений, позволяющих личности функционировать в мировом информационном пространстве, осуществлять межкультурную и межъязыковую коммуникацию как на межличностном, непосредственном уровне, так и на медиатизированном, опосредованном современными медиа.

Важная роль формирования МВЯЛ в контексте высшего профессионального образования обусловило необходимость более глубокого проникновения в ее внутреннее содержание: в компоненты, уровни, показатели сформированности. Исходя из понимания личности как целостной сущности, состоящей из таких компонентов, как сознание, чувства, поведение, нами выделены компоненты МВЯЛ, а именно: когнитивный, действенно-операционный, мотивационный.

Данный шаг позволил нам перейти к выявлению педагогических условий формирования МВЯЛ. Мы определили специально организуемые педагогические условия, способствующие формированию МВЯЛ студента, разделили их на три основных типа: контентные, организационные и мотивационные. Данная классификация условий, являясь обобщенной, позволила в целом оценить характер того или иного условия, необходимого для рассматриваемого процесса. Отметим, что предложенная классификация условна. Выявленные условия неизбежно интегрируют друг с другом, образуя комплексное единство разнообразных по своей природе педагогических обстоятельств, направленных на организацию медиаобразовательной среды обучения (МОСО) для реализации процесса формирования МВЯЛ.

Определив конкретные возможности внедрения созданной модели в учебный процесс вуза, мы организовали опытно-экспериментальную работу с целью верификации ее эффективности. Эта работа включала констатирующий и формирующий эксперименты. Констатирующий эксперимент наглядно продемонстрировал, что отсутствие достаточных для формирования МВЯЛ студента педагогических условий соответствует начальному (низкому) уровню МВЯЛ. Это подтвердило необходимость внедрения модели. Диагностика уровня сформированности МВЯЛ студента осуществлялась в традиционной и опосредованной формах, в том числе через созданный нами вебсайт (<http://media-area.ucoz.com>). Использовались следующие педагогические диагностические процедуры: анкетирование, наблюдение, беседа, опрос, эссе, дискуссия, презентация творческих работ, анализ медиапродуктов, а так же статистическая обработка данных исследования: критерий Пирсона, критерий Фридмана. Указанные методы диагностики использовались нами во взаимодействии и последовательно. Для получения наиболее объективного результата большинство диагностических процедур были проведены в ходе включения студентов в МОСО, стимулирующую проявление ими искомой характеристики.

Необходимо отметить, что первый констатирующий замер выявил неэффективность ранее разработанных нами показателей: лингвистического и медиаобразовательного. Полученные результаты не отразили уровень сформированности компонентов МВЯЛ. Мы вынуждены были отказаться от лингвистического показателя, поскольку в нашей работе концентрируемся на медиакомпетентности, и детализировать медиаобразовательный показатель, подразделить его на когнитивный, действенно-операционный и мотивационный.

Оценив возможности и особенности каждой из форм обучения, мы

пришли к выводу о том, что наибольшую эффективность для нас приобретает дисциплина «Практический курс иностранного языка». Выбор данного курса обусловлен тем, что он, в отличие от других указанных выше форм обучения, имеющих избирательный характер, является обязательным для всех студентов. Кроме того, указанный курс отвечает специфике нашего исследования. В ходе формирующего эксперимента, занятия в ЭГ были организованы в соответствии с выявленными условиями, в КГ занятия осуществлялись традиционно.

Оценка результатов данного исследования основывалась на разработанных показателях. Анализ и обобщение полученных данных позволили выявить, что: а) для экспериментальной группы в целом характерны более высокие показатели роста МВЯЛ. Итоговая диагностика свидетельствует об увеличении количества студентов с положительной динамикой формирования всех компонентов искомой характеристики. Отсутствие студентов с начальным уровнем сформированности МВЯЛ, возросшее число с продвинутым уровнем доказывает эффективность предложенных педагогических условий формирования МВЯЛ; б) вне специально организованного дидактического воздействия в рамках медиаобразовательной среды обучения положительная динамика уровня формирования исследуемого качества проявляет себя слабо. Полученные результаты доказывают эффективность представленного исследования. Можно заключить, что предложенный вариант организации процесса формирования исследуемой личностной характеристики является высокопродуктивным.

КУЛЬТУРА ПОНИМАНИЯ «ИНОЙ» ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА СЕВЕРНОГО КАВКАЗА¹

*Е.А. Чурилова,
Ставропольский государственный университет, г. Ставрополь*

В результате политических и социальных перемен конца XX начала XXI века на одно из первых мест выдвинулся вопрос национального самосознания многочисленных народов и этносов, населяющих пространство бывшего СССР. Растабуирование национальной истории и культуры привели к активному этнокультурному самоутверждению, восстановлению этнокультурного статуса, реконструкции историко-культурного пространства народов с одной стороны и к усилению нетерпимости к «чужим» культурам, культивированию национальных обид и обострению межэтнических конфликтов с другой.

Особенно актуально и остро противоречия, связанные с проблемами

¹ Работа выполнена при поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (ГК « 16.740.11.0116 от 02. 09.2010)

национального развития, проявились на Северном Кавказе, объединившем, в силу своего геополитического положения, множество различных народов и этносов, и ставшем эпицентром этнокультурного самоутверждения. В Северо-Кавказском регионе проживают около пятидесяти народов с самостоятельными языками, многочисленные группы некоренного населения, множество этнокультурных объединений, попавших сюда в результате различных миграционных процессов. «Сегодня Кавказ - это сложная система множества мощных культур, каждая из которых характеризуется собственной национальной идеей, своеобразной иерархией этнокультурных ценностей, сложной знаково-символической когнитивно-культурной системой» - пишет Фатима Юсуповна Албакова в статье «Современные проблемы национально-этнического сознания на Северном Кавказе». С этим связан высокий уровень социальных противоречий в сфере национально-государственного устройства, межэтнических отношений и контактов этносов различных конфессиональных ориентаций (прежде всего христианства и ислама). Так же это нашло отражение в каждой из национальных литератур, впитавших в себя нравы народов: вайнахов, адыгов, осетин, карачаевцев, балкарцев, русских и т.д. Каждая из них представляет свою культуру, свои обычаи, традиции, верования, создавая свою культуру похожую на многие культуры, но в то же время отличается тысячами маленьких элементов, подчёркивая, таким образом, свою уникальность и неповторимость.

Очевидно, что проблема мирного сосуществования в многонациональном едином социокультурном пространстве региона, является на сегодняшний день одной из актуальнейших для исследования и требует объединения усилий ученых различных областей гуманитарного знания. «Предметом напряженной философской и литературоведческой рефлексии должна стать теоретическая разработка проблем этнической и национальной ментальности» [4. с. 4] Эти вопросы рассматриваются в работах Л.П. Егоровой, А.А. Фокина, К.К. Султанова, А.Б. Багдасаровой, Ф.Ю. Албаковой и других ученых.

Одним из вариантов приближения взаимопонимания народов Северного Кавказа, представляется знакомство с этнонациональными особенностями «соседей», отраженными в их национальных литературах. Говоря о необходимости изучения национальных литератур, мы не уменьшаем значения других форм культуры и искусства в художественном отражении особенностей того или иного этноса, но оставляем их за рамками данного доклада. Широко известно отношение Льва Николаевича Толстого к объединительной сущности культуры, к тому, что уменьшение несогласия между народами зависит от возможности «глубже зачерпнуть» из глубоких ключей «чужой» культурной традиции. И действительно, будучи незнакомым и непонятым - «чужое» воспринимается с настороженностью, а зачастую и с агрессией, вызывает раздражение. Но когда реализована возможность «познакомиться поближе», чужое становится уже не чуждым, а только иным: то, что хорошо знаешь – понятно и приемлемо.

«Когда мы встречаемся с точной передачей этнонационального

менталитета в произведении искусства, мы испытываем чувство восхищения и восторга, чувство открытия для себя очень важного жизненного факта. Оно сопровождается катарсическим воздействием на наше этнонациональное самосознание и исподволь способствует формированию в нас культуры понимания чужой, «не нашей» ментальности» - пишет В.П. Тоидис в статье «Этнонациональный менталитет и его специфика» [4. с. 18]. Соглашаясь с автором, хочется так же добавить, что такие «встречи» способствуют формированию навыков межкультурного контакта, создают новый стереотип «этнокультурной мозаичности» народов Северного Кавказа и человечества в целом, т.е. фактически решают проблему «последовательного и неуклонного созидания межэтнического мира на базе диалога культур» [4. с. 18].

Безусловно, что точность и качество отражения этнонациональной ментальности в художественном произведении напрямую зависит от таланта писателя. О необходимости проверять национальную самобытность литературных явлений критерием художественности неоднократно говорит Казбек Камилович Султанов: «Литература, искусство вообще — товар сугубо штучный, что означает необходимость конкретно и очень внимательно рассматривать каждое явление исходя из главного — наличия таланта» [3]. Совокупность эстетических критериев, художественного своеобразия произведения, его художественности и этнической самобытности становится предметом пристального внимания литературоведов и литературных критиков. Не менее важным представляется вопрос о соотношении этнического и общезначимого в едином пространстве художественного текста. Осознание необходимости равновесия национально-литературных аспектов и сферы наднационального, а так же гармоничное сочетание национального и инонационального с точки зрения различных Северо-Кавказских этносов поможет представить литературный процесс региона в его истинном масштабе, вырастающем из интеграции различий, и подчеркнет его многообразие и внутреннюю целостность.

При изучении и сопоставлении национальных литератур Северного Кавказа представляется целесообразным опираться на традиционный методологический аппарат сравнительного литературоведения, но так же необходимы и новаторские разработки методического и теоретического характера, учитывающие современную специфику Северо-Кавказского социума. Северо-Кавказская новейшая литература не однородна по своему составу и качеству. Однако не вызывает сомнений то, что это не просто сумма национальных литератур, а уникальный синтез национального, инонационального и общечеловеческого, созданный в результате взаимодействия и взаимовлияния культур многих народностей.

В настоящее время Северо-Кавказский регион, Россия и мировое сообщество в целом находятся в точке бифуркационного выбора: пойдет ли человечество путем этнокультурного плюрализма и неконфликтного отношения между народами, или же двинется в сторону обострения межнациональных конфликтов и этнокатастроф. Не только общество в целом, но и каждый человек может и должен сделать свой выбор и положить белый

или черный камень на ту или иную сторону весов. Художественная литература является одной из форм воздействия на действительность, и пусть в настоящий момент это влияние не имеет такой масштабности, как, скажем, пятьдесят или сто лет назад, тем не менее, художественные тексты являются не только ключами к пониманию «чужой» этнонациональной ментальности, позволяющими заглянуть в мир иной народности или этноса. Благодаря сочетанию этнического инонационального и всеобщего они меняют вектор восприятия с «чуждого и враждебного» на «иное», но уже знакомое, привычное и понятное, формируют навыки межкультурных контактов, а следовательно служат созиданию межэтнического мира и формированию единого социокультурного пространства не только на Северном Кавказе, но и в мире вообще.

Литература:

1. Албакова, Ф. Ю. Современные проблемы национально-этнического сознания на Северном Кавказе / Издательский дом СА&СС Press® / <http://www.ca-c.org/datarus/albakova.shtml>
2. Султанов, К. К. Национальное самосознание и ценностные ориентации литературы / К. К. Султанов. – М. : ИМЛИ РАН, 2001. - 196 с.
3. Что с нами происходит? / К.К. Султанов - Дружба Народов / Нация и мир – 2006, №1
4. Этнонациональная ментальность в художественной литературе: Материалы Всероссийской научной конференции / Под ред. проф. Л.П. Егоровой. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 1999. – 260 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ СИСТЕМНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АГРЕССИВНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*К. С. Шалагинова,
Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого*

Актуальность исследования проблемы системной организации психолого-педагогического сопровождения агрессивных младших школьников обусловлена не только ростом различных форм и видов агрессивного поведения в школе, но и отсутствием системы подготовки специалистов по проблемам профилактики и коррекции агрессивного поведения.

Анализ работ отечественных исследователей, занятых практическими аспектами проблемы детской агрессивности (Г. Э. Бреслав, Л. С. А. И. Захаров, С. Л. Колосова, Н. М. Платонова, А. А. Реан, Т. Г. Румянцева, Л. М. Семенюк, И. А. Фурманов и др.) показывает, что усилия современных ученых направлены преимущественно на детальное изучение одного из аспектов проблемы, тогда как другие составляющие остаются недостаточно

разработанными. Подобное положение не только не позволяет вести эффективную коррекционную и профилактическую работу с агрессивными детьми в начальной школе, но и препятствует качественной подготовке специалистов к работе с агрессивными младшими школьниками,

Одновременному решению обозначенных проблем способствует обращение к системному подходу. Системный подход (Б. Ф. Ломова, В. А. Барабанщикова, М. С. Каган и др.) в отечественной психологии является признанной методологической платформой, на базе которой проводится значительное число разноплановых исследований. Особенность системного подхода на современном этапе развития науки состоит в том, что наряду с организацией (структурой, уровнями) и функционированием целостных образований на передний план выдвигается изучение их становления и развития.

Нами представлена модель системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников.

Каждый из трех компонентов модели – теоретический, эмпирический (школа) и эмпирический (вуз) – предполагает единство трех аспектов:

- 1) понятийного (понятие «агрессивность», уровни ее проявления);
- 2) диагностического (комплекс методик, направленных на определение уровня агрессивности детей младшего школьного возраста);
- 3) коррекционно-развивающего (система игр, упражнений, направленных на снижение агрессивности младших школьников)

Анализ различных подходов и тенденций в отечественной и зарубежной науке позволил нам в контексте теоретического компонента рассмотреть агрессивность как личностную черту: проявляющуюся в готовности к агрессивному поведению, в готовности с позиции определенных установок воспринимать, интерпретировать происходящее и воздействовать на него; затрагивающую все проявления психики (познавательные процессы, эмоционально-волевою сферу, индивидуально-психологические особенности).

Системный подход к построению практики работы с агрессивными детьми в рамках эмпирического 1 (школа) компонента мы обозначили как парадигму сопровождения. М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева, рассматривая сопровождение как конкретную практическую деятельность, как метод психологической работы в школе, трактуют его как системно - организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психического развития каждого ребенка в школьной среде.

В рамках своего исследования мы рассматриваем психологическое сопровождение агрессивных младших школьников как систему профессиональной деятельности педагога-психолога, включающую в себя создание социально-психологических условий для эффективного снижения агрессивности детей с различными уровнями ее проявления.

Учитывая пожелания учителей и администрации гимназии № 4, на базе

которой проводилось исследование, а также специфику обучения детей в начальной школе, мы сочли необходимым составить и апробировать три коррекционно-развивающих программы системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников. Первая программа предназначена для первоклассников, ее осуществление мы считаем целесообразным приурочить ко второму полугодю (окончанию первого класса).

Вторая программа психологического сопровождения агрессивных младших школьников предназначена для учащихся третьих классов и носит преимущественно профилактический характер.

Осуществление третьей программы мы считаем целесообразным во втором полугодии четвертого класса. Возможное повышение агрессивности к моменту окончания начальной школы, с одной стороны, может быть обусловлено возрастными особенностями – началом подросткового периода, с другой стороны, многими детьми достаточно болезненно переживается переход в среднее звено.

Программа коррекции агрессивного поведения в начальной школе построена с учетом четырех выделенных уровней проявления агрессивности и предполагает прохождение детьми четырех основных этапов коррекционного занятия. В рамках осуществляемого нами системного подхода построение второго и третьего этапов коррекции (этапа объективирования трудностей развития и конфликтных ситуаций и конструктивно формирующего этапа) осуществлялось в соответствии с выделенными уровнями проявления агрессивности.

Проблема разработки системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников требует подготовки специалистов (педагогов, психологов) к работе с агрессивными детьми. В связи с этим в рамках эмпирического (вуз) компонента логическим завершением нашего исследования явилось знакомство студентов с его теоретическими и эмпирическими результатами в рамках курса по выбору «Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками». Построение курса стало инновационным, поскольку, во-первых, в основе дисциплины лежат реальные теоретические и прикладные результаты исследований. Во-вторых, при создании курса использовались кейс-технологии, обеспечивающие самостоятельную работу каждого студента и возможность контроля собственных знаний, что позволило будущим педагогам-психологам убедиться в необходимости приобретенных знаний, их целесообразности и возможности использования в будущей профессиональной деятельности. В-третьих, разработке курса предшествовало анкетирование студентов, позволившее выделить наиболее проблемные участки. Курс «Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками» охватывает достаточно широкий диапазон тем, начиная с изучения феномена агрессивности вообще и конкретно в психологии и заканчивая рассмотрением данной проблемы применительно к начальной школе; особое внимание уделяется практическим аспектам работы с агрессивностью в

младшем школьном возрасте.

Анализ результатов экспериментальной работы по подготовке педагогов-психологов к осуществлению системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников позволяет говорить об эффективности построения и реализации методической основы на примере курса по выбору «Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками» и достижении основной цели курса – формировании у будущих специалистов набора компетенций, необходимых для практической работе с агрессивными младшими школьниками.

Литература:

1. Агрессия детей и подростков / Под ред. Платоновой.– СПб.: Речь, 2004.– 316 с.
2. Барабанщиков В.А., Ломов Б.Ф Системный подход к исследованию психики // Психол. журн. - 2002. № 4. - С. 27-38.
3. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азаров, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева.– М., 2001.– 347 с.
4. Бреслав, Г. М. Психотерапия агрессивного поведения детей и подростков: Метод. пособие для врачей / Г. М. Бреслав.– СПб.: Комздрав, 2004.– 334 с.
5. Платонова, Н. М. Агрессия у детей и подростков: Учеб. пособие / Н. М. Платонова.– СПб.: Речь, 2004.– 336 с.
6. Реан, А. А. Детская агрессия / А. А. Реан // Педагогика и психология.– 2002.– № 4.– С. 37–42.
7. Семенюк, Л. М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста: Метод. рекомендации в помощь педагогам-практикам / Л. М. Семенюк.– М., 2007.– 16 с.
8. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов.– Минск, 2006.– 216 с.

МОДЕЛЬНЫЙ РЯД ИЗУЧЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

*И.С. Шаповалова,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Анализ научных подходов к изучению организационной культуры позволил констатировать, что к настоящему времени результаты теоретических изысканий в области ее изучения можно разделить на три основные группы: типологии, характеристики и модели организационной культуры.

Типологии организационной культуры представляют собой совокупность типов, образованных сочетанием определенного набора признаков, выделенных в качестве ее основных характеристик и могут быть разделены на технологические (отражающие сочетание нескольких признаков) и акцентуированные (отражающие различную выраженность одного признака).

Характеристики организационной культуры можно условно разделить на диагностические (набор элементов организационной культуры) и аналитические (описание процессов в организации).

Все многообразие *моделей* изучения организационной культуры, предлагаемых исследователями, может быть объединено в три группы: структурные, рассматривающие структуру организационной культуры; описательные, описывающие факторы, условия, функции организационной культуры; технологические, представляющие собой алгоритмы управления, формирования, изучения или оптимизации организационной культуры.

В основе технологического моделирования – моделирования наиболее востребованного управленческой практикой – должен располагаться модельный ряд социального явления, позволяющий диагностировать и анализировать его показатели и прогнозировать возможное развитие. Мы предлагаем для изучения такого организационного явления как организационная культура модельный ряд, состоящий из диагностических и аналитических моделей.

Структурная модель организационной культуры включает в себя три подсистемы, девять структурных комплексов и 40 структурных элементов (элементы подсистемы управления и персонала являются идентичными и поэтому на схеме представлены одним блоком) (рис. 1).



Рис. 1. Структурная модель организационной культуры

Функциональная модель. В результате анализа функциональных моделей организационной культуры, предложенных разными авторами, была построена синтетическая модель ее функционального поля (рис. 2), разделяющая все функции на внутренние (эндофункции) и внешние (экзофункции).

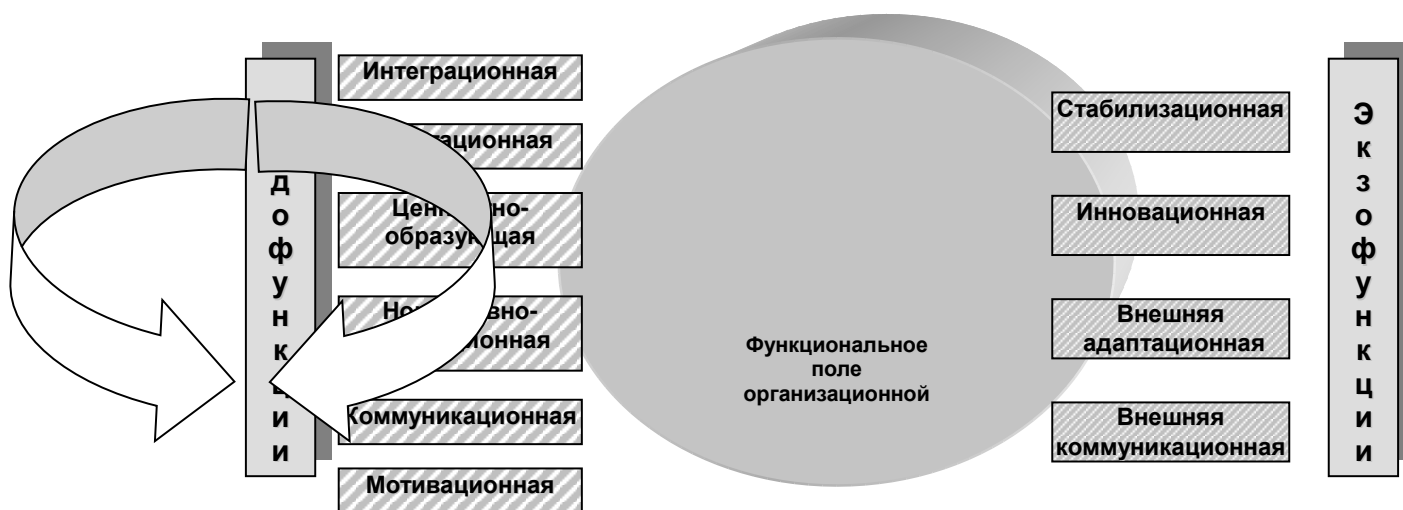


Рис. 2. Функциональная модель организационной культуры

Факторная модель. На систему организационной культуры оказывают воздействие внешние и внутренние факторы, формируемые во внешней и внутренней среде организации. Они разделены на следующие группы: социально-экономические, социально-политические, социальные, социально-экологические, социально-психологические, социально-технологические (рис. 3).

Для системного исследования организационной культуры необходима разработка аналитических моделей, указывающих на каузальные связи диагностируемых позиций и позволяющих осуществлять многомерную диагностику ее состояния в целях прогнозирования развития и оптимизации.

Структурно-функциональная модель. Каждый элемент организационной культуры несет в себе функциональную нагрузку. *Функциональная нагрузка элемента* представляет собой то количество или тот набор функций, степень реализации которых изменяется с изменением показателя элемента.

Структурно-каузальные модели организационной культуры. Для реализации системного анализа диагностических показателей организационной культуры необходимо установить каузальные связи между ее элементами. Это дает возможность:

- производить точечную диагностику участков организационной культуры, осуществляя при этом системный анализ секторов и подсистем;
- осуществлять прогнозирование развития организационной культуры исходя из текущего состояния ее элементов;
- осуществлять прогнозирование изменений организационной культуры при воздействии внутренних и внешних факторов.

Построение структурно-каузальных моделей включает в себя:

- 1) определение каузального статуса элементов;
- 2) определение типа связи (униполярная или биполярная);
- 3) определение характера связи (прямая – вектор изменения элементов

аналогичен, обратная – вектор изменения элементов различен).

На основе данных исследования была построена *каузальная статусная модель организационной культуры*. Модель показывает распределение элементов подсистем организационной культуры по статусным группам.

Динамические модели организационной культуры. Разработка динамического модельного ряда необходима для осуществления функций прогнозного моделирования развития организации и построения программ управленческого воздействия по коррекции нежелательных отклонений от стратегии развития организационной культуры.

Типологизация динамических моделей имеет следующие основания:

1. факторы внешнего и внутреннего воздействия (факторно-динамическая или иначе, синергетическая факторная модель);
2. жизненный цикл организации (динамическая каузальная модель, выступающая как модель жизненного цикла организационной культуры);
- 3) ведущая задача существования организации (функционально-динамическая модель, определенная в качестве модели функционального отклика).

В первом случае *факторы внешнего и внутреннего воздействия* приводят к изменениям в организационной культуре, которые могут быть описаны посредством синергетических закономерностей развития сложных нелинейных систем. Момент воздействия фактора вызывает в системе бифуркационное состояние, за которым следует период быстрых качественных изменений тех элементов, находящихся под наибольшим влиянием фактора. **Синергетическая факторная модель** может быть использована для прогнозного моделирования развития системы организационной культуры в условиях известного или планируемого изменения.

Жизненный цикл организации имеет биполярную связь с организационной культурой. Нельзя однозначно утверждать, что экономический цикл жизни организации влечет за собой изменение организационной культуры, и напротив, «возрастные» изменения последней приводят к переходу организации в то или иное экономическое состояние. Направленность причинно-следственной связи зависит от силы изменений в этих двух системах. Но в любом случае существуют модели организационной культуры, в основе которых лежит жизненный цикл организации.

Ведущая задача (или функция) организации, несомненно, определяет акценты и приоритеты развития в организационной культуре. Совокупность внешних и внутренних условий приводит к тому, что такие приоритеты меняются, более референтными становятся функции, обеспечивающие адаптацию организации к изменениям. Организационная культура как основа социальной жизни организации отражает данный запрос, изменяя показатели элементов, ответственных за выполнение актуальных функций. Временная зависимость состояния организационной культуры от функциональных потребностей организационной системы отражена в *динамической модели функционального отклика организационной культуры*.

Все перечисленные основные и не указанные в статье рабочие модели дают возможность перейти исследователю к технологическому моделированию организационной культуры, позволяющему перевести ее в ранг управляемых объектов и использовать ее нормативно-регуляционный потенциал.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Л.Т. Шановалова,
Белгородский региональный институт повышения квалификации и
профессиональной переподготовки специалистов*

Социально-экологические умения занимают особое место в структуре содержания социально-экологического образования, обеспечивая весь комплекс действий субъекта, направленный на овладение как можно большим спектром взаимодействий с окружающей средой.

Структурно-логическая модель формирования социально-экологического умения в образовательном процессе основывается на системном и личностно-деятельностном подходах. Эти подходы предусматривают определение структуры умения как совокупности теоретического, практического и аксиологического компонентов, проходящих в своем формировании начальный, репродуктивный и продуктивный уровни.

В первую очередь подчеркнем, что структура социально-экологического умения характеризуется сформированностью социально-экологических мотивов, усвоением социально-экологических знаний, освоением операций и действий, необходимых для реализации умения на практике. Опираясь на изложенные в работах Б.В. Всесвятского, И.А. Зимней, И.П. Подласого позиции системного подхода, мы считаем, что формирование социально-экологического умения в образовательном процессе характеризуется, во-первых, уровневостью, в основе которой находится процесс постепенного достижения показателей критериев сформированности отдельных компонентов умения; во-вторых, преемственностью уровней, их эффективностью и управляемостью; в-третьих, качественной и количественной характеристикой компонентов умения.

При определении уровней и показателей сформированности социально-экологического умения в образовательном процессе мы также опираемся на позиции личностно-деятельностного подхода, изложенные в работах И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.Б. Орлова. Личностный компонент подхода предполагает учет возрастных, индивидуально-психологических, статусных особенностей обучающихся. Он реализуется через содержание и форму учебных заданий, характер общения между педагогом и учащимися. Деятельностный компонент подхода реализуется как динамическая иерархическая система взаимодействий обучающихся с окружающей средой.

В целом их деятельность на основе социально-экологических умений должна характеризоваться субъектностью, предметностью, активностью, целенаправленностью, мотивированностью, осознанностью.

Таким образом, на основе системного и личностно-деятельностного подходов, выделены следующие уровни развития социально-экологического умения в образовательном процессе:

Начальный уровень, характеризующийся первичным применением приобретенных социально-экологических знаний, пробными упражнениями. Теоретический компонент умения на этом уровне представлен умственными действиями в когнитивной сфере личности по изучению основных элементов окружающей среды. Для практического компонента уровень является ознакомительным и определяет основу всех последующих действий учащегося в процессе применения умения. Вся деятельность основана на нормах и правилах известных ему ранее, его личном опыте. Аксиологический компонент, в свою очередь, представлен интересом, как непосредственно-побуждающим мотивом учебной деятельности.

Репродуктивный уровень. Переход умения на данный уровень требует качественного изменения его основных компонентов. В первую очередь развивается система социально-экологических мотивов, составляющих аксиологический компонент. На основе мотива интереса развивается перспективно-побуждающий мотив осознания социальной ценности умения. Стимулами к формированию мотива ценности на репродуктивном уровне являются освоение теоретического и практического компонентов. Теоретический компонент представлен сравнением (распознаванием, определением, узнаванием) основных элементов умения, их систематизацией и алгоритмическим применением. Практический компонент характеризуется полнотой и взаимосвязанностью освоения операций и действий, их целенаправленным применением в стандартной или несколько измененной ситуации.

Продуктивный уровень связан с дальнейшим развитием социально-экологического умения на основе его практикования и применения как образовательном процессе, так и в окружающей социальной и природной среде. Важной характеристикой уровня является мотивированность, осознанность деятельности учащегося, которая проявляется в его продуктивных действиях. Теоретический компонент умения представлен действиями по обоснованию (объяснению, сопоставлению) социально-экологических знаний, их воспроизводству, поиску решений возникающих проблем. Освоенные операции и действия умения применяются на продуктивном уровне вариативно, что позволяет обучающемуся успешно ориентироваться в условиях изменяющейся окружающей среды. Составляющие практический компонент операции и действия должны быть результативны, что дает личности возможность успешно ориентироваться в процессе рационального природопользования, быстро, четко и правильно применять усвоенные знания, освоенные операции и действия. Это в конечном итоге способствует формированию интеллектуально-побуждающего

мотива ответственности за свою деятельность в окружающей среде (аксиологический компонент).

Таким образом, опираясь на основанные позиции системного и личностно-деятельностного подходов, можно констатировать, что формирование теоретического, практического и аксиологического компонентов социально-экологического умения в образовательном процессе представляет собой целостную взаимосвязанную систему, в которой становление и развитие одного компонента определяет динамику развития и становления других.

Литература:

1. Всесвятский Б.В. Системный подход к биологическому образованию в средней школе. – М.: Просвещение. 1985.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002.
3. Подласый И.П. Педагогика. – М.: ВЛАДОС, 1999.

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРЫ НА СТАБИЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВА

*А.С. Шоломов,
Чайковский филиал
Пермского государственного технического университета*

Цель: показать роль культуры в качестве стабилизирующего фактора общественного бытия.

Задача: проанализировать диалектическую связь культурных эпох с динамикой исторических процессов.

Культура и общество нераздельны. На протяжении всей истории человечества культура участвовала в развитии общества как стабилизирующий фактор. Регулирующая роль культуры менялась в зависимости от характера производства, структуры общества и особенностей общественного сознания. В этой связи можно выделить четыре основных этапа социокультурной эволюции: патриархальный, рабовладельческо-феодальный, государственно-промышленный, глобалистский. Рассмотрим, каким образом культура влияла на устойчивость социальной структуры на каждом из указанных этапов.

Патриархальное общество – общество родоплеменное, догосударственное. Социально-культурное наследие в нем происходило в виде регуляции семейно-брачных отношений, обычаев и традиций, нравственных запретов (табу), религиозных обрядов и социальных церемоний. В основе всех этих видов социально-культурного опыта лежала вера в скрытый смысл совершаемых действий, упование на бестелесный дух, содержащийся в природе вещей и явлений и помогающий людям во всех формах их жизни. Производственный и социальный опыт здесь еще не разделились, и большая часть такого опыта передается в форме обрядов, где имитируются действия человека в разных ситуациях. Сложная система ритуальных действий в те далекие времена не только учила жить, но и

воссоздавала мифологическую картину мира. Согласно исследованиям французского антрополога К. Леви-Строса, даже устройство индейской кухни и ее символика выражала борьбу добра и зла, как она представлялась данному племени.

Таким образом, не только устная речь, но и предметы, а также действия человека были важным средством передачи опыта. Коллективные обряды, всевозможные церемонии и массовые действия были важным способом сплочения первобытного коллектива. Как отмечал греческий философ Платон, даже совместное участие в хороводах служило воспитанию граждан полиса.

У древнего человека формирование социальных качеств происходило особым способом, когда словам, вещам и животным приписывались таинственные свойства и способность влиять на судьбы людей. Вещь, наделенную сверхъестественными свойствами, называют фетишем, а животное, в котором люди видят своего прародителя, – тотемом. Именно из превращения чего-то земного и естественного в сверхъестественное возникает магическая реальность, в которой существует древний человек. По сути дела древний человек еще не видит разницы между реальностью и фантазией. Неумение отличить душу от тела и свои знания от телесных свойств объясняет многие обычаи дикарей, вплоть до каннибализма.

Конечно, древние обычаи способны удивить современного человека. И все же, жизненный опыт в древности, в основном, передавался прямо и непосредственно, т.е. в совместных действиях с вещами, дополняемых словом. Так, к примеру, всегда поступали ремесленники, которые обучали своих подмастерьев по принципу «делай, как я».

В условиях рабовладения и раннего феодализма культура играла уже более заметную роль в жизни общества. Государственный строй требовал своей идеологии, которая оправдывала бы его основы. Наиболее стабильное влияние на общественную жизнь культура оказывала в империях. На каждой из территорий в империях проживали разные этносы со своими культурами, которые отличались друг от друга разными нравственными правилами, обычаями и своими религиями. Фактором сплочения народов могла стать официальная религия, одобряемая государством и выполнявшая роль идеологии. Другой фактор социального единения – военная сила, принуждение к повиновению. Однако религиозный как фактор духовной культуры, действовал сильнее и надежнее: он оправдывал государственную власть, основанную на силе, гораздо более тонко – через сознание людей, через духовную сторону человеческого бытия.

В эпоху позднего феодального строя и раннего капитализма культура занимала прежнее место. Могущество государства создавалось за счет военной силы, приобретения новых земель и религиозной культуры, которая распространялась миссионерами. Метрополии делали свой язык государственным языком империй, с его помощью культура проникала в самые отдаленные уголки колоний. Происходило взаимопроникновение разных культур во всех

частях больших государств. Артефакты культуры метрополий быстро перемещались и усваивались населением разных регионов.

То же самое мы наблюдаем и в Российской империи. Здесь особенности влияния культуры на стабилизацию общества состояли в ее двойственном воздействии. С одной стороны, светская культура, насаждаемая государством во время правления Петра I и Екатерины II, приобщала общество к духовным ценностям западной Европы, и это влияние было мощным и значительным, поскольку культ Просвещения в то время был весьма силен. С другой стороны, народная культура существовала в России естественно и традиционно в виде фольклора, различных форм досуга, исторических преданий, ремесел, слившегося с народным сознанием православия. Это была особая форма природной жизни, выразившаяся в народном духе. Народность означала цель и результат культурной политики, общества, государства, направленной на сохранение русской самобытности – в семейных формах жизни, в фольклоре, в языке, служившим средством коммуникации и единения разных народов России. Главное в народности – не порода народа, а его дух, его нравственно-религиозный способ отношения к жизни человека и общества.

В XIX веке стало формироваться индустриальное общество, где культура также привлекалась для формирования нужной государству идеологии. Промышленный капитализм в России создали купцы и инженеры, но воспитали капиталистический дух эпохи литераторы. А государство использовало культурное влияние в обществе по-своему: для оформления новых стереотипов поведения, новых ценностей и идеалов.

В первой половине XX века культура использовалась уже открыто и целенаправленно для создания тотальной идеологии. Государство или путем репрессий, или путем подкупа принуждало деятелей культуры к участию в идеологическом маскараде. Вместе с тем, создавались и не идеологизированные творения культуры в живописи, архитектуре, музыке, жизни, поэзии. Это означает, что культуру не всегда можно принудить к участию в политике с помощью идеологии. Она, обладая относительной самостоятельностью в развитии, может сохранить свой дух и чистоту своего метода – если на это есть воля творца.

Став в середине XX века массовой, культура стала рассматриваться не просто как составная часть идеологии, но и как средство адаптации индивида к логике многозначного семиотического социального пространства. По мнению классика культурологии Лесли Уайта, «...культура представляет собой класс предметов и явлений, зависящих от способности человека к символизации». Этот подход разграничивает поведение людей и культуру, психологию и культурологию. Культура как связь между предметами и явлениями, названные Уайтом символатани, то есть объективно существующими потенциальными единицами семиотического пространства, приобретает в таком понимании двойственные черты. Символатани

одновременно существует в мире предметов, созданных трудом человека, и в сознании, создающем идеи и ценности.

С начала 70-х годов XX века стали говорить об информационном обществе как о новом типе социальной структуры. Информация объявляется высшей ценностью, которая будет определять и развитие экономики, и развитие политики, совершенствование техники и сети коммуникаций.

В результате, культура вырабатывает в себе новые механизмы для адаптации ее к инновационной социальной структуре. В патриархальную эпоху эту, адаптационную, роль выполняли религия и миф. На имперском этапе адаптационную функцию выполняли право, религия, народные традиции: культура в эпоху рабовладельческого и феодального общества интегрировалась в союз с государственной иерархичностью, силой и организационными признаками народной жизни. На государственно-промышленном этапе стабилизирующим для общества фактором стали сначала идеологизированная культура, а затем, на ступени массового производства и потребления – гуманизм культуры, выполнявший роль антиотчуждения. В условиях глобализма стабилизацию общества призвана выполнять постмодернистская культура с ее новой адаптационной функцией. Наиболее яркое выражение постмодернизм получил сегодня в философии и литературе, хотя является чем-то более масштабным и проявляется на уровне образа жизни, умонастроений, отношения к миру. Постмодернизм пытается стереть в культуре грань между истиной и заблуждением, красотой и безобразием, моральным и аморальным. Для постмодернизма существует лишь мозаика текстов и образов, а также события, в которых нет объективного смысла, и тела, у которых нет души.

Тем не менее, есть одна общая функция культуры, неизменно стабилизирующая общество во всех эпохах – ценностная. Можно предположить, когда главной ценностью в обществе станут не потребление, не организационное устройство, не способ производства, а человек и его счастье в нашем мире, и тогда общество станет надежно стабильным в своем развитии.

Литература:

1. Мареева, Е.В. Культурология: учебное пособие для вузов / Е.В. Мареева. – 2-е издание. – М., 2003. – 192 с.
2. Сулеменко, Е. Влияние культуры на стабильность общества / Е. Сулеменко // Вопросы культурологии. – 2008. – № 7.

К ПРОБЛЕМЕ СИСТЕМАТИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАКОНОВ: ЗАКОНЫ «ОТЗЕРКАЛИВАНИЯ» В АСПЕКТЕ ТИПОЛОГИИ ЯЗЫКОВЫХ ЛИЧНОСТЕЙ*

*Е.А. Шпомер,
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова*

Эффективность коммуникации зависит от целого ряда факторов, влияющих на повышение уровня речевой прагматики. Одним из них, на наш взгляд, является знание коммуникативных законов, определяющих ход коммуникации и достижение заявляемых интенций. В научной литературе существует описание коммуникативных законов, однако это описание, как правило, носит таксономический характер [3], [1]. В настоящей статье мы предлагаем попытку описания одной из выделенных нами групп законов в рамках комплексной систематизации, а именно, как мы назвали их, законов «отзеркаливания».

Закон зеркального развития общения (этот закон, на наш взгляд, можно назвать законом «прямого отзеркаливания» – Е. Ш.). Сущность данного закона состоит в том, что собеседник в процессе коммуникации имитирует стиль общения своего оппонента. Это делается, - как свидетельствует И.А. Стернин [3, с. 4], автоматически, практически без контроля сознания. Коммуникативная специфика адресанта влияет на изменение коммуникативной спецификации адресата: переход на шепот, крик и т.д. «Отзеркаливаются» даже темы разговора.

Закон «отзеркаливания», на наш взгляд, наиболее активно реализуется в действиях таких типов языковых личностей, как конфликтный (агрессор и манипулятор) и кооперативный (конформный и актуализаторский). Центрированный тип мало подвержен действию данного закона в силу того, что он характеризуется, как свидетельствует К.Ф. Седов, «установкой на себя при игнорировании партнёра коммуникации» [2, с. 6].

Отзеркаливаться могут как пейоративные, так и мелиоративные коннотации. Негативное отзеркаливание, как нам представляется, характерно для конфликтного типа ЯЛ. Позитивное – для кооперативного. Как пишет И.А. Стернин, «отзеркаливанию» можно сопротивляться, таким образом можно предотвратить или ослабить скандал: на вас кричат, а вы демонстративно снижаете громкость, говорите несколько замедленнее, чем обычно, говорите тише, увеличиваете паузы между словами. И тут уже наступает черед собеседнику отзеркалить ваш спокойный тон [3, с. 4]. Так поступают кооператоры. И.А. Стернин пишет о том, что наиболее быстро и эффективно отзеркаливаются негативные вербальные и невербальные сигналы [3, с. 4]. Именно так, по нашему убеждению, в силу своих компетентных особенностей отзеркаливают конфликтные агрессоры. Конфликтные манипуляторы могут отзеркаливать и позитивное поведение,

* Исследование осуществлено при поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. (Государственный контракт № 02.740.11.0374).

дабы «добиться поставленных целей» – привлечь на свою сторону собеседника, «заморозить его». Позитивное отзеркаливание кооператора носит иной характер: если коммуникативный агрессор пользуется положительным, как мы его называем, отзеркаливанием затем, чтобы обмануть собеседника, усыпив его бдительность, воспользоваться его доверием и добиться тем самым достижения своих коммуникативных целей, то кооператор любого типа пользуется положительным отзеркаливанием для того, чтобы совершить справедливую (объективную) коммуникацию. Отзеркаливание действует, таким образом, и на уровне позитива, и на уровне негатива. Как отмечает И.А. Стернин, если люди расположены друг к другу, они тоже очень часто отзеркаливают позы, жесты, другие элементы поведения друг друга. Наиболее часто, по свидетельству И.А. Стернина, отзеркаливаются громкость речи, эмоциональность, темп речи, позы, жесты, шаг, частота дыхания собеседника. Отзеркаливание отражает принцип: «подобное рождает подобное». Доброжелательная манера общения делает собеседника доброжелательным, агрессивная манера вызывает у него желание ее отзеркалить и ответить тем же [3, с. 4].

Таким образом, закон отзеркаливания находит свою реализацию на уровне таких ЯЛ, как конфликтный и кооперативный типы. Центрист, как правило, не отзеркаливает, так как не обращает внимания на коммуникативного партнёра: он видит и слушает лишь себя.

Антонимичным закону «прямого отзеркаливания» в рамках направленности на собеседника считаем целесообразным назвать **закон речевого самовоздействия**: словесное выражение идеи или эмоции формирует эту идею или эмоцию у говорящего («обратное отзеркаливание» - Е.Ш.). Если при выполнении закона «прямого» отзеркаливания адресат имитирует чужой стиль общения (предложенный адресантом), то в рамках закона «обратного отзеркаливания» адресат заставляет адресанта изменить свой стиль общения на стиль общения, предложенный им. Если человек своими словами объясняет что-либо собеседнику, он сам лучше уясняет для себя суть рассказываемого. По свидетельству И.А. Стернина, говоришь о любви - и больше любишь; говоришь, что зол, что ненавидишь – и больше ненавидишь; убеждаешь - и убеждаешься сам. Таким образом, вербальная констатация идеи позволяет говорящему утвердиться в этой идее [3, с. 9-10].

Данный закон активно реализуется в действиях ЯЛ конфликтного типа агрессивного подтипа, однако бессознательно: этот тип в силу своей бессознательной коннотативной агрессии выражает свои эмоции, не слушая и не слыша собеседника, формирует данные эмоции в собеседнике. Конфликтный манипулятор «хитрее» в общении, поэтому соотносит свои эмоции с эмоциями собеседника. Центристу неважны эмоции собеседника – он уповает лишь на свои чувства и потребности. Кооператору важны как свои чувства и эмоции, так и чувства и эмоции собеседника. Таким образом, этот закон более рельефно проявляет себя в действиях конфликтного агрессора.

В антонимичных отношениях с законом «зеркального развития общения» состоит и **закон модификации отклоняющегося**

коммуникативного поведения собеседника (считаем возможным назвать его законом «антиотзеркаливания» – Е.Ш.), который, в свою очередь, связан и с законом речевого самовоздействия (оба закона заставляют коммуниканта принять позицию собеседника). Формулировка закона модификации отклоняющегося коммуникативного поведения собеседника такова: если коммуникант в общении нарушает некоторые коммуникативные нормы, другой собеседник испытывает желание поправить его, заставить изменить его коммуникативное поведение. Этот закон конкурирует с законом отзеркаливания: верх берет либо отзеркаливание собеседника, либо модификация его поведения в зависимости от ситуации, участников общения, их коммуникативных ролей, социального и должностного положения, пишет И.А. Стернин [3, с. 12], и, добавим, – типа ЯЛ.

Конфликтный агрессор, перетягивая ситуацию на себя, «давит» коммуникативного партнёра «авторитетом» или криком, не слушает возражений и даже унижает его в случае, если видит превосходство собеседника, конфликтный манипулятор делает оппонента объектом манипуляции – навязывает свою точку зрения, не терпит возражений. Эта поведенческая стратегия конфликтного типа ЯЛ неизменна.

Последним законом, относящимся к группе законов «отзеркаливания», считаем возможным назвать **закон эмоциональной аффилиации** (закон «взаимоотзеркаливания» – Е.Ш.). Закон гласит: «люди в возбужденном эмоциональном состоянии стремятся объединиться в группу и общаться друг с другом». Возбужденные люди предпочитают общаться и образовывать группы с такими же, как они сами; люди в плохом настроении ищут друзей по несчастью, радостному человеку хочется общаться с радостным же партнером и т.д. Поэтому так одинаково легко образуются, как пишет И.А. Стернин, толпы ликующих и агрессивных людей [3, с.14].

Закон эмоциональной аффилиации, по нашему мнению, может быть соотнесён и с другими коммуникативными законами, предложенными И.А. Стерниным, а именно с группой законов, основанных на эмоциях: законом речевого усиления эмоций, законом речевого поглощения эмоций и законом эмоционального поглощения логики, т.к. является своеобразной «диффузной зоной», связывающей разные группы коммуникативных законов между собой.

Таким образом, сущность коммуникативных законов позволяет увидеть системные связи между ними и описать их в соотнесенности с особенностями языковых личностей и спецификой коммуникативной ситуации. В свою очередь, такое описание помогает предвосхищать возможные фрустрации, тем самым достигать коммуникативного успеха.

Литература:

1. Рождественский, Ю.В. Принципы современной риторики/ Ю.В. Рождественский; под ред. В.И. Аннушкина. – 3-е изд. испр.. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 176 с.
2. Седов, К.Ф. Типы языковых личностей по способности к кооперации в речевом поведении // Проблемы речевой коммуникации. Межвузовский сборник научных трудов / К.Ф. Седов. – Саратов: изд-во Саратовского университета, 2000. – С. 6 – 12.

3. Стернин, И.А. Законы общения/ И.А. Стернин. – Воронеж: Серия «Дидактический материал», 1997. – 17 с.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*И.Б. Щербакова,
Воронежский государственный педагогический университет*

В условиях распространения гуманитарной парадигмы в образовании антропологический подход наиболее полно позволяет рассмотреть феномен гуманитарного содержания физкультурного образования.

Основоположник педагогической антропологии К.Д. Ушинский понимал антропологический подход как системное использование данных всех наук о человеке, как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. Мысль о безграничности и многообразии воспитательных влияний, которые могут быть почерпнуты только из природы человека, - центральная для педагогической антропологии К.Д. Ушинского. По мнению ученого, педагогика обогащается такими науками, которые направлены на познание человека – это анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, философия, география, статистика, политэкономия, и история в обширном смысле. Антропологическая ориентация в концепциях образования исходит из понимания человека как универсальной, свободной и ответственной сущности. Человек есть смысл, цель и результат образования. Педагогические действия могут и должны соотноситься с целостностью человека, его биологической, социальной и духовной составляющими, оставляя за ним данное природой право быть субъектом образования.

Эти идеи были восприняты П. Ф. Лесгафтом - основоположником антропологического подхода в физическом воспитании. Он смог не только сблизить психологические, анатомические и физиологические знания с педагогическими сведениями и упорядочить отношения между ними, но и осуществить их слияние, создав целостную педагогическую систему, сочетающую в себе умственное, физическое и нравственное воспитание человека в семье и в школе. П.Ф.Лесгафт, утверждал что «...задачи истинного образования заключаются в образовании всего человека без разделения ума, души и тела на какие-то независимые области» [4].

Интерес к педагогической антропологии в России на протяжении всего пути ее существования был тесно связан с историческим фактором, с социально-политической ситуацией в стране. После Октябрьской революции и утверждения тоталитарного режима на смену педагогической антропологии пришла идеологизированная «бездетная» педагогика. Таким образом, изменения, происходившие в России в 80-х гг XX века, связанные с демократизацией жизни общества и гуманизацией общественных отношений,

нашли свое отражение в педагогике, вызвав к жизни возрождение педагогической антропологии.

По мнению Б.М. Бим-Бада, педагогическая антропология есть «часть педагогики, посвященная познанию человека как воспитателя и воспитуемого», которая «отвечает на вопросы о природе человека и людского общества, обучаемости человека и групп людей» [2].

«Современный философский словарь», определяя сущность антропологического подхода, обращает внимание прежде всего на включенность человека в мировой процесс и потому антропология есть не столько знание о «человеке в себе», сколько один из инструментов философского осмысления значимости человека в мировом целом и вместе с тем смысла мировых процессов в «человеческом измерении» [1].

По определению Слободчикова В.И.: «Педагогическая антропология – совокупность знаний из разных наук (медико-биологических, психологических, философско-социологических и др.), обеспечивающих педагогическую деятельность по формированию человеческих способностей в образовательных процессах» [6].

Предмет педагогической антропологии – человек развивающийся, проблемы воспитания и образования человека в контексте взаимодействия общества и человека, человека и человека [5].

Специфика педагогической антропологии состоит в том, что она синтезирует данные других областей человековедения, дает их педагогическую интерпретацию, интегрирует в педагогику материалы и выводы других наук, имеющие отношение к ребенку, его развитию и воспитанию.

Так, физкультурное образование целесообразно рассматривать с антропологических позиций, поскольку его предмет человек и человечность, оно вбирает в себя ценности, мысли, взгляды на человека, отраженного в культуре, формирует у него способность к проектированию собственной деятельности, её самооценке и самоконтролю. Его гуманитарная функция проявляется в человековедении – познании духовной сущности человека, в обращении к его внутреннему миру; в создании нравственных ориентиров, стимулировании процессов рефлексии и саморазвития; в приобщении учащегося к достижениям и ценностям духовной и физической культуры, их интериоризации; в создании условий для успешной интеграции в общество и культуру, позитивное самоизменение и саморазвитие в образовательном процессе.

По мнению ведущих ученых современности, «полноценная реализация гуманитаризации физической культуры требует опоры на антропологический подход, при котором устраняется противоречие между потребностями студента, желающего познать себя, смысл своего существования и возможностями образовательного процесса, между огромным пластом человекознания и тем, как оно используется» [3].

Физическая культура соответствует основной цели гуманитарного образования – достижению целостности знаний о человеке, путях и средствах

освоения им мира, обретения смысложизненных, мировоззренческих ориентаций.

Одна из задач педагогической антропологии - установить закономерные связи между биологически запрограммированным развитием человека и множеством самых разнообразных воздействий, идущих извне.

Из этого определения следует, что антропологический подход наиболее актуален и неизбежен в сфере физкультурного образования.

Антропологический подход по свидетельству авторов работы, раскрывает сущность антропогенеза (процесс историко-эволюционного формирования физического типа человека) и морфологии «биологии человека» (изучает физиологические, биологические факторы, влияющие на вариации, строение и развитие человеческого организма). Выделяя культуру не только как социальный, но и прежде всего антропологический (т.е. человеческий) феномен, авторы исследования обращают наше внимание на то, что «рассуждения о культуре важно начинать именно с антропологических данностей, а не с вхождения в пространство социальной истории».

Авторы замечают: «В общекультурологическом пространстве культура телесности как составная часть культуры общества и личности не обрела ещё должного статуса, в свою очередь, категория «телесной культуры человека в антропологической теории физической культуры слабо связана с его личностью. Это обстоятельство существенно сужает предметную основу для изучения проблем теории физического воспитания, поскольку их решения, не будучи должным образом опосредованные антропологическими особенностями определения телесной культуры человека, недостаточно определяют специфику физической культуры личности» (8, с.8).

Учеными обращается внимание на то, что «в исследованиях социокультурного содержания телесности и гуманитарного осмысления проблем тела выделены три основных уровня бытия человеческого тела, которые обозначены, как «природное тело», «социальное тело», «культурное тело». «Культурное тело» не противоречит «социальному телу», а надстраивается над ним, вбирая в себя отобранные обществом механизмы жизнеобеспечения, связанные с использованием и формированием телесных характеристик человека и организуемых на принципах природосообразности» (8, с. 9).

Авторами исследования утверждается: «Антропологический подход задаёт основания для развёртывания антропологически ориентированного направления в педагогике. Имея дело с четырьмя типами системопорождающих причинно-следственных связей – биогенезом, психогенезом, социогенезом и культурогенезом, – педагогическая практика ставит тот или иной на первое место в зависимости от конкретных условий обучения. Если это дошкольный возраст, то ведущим в воспитании в этом периоде будет опора на биогенез, при воспитании взрослых – опора на культурогенез. В процессе обучения антропологически ориентированную дидактику реализуют соответственно в четырёх предметных направлениях:

от биологии до культурологи. Эти направления сочетаются с социально-функциональными ролями, задающими механизм самоорганизации отношений в микросоциуме. Динамика развития обозначенных направлений в модельных представлениях реализуется с последовательным переходом от дисциплинарной к междисциплинарной, а затем и к мультидисциплинарной модели и технологиям формирования физической культуры личности» (8, с.18-19).

Гуманитарная стратегия образования. В центре данной парадигмы находится человек во всей его целостности, во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром. Гуманитарный (от лат. Humanitas – человеческая природа, образованность) означает обращенный к человеку, к его правам, интересам. Цель гуманитарности – развитие «человеческого качества», того, что составляет истинно человеческую сущность, в его соотнесенности с миром ценностей, культуры, человеческих отношений. В кратком изложении гуманитарная парадигма означает признание следующих фактов: целостного характера педагогических процессов и явлений; их обусловленности внутренними закономерными причинами самодвижения; нелинейного, кризисного характера саморазвития; необходимости оказания помощи (содействия) в развитии человека.

Обращенность к уникальным проблемам человека и поиск способов преодоления препятствий на пути к совершенству означает гуманитарность в педагогической деятельности.

Гуманитарная стратегия предполагает активное и заинтересованное участие обучаемого или воспитанника в педагогическом процессе. Здесь педагогическая деятельность мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном развитии.

Прежде всего гуманитарный подход – это подход к действительности с точки зрения человека и во имя человека, это попытка увидеть мир в его «человеческом измерении». Причем определяющими координатами гуманитарного взгляда являются не любые характеристики человека, а наиболее существенные, собственно человеческие – «человеческое в человеке» (Ф.М. Достоевский). Ведь человека можно рассматривать с биологической, физической, химической точек зрения, но ни одна из этих проекций не скажет нам о человеке как человеке, о том, что отличает его от не-человеческого.

Принципиальная особенность гуманитарного подхода – признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости и постоянной изменчивости человеческого в человеке. Это полная противоположность естественно-научной парадигме, которой свойственна своеобразная «когнитивная простота», представления о том, что человек и мир – рациональны, детерминированы, конечны и потому – полностью познаваемы рациональным путем. В отличие от «научного» гуманитарное знание всегда «неокончательное», всегда открытое и требующее развития.

Можно говорить о появлении принципиально нового измерения образования - гуманитарно-антропологического.

Центральной для гуманитарно-антропологического как принципиально новой парадигмы в педагогике является идея возможности и необходимости восхождения человека к полноте собственной реальности. Её суть отражена в ключевых понятиях: «гуманитарный» происходит от латинских *humanus* «человечный» и *humus* – «почва» и подразумевает пространство зарождения и вынашивания человеческих качеств и способностей, духовную укорененность и культурную преемственность человека; «антропологический» является производным от греческого *anthropos* – «человек», символизирует сущностные силы и над-обыденную укорененность человека.

Образование – это путь и форма становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории. Сущность и цель так понятого образования – это действительное развитие общих родовых способностей, освоение им универсальных способов деятельности и мышления.

Использование гуманитарного потенциала физкультурного образования не получило полноценного отражения в системе подготовки специалистов, несмотря на то, что отдельные аспекты этой проблемы рассматривались в работах В.К. Бальсевича, И.М. Быховской, М.Я. Виленского, В.М. Выдрина, А.В. Лотоненко, Л.И. Лубышевой и др.

Для изучения современного физкультурного образования мы намерены использовать антропологический, культурологический, аксиологический и средовой подходы, их сочетание позволяет рассмотреть феномен гуманитарного содержания физкультурного образования с разных теоретических позиций.

Методы исследования педагогической антропологии: метод интерпретации данных и выводов наук о человеке в педагогических целях; наблюдение, включенное наблюдение; диалогическая беседа; метод интроспекции (самонаблюдение, формы: самоотчет, письма, автобиографии, дневники, исповеди).

Понятия педагогической антропологии: человек, индивидуальность, личностное развитие, воспитание, свобода, культура, смысл, событие, встреча, диалог, антропологическое время, антропологическое пространство, творчество, ребенок, детство, самостановление, психологическое здоровье, понимание, субъективный опыт, вера и др.

Антропологический подход может разрешить противоречие между потребностями студента, стремящегося познать самого себя и возможностями образовательного процесса; между огромным пластом человекознания и тем, как оно реализуется. Так решаются задачи самопознания и саморазвития, самообразования и самовоспитания, самоактуализации и самосовершенствования средствами физической культуры.

Антропологические основания физической культуры позволяют выделить её специфические особенности, заключающиеся в одновременной направленности на двигательную сферу человека и на социально-психологические стороны его организации.

Реализация отдельных аспектов личностно-ориентированного подхода в современном физическом воспитании представлена в исследованиях Н.В.Барышевой, В.С.Быкова, С.В.Барбашова, М.Я.Виленского, В.И.Ильинича, А.В.Лотоненко, В.А.Стрельцова и др.

Литература:

1. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций / Е.П. Белозерцев. – СПб.: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – С.35.
2. Бим-Бад, Б.М. Изучение людей как воспитателей и воспитуемых / Б.М. Бим-Бад // Вестник Университета Российской академии образования. Вып. 3(17). - М., 2002. - С. 3-36.
3. Виленский, М.Я. Личность студента в гуманитарном, образовательно-развивающем пространстве физической культуры / М.Я. Виленский // Личность студента в образовательно-развивающем пространстве физической культуры. Тезисы докладов. – Москва, 2003. – С.11-17.
4. Лесгафт, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Лесгафт. - М.: Педагогика, 1988. - 398 с.
5. Лифинцева, Н.И. Психолого-педагогическая антропология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина – Курск: Изд-во Курск. Гос. у-та, 2004. – 206 с.
6. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.А. Слободчиков. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. –264 с.

РАЗДЕЛ 2.

«СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МОБИЛЬНОСТИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ»

К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ОСНОВАХ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Е.Б. Аврускина

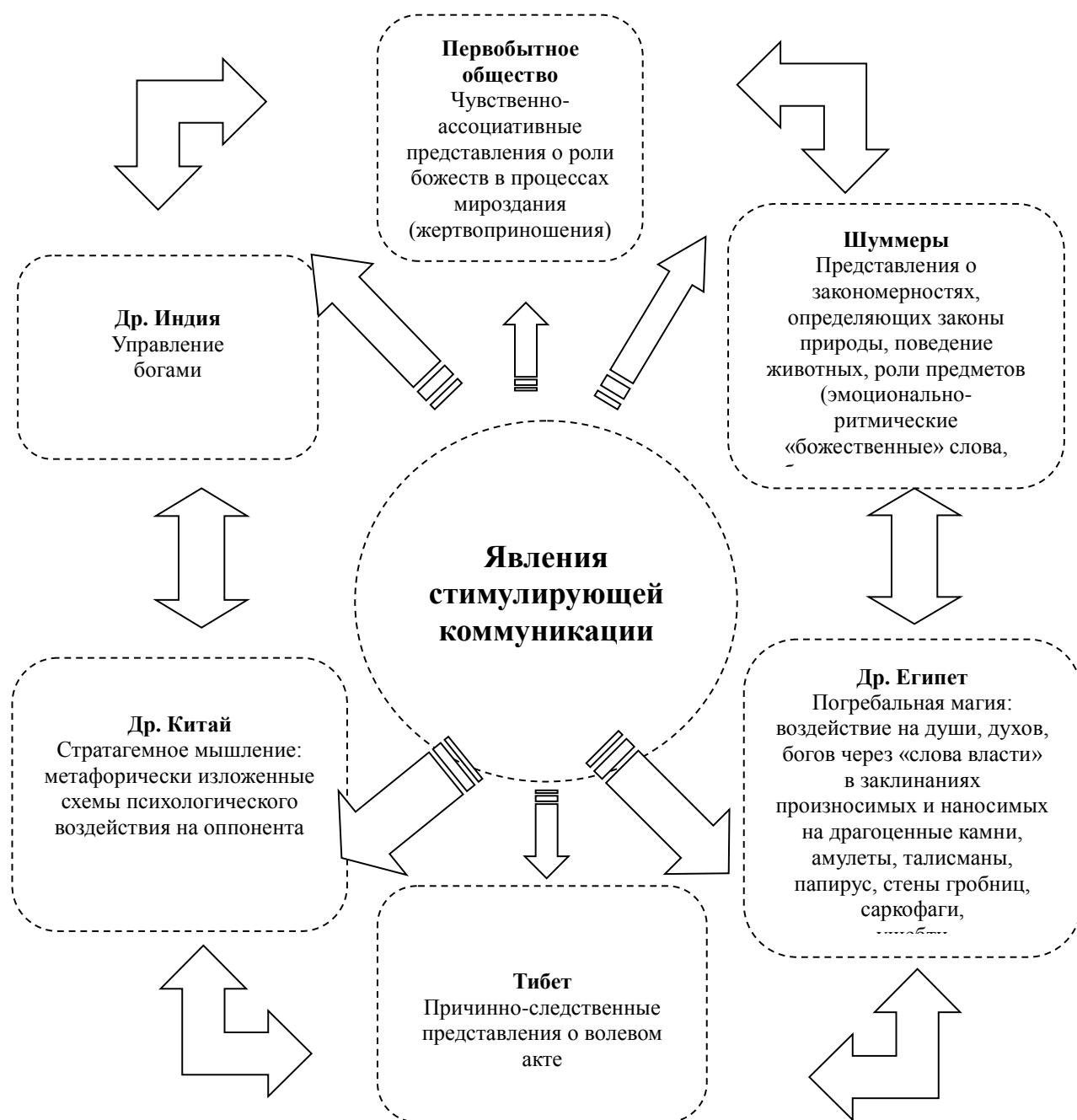
*Ростовский государственный университет
путей сообщения, г. Ростов-на-Дону*

Культура и философия восточного общества с древности наполнены явлениями, которые обладают теми или иными признаками стимулирующей формы коммуникации, основным из которых является направленность коммуникативного акта на достижение результата, необходимого инициатору общения.

Уже при *переходе от первобытного общества к древнему* (см. схему 1) люди считали, что за всеми явлениями мира стоит какое-то разумное, управляющее им материальное существо («нечто»), которое необходимо умиловить в свою пользу. Ритуальные действия людей обуславливались гипотетическими причинами явлений мира, зависящими от воли божеств. Эти представления о процессах мироздания и стали источником жертвоприношений, ставших средством получения какого-либо дополнительного преимущества при совершении некоего собственного действия для достижения желаемого результата.

Согласно *Шуммерской культуре* люди осознавали определенные закономерности, в соответствии с которыми они живут, связанные с законами природы, поведением животных, ролями предметов и т.п. Объяснение этим закономерностям люди видели только в разумных действиях неких могущественных существ. Сами эти всемогущие живые начала трактовались не как «нечто» духовное, а как материально действующие, следовательно, реально существующие. Поэтому считалось возможным воздействовать на их волю – задобрить. Отправление магических ритуалов как стремление повлиять на законы природы эмоциональной ритмикой «божественного» слова, обрядовыми движениями тела, жертвоприношениями, считалось таким же необходимым для существования общины делом, как и любой другой общественный труд.

Стимулирующая коммуникация на Древнем Востоке



Необходимо отметить, что большая часть *древнеегипетских* текстов касается бессмертия – основной идеи, просуществовавшей тысячелетия в неизменном виде и являющейся осью всей религиозно-общественной жизни в Др. Египте. Примером тому может служить «Египетская книга мертвых» (2325–1700 гг. до н.э.) – древние изречения со стен пирамид и саркофагов, содержащие молитвы и восхваления Богам. Египтяне воспринимали загробную жизнь как продолжение жизни земной и стремились всячески подготовиться к ней. Земная жизнь сводилась для них к борьбе за вечную жизнь. Они практиковали разные уровни магического воздействия на богов – начиная от простейших амулетов и заканчивая сложными погребальными

традициями.

Кроме того, *тибетские* ламы говорят, что каждый волевой акт обусловлен несколькими причинами – некоторые из них появились недавно, другие бесконечно далеки от нас. В представлении тибетца каждое явление, вызываемое осознанно или не осознанно, обусловлено разными причинами. Во-первых, существуют, так называемые, внутренние причины, побуждающие в человеке волю к созданию явления или активизирующие скрытые в нем силы без его осознания этого процесса. Во-вторых, есть внешние причины, содействующие возникновению явления независимо от человека, его создающего. В-третьих, это отдаленные причины – их «потомство», следствия, воплощающие в данный момент старые мечты или совершенные в прошлом действия.

Стратегический подход к организации общения, сформировавшийся в *Древнем Китае*, органично включен в искусство тайного управления противником. Он являлся философской и идейной базой политического и дипломатического поведения, реализуемого на практике. С древнейших времен отличительной ментальной чертой китайских государственных деятелей, дипломатов, военных было использование многоходовых, поэтапных планов, наполненных ловушками и хитростями, в процессе общения со скрытой от окружающих целью. Подтверждение этому мы находим в «Трактате о военном искусстве» Сунь-Цзы, Трактате Гуйгу-Цзы, учителя из Долины бесов и др.

С течением времени черты стимулирующей коммуникации стали неотъемлемой частью ментальности восточных людей, что не могло не отразиться на воспитательных и обучающих системах восточных стран. Приведенные выше факты и документальные свидетельства позволяют сделать вывод о том, что именно в странах Востока, долгое время изолированных от остальных территорий Земли, сложились особые культурно-исторические условия, сформировавшие специфику восточного менталитета, который в свою очередь способствовал появлению и развитию стимулирующей формы коммуникации. Жители Востока с раннего детства находились в атмосфере, где магические воздействия на загробную жизнь, на вероятные события будущего, а также психологическое воздействие на другого человека принимались как данность, более того, поощрялись и считались похвальными. Дети перенимали стимулирующую форму общения, как у своих родителей, так и у учителей, обучавших их жизненным ценностям. Стимулирование становилось частью личности не только будущих правителей и политиков, но и простых граждан.

Приведем несколько примеров того, как отдельные черты, характерные той или иной восточной культуре, отразились в педагогическом наследии этих стран.

Древнекитайский полководец и государственный деятель Сунь-Цзы (298–238 гг. до н.э.), считая, что природа человека изначально зла и задача воспитания состоит в преодолении этого злого человеческого начала, определил социальную значимость воспитателя, с помощью которого можно

«переделать изначальную природу человека». Он утверждал: «любой прохожий может стать великим Юем» [6]. Мыслитель Мэн-цзы (372–289 гг. до н.э.), ученик Конфуция, придерживался противоположного мнения об изначальной природе человека, считая ее доброй. Но и Сунь-цзы, и Мэн-цзы полагали, что природа человека, какой бы характер она ни носила, и разделение труда в обществе определяют социальное положение человека: одни становятся управляющими, другие – управляемыми. Однако, в отличие от Мэн-цзы, такое деление Сунь-цзы не считал неизменным и вечным.

Укрепление статуса воинского сословия самураев, сформировавшегося в *Японии* в XII веке, способствовало появлению «педагогике самураев», единственной задачей которой было нравственное воспитание подрастающих мальчиков. Общество в целом и родители, в частности, создавали такие условия для будущих самураев, при которых детям предоставлялся «правильный» и единственно возможный жизненный выбор. «Родственники дарили ребенку предметы, символизирующие храбрость будущего самурая, а через несколько лет мальчик получал в дар от родителей игрушечный деревянный меч и доспехи. Ему не позволялось играть ими. Он мог только любоваться этими самыми дорогими для него игрушками. Тем самым взрослые внушали ему уважение и благоговейное отношение к снаряжению и ремеслу самурая» [5, с. 93–94]. У мальчиков не было возможности выбрать собственный жизненный путь. В обществе культивировалась единый педагогический замысел – послушаться, означало подвергнуться остракизму.

На обучение и воспитание в *Древнем Египте* сильно влияли погребальные традиции и верования египтян. Всё, и отношение к детям в том числе, подчинялось идее подготовить себя к загробной жизни. Египтяне верили, что их дочери и сыновья, совершив в будущем обряд погребения своих родителей, могли дать им новую, загробную, жизнь. Выполнение родительского долга – а именно, воспитание детей – считалось праведным деянием, т.к. обеспечивало благополучное существование предков в загробном мире. Идея подготовки к загробной жизни четко прослеживалась и в обращениях к детям поучениях, которые были стимулом формирования нравственности.

Это лишь некоторые из примеров педагогических аспектов, характеризующихся чертами стимулирования. Коллективный опыт предков народов Востока, выраженный в мифах и обрядах, во многом определял не только мировоззрение и социальную психологию людей, но и педагогические подходы к воспитанию и обучению детей.

Литература:

1. Давид–Неэль, А. Мистики и маги Тибета. — Режим доступа: http://polbu.ru/davidneel_tibetmystic/ Проверено: 11.04.2010.
2. История Востока / в 6 т. Т. 1: Восток в древности // Ред. В.А. Яковсон. – М.: «Восточная литература» Российской академии наук, 2002. – 688 с.: карты.
3. Конрад, Н.И. Сунь–Цзы. Трактат о военном искусстве. — М.–Л., 1959.
4. Манипулирование по–китайски. Трактат Гуйгу–цзы, учителя из Долины бесов / Лицейское и гимназическое образование. — 2003, № 9. — Режим доступа:

<http://www.lgo.ru/uprav91-03.htm> Проверено: 11.04.2010.

5. Салимова, К.И. Из педагогического наследия Востока // Педагогика. – 2009, №9. – С. 93–100.

6. Сводное толкование «Сюнь-цзы»/ Собрание классических текстов. – т. II. – С. 295.

Уоллис, Бадж Э.А. Египетская религия. Египетская магия. – СПб.: Алетейя, 2000. – 392с.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*А.Ю. Агачкина,
Белгородский государственный
университет, г. Белгород*

Современное обострение экологической ситуации на земле является одной из острых глобальных проблем всего человечества. Воспитание эмоционально-нравственного отношения к природе как педагогическую проблему впервые начал разрабатывать Ж.-Ж. Руссо. Идею организации образовательного процесса на лоне природы, следования ее объективным законам и необходимость естественнонаучного образования учащихся обосновывали Я.А. Коменский и Д. Локк. А. Франке считал любовь к природе одной из основных добродетелей, которую необходимо воспитывать. Влияние родной природы на личность подчеркивали И.Г. Песталоцци и А. Дистервег. Против узкого прагматизма, утилитаризма в отношении природы выступали В.Г. Белинский, А.И. Герцен.

Рукотворная искусственная среда, в которой существует человек, отдаляет его от природы. Современный ребёнок оторван от природы, большинство детей никогда не были в лесу, не слушали пение птиц, не любовались красотой девственной природы. Дети большого города наследуют быстрый темп жизни, и установки на потребительское отношение к природе. Но без природной красоты, человек гибнет на физиологическом уровне, по крупинкам изменяется сознание каждого последующего поколения.

Изобразительное искусство – это тоже творимая человеком искусственная среда. Но изобразительное искусство, являясь источником эмоций ребёнка, не отделяет его от природы, а наоборот, обладает великой воспитательной силой. Знакомясь с произведениями искусства, ребёнок начинает понимать значимость красоты для человека. Поэтому, изобразительное искусство мы можем назвать одним из главных средств воспитания у подрастающего поколения эмоционально-нравственного отношения к природе. Соотношение искусства и нравственности, роль искусства в трансляции нравственных ценностей, эффективность воздействия искусства на эмоционально-нравственную сферу личности проверены веками. «В искусстве заключены два огромных человеческих

опыта, – подчеркивает Б.М. Неменский.- Во первых, это профессиональный опыт данного искусства и, во вторых, человековедческий, эмоционально-нравственный, отношенческий опыт человечества». Нельзя не согласиться с Б.М. Неменским в том, что «через познание сути, содержания искусства в душе ребёнка должна постепенно формироваться нравственно-эстетическая позиция, необходимая нашему обществу, отношение ко всем явлениям жизни – к природе, труду, любви... Цель – тактичное, тонкое проникновение высоких духовных критериев посредством искусства вглубь личности ребёнка, через его чувства – его восторг, радость, ненависть, презрение – в убеждения. Такое постижение искусства даст ребёнку, образно говоря, «зоркость души», чуткое реагирование на прекрасное и безобразное в жизни».

Для педагога важно знать, что связь детского изобразительного творчества и нравственности проявляется в том, что в ходе ознакомления с произведениями искусства ребёнок учится вычленять не только элемент прекрасного, но и ценностный аспект. Красота имеет большую значимость для ребёнка. Эту красоту он воспринимает и доносит до окружающих в процессе созидания и преобразования своего художественно-эстетического опыта. Многие качества личности (умение сопереживать, чувство взаимопомощи, порядочность, ответственность и др.), формирующиеся на занятиях по изобразительному творчеству, помогают ребёнку разобраться в окружающем мире, в самом себе. Знакомясь с образами, созданными художниками в произведениях искусства, ребёнок сопоставляет их с действительностью, активно наблюдает за природой, замечает изменения, происходящие в ней, и передает их в различных видах художественной деятельности, проявляет оценочное отношение к эстетическим качествам природы, воплощает явления природы, используя выразительные средства изобразительного искусства. Образы искусства воспринимаются ярко, живо, формируют чувства, вызывают эмоциональное отношение к событиям и явлениям, помогают глубже воспринимать окружающую действительность.

Важность овладения изобразительной деятельностью ребёнком в становлении его личности подчёркивала Т.С. Комарова: «Эти занятия доставляют детям радость, создают положительный эмоциональный настрой, способствуют развитию творчества. В процессе художественной деятельности у детей развивается эстетическое восприятие, образные представления, эстетические чувства. Однако происходит это не само по себе, а при условии систематического, целенаправленного, тонкого и чуткого руководства педагога». Поэтому организация изобразительной деятельности при эмоционально-нравственном воспитании должна проводиться под влиянием эффективной системы педагогических воздействий, с учётом возрастных особенностей дошкольника. Дети, в силу своего возраста эмоционально отражают впечатления от увиденного в процессе изобразительной деятельности, рисуют то, что вызывает их интерес, захватывает их чувства.

Однако, как показывает исследование, в педагогической практике

эмоционально-нравственный потенциал изобразительного искусства в воспитании дошкольника реализован не полностью. Мы считаем, что восприятие произведений искусства должно быть грамотно организовано педагогом, чтобы научить ребёнка «чутко реагировать на прекрасное и безобразное в жизни». Для этого педагогу необходимо использовать специально отобранные формы, методы и приёмы, способствующие эмоционально-нравственному воспитанию:

- образцом для ребёнка является положительный пример взрослого;
- совместная деятельность ребёнка со взрослыми и сверстниками является особенно важной для развития качеств личности ребёнка;

- большую значимость в воспитательном процессе для ребёнка имеют ситуации практического совершения реальных нравственных поступков. Такую возможность создаёт игра как ведущий тип деятельности ребёнка дошкольного возраста;

- важное значение имеет богатая, яркая, эмоционально-образная речь педагога, которая производит особое впечатление на ребёнка. Неназойливое использование художественного слова в процессе занятия создает эмоциональный настрой, оживляет образ;

- большой воспитательный потенциал имеет комплексное использование различных средств: чтение художественных произведений, игра, практическая деятельность, театрализованная деятельность, беседы, положительное воздействие взрослого своим примером и т.д.;

Мы придерживаемся точки зрения, что дошкольный возраст это период наиболее интегрированного принятия ребёнком норм и правил поведения в процессе деятельности (игровой, практической, театрализованной, изобразительной), общения, чтения художественных произведений, слушания музыкальных произведений, бесед, наблюдений. В основе воздействия на эмоционально-нравственную сферу ребёнка лежит сочетание музыки, устной речи, воспитательной среды, изобразительной деятельности и т.д. Но акцент в воспитательной работе необходимо сделать на изобразительное искусство как доминирующее, основное средство эмоционально-нравственного воздействия на ребёнка дошкольного возраста.

Литература:

1. Комарова, Т.С. Детское художественное слово. Методическое пособие для воспитателей и педагогов. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 120 с.

Неменский, Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: книга для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1987.-255 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Н.Г. Акатова,
Орловская региональная академия
государственной службы, г. Орел*

Проблема внедрения в современную систему обучения инновационных технологий не теряет своей актуальности прежде всего потому, что работодатели повышают требования к выпускникам высших учебных заведений. Многолетняя практика свидетельствует, что обучение с помощью традиционных технологий не позволяет развить ключевые, базовые компетентности по конкретной учебной дисциплине, поэтому нужна решительная перестройка всего учебного процесса. Инновационные технологии – необходимый инструментарий современного преподавателя вуза. В них заложен огромный потенциал для повышения профессионального мастерства и достижения целей, которые общество ставит перед системой образования – подготовить молодое поколение к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности как граждан, обладающих высокой степенью личностной зрелости, ориентированных на гуманистические ценности в решении любых проблем, способных к критической оценке и презентации своих достижений.

Инновационный опыт отечественных учебных заведений наметил стратегическое направление в решении столь сложных задач, а именно обновление программно-технологического обеспечения образовательного процесса на основе переосмысления всего арсенала применяемых технологий с опорой на современные возможности и широкий культурный контекст, а также внедрение новых информационных технологий.

В рамках данной статьи под «инновационной технологией обучения» целесообразно понимать законосообразную педагогическую деятельность, реализующую научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающую более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения.

Одной из инновационных технологий высшей школы в контексте профессионального развития будущего специалиста является компьютерное тестирование. Анализ научно-педагогической и методической литературы, а также работы в качестве преподавателя в Орловской региональной академии государственной службы дает основания утверждать, что использование компьютерного тестирования – не дань моде, а наиболее объективный инструмент, применяемый для педагогических измерений. Рассматривая феномен компьютерного тестирования через призму личностно-ориентированного подхода необходимо отметить, что оно максимально индивидуализирует процесс обучения, делая его более эффективным и

значимым для развития научного потенциала личности студента.

Теоретики и практики дефинируют термин «компьютерное тестирование» по-разному. Некоторые исследователи уходят от его определения и обоснования. В данной статье под «компьютерным тестированием» следует понимать средство автоматизированного контроля знаний обучающихся, представляющее собой стандартизированную процедуру применения системы педагогических тестов на компьютере под управлением специально разработанной программы с целью объективного оценивания уровня учебной подготовки.

Анализ опыта использования компьютерного тестирования на занятиях позволяет выделить его преимущества перед традиционным бланковым тестированием: возможность быстро пополнять и редактировать банк тестовых заданий; отсутствие ошибок и фактора субъективности при проверке тестов; возможность всесторонней статистической обработки и хранения результатов тестирования; значительное сокращение временных затрат при проведении тестирования; повышение информационной безопасности; повышение мотивации тестируемого; возможность использования аудио, видео файлов, интерактивности.

Однако, несмотря на существенный интерес к проблеме компьютерного тестирования со стороны профессорско-преподавательского состава, исследователей и обучающихся, следует признать, что существует много нерешенных проблем его эффективного использования и внедрения в образовательные учреждения. В частности, недостаточно изучен и научно обоснован комплекс педагогических условий эффективной организации процедуры компьютерного тестирования студентов.

Необходимость профессионального развития личности будущего специалиста, а также основные положения личностно-ориентированного подхода, делают возможным определить в качестве ведущих условий следующие: разработка и внедрение в образовательный процесс научно-обоснованной и экспериментально апробированной теоретической модели компьютерного тестирования в высшей школе; активизация учебно-познавательной деятельности студентов, предполагающей систематическое и планомерное применение компьютерного тестирования; формирование положительной мотивации студентов к компьютерному тестированию; готовность обучающихся к практическому применению компьютерного тестирования в образовательном процессе; соответствие заданий тестирования общедидактическим принципам и требованиям ГОС.

Именно от вышеуказанных условий зависит выбор технологии, видов, форм и способов организации компьютерного тестирования в образовательном процессе. Преподавателем определяются процедуры компьютерного тестового контроля и оценки критериев качества подготовки испытуемых, а также способы индивидуальной коррекции учебной деятельности, направленные на гарантированное достижение поставленных целей обучения. Организация компьютерного тестирования предполагает также реализацию личностно-ориентированного взаимодействия с

обучающимися, которое отличается высоким уровнем взаимопонимания, низким уровнем избыточности информации, экономией времени ее передачи, что способствует развитию научного потенциала личности каждого студента.

Применение компьютерного тестирования в учебном процессе вуза невозможно без уточнения и конкретизации его научно-теоретических основ, что в свою очередь предполагает проведение системного теоретико-методологического анализа основных подходов к исследуемой нами проблематике в рамках современной педагогической науки.

Необходимо отметить, что использование компьютерного тестирования как инновационной технологии обучения ставит перед преподавателем высшей школы задачу разработки и научного обоснования теоретической модели тестирования, представляющей собой дидактическую систему, которая обеспечит результативность профессиональной подготовки студентов. По нашему мнению, разработка и эффективное использование предполагаемой модели, содержащей ряд взаимообусловленных компонентов (целевого, методологического, педагогических условий, технологического, контрольно-оценочного и критериального), которые обусловлены рядом теоретических подходов: системным, коммуникативным, технологическим, личностно-ориентированным и деятельностным.

Средством реализации концептуальной модели компьютерного тестирования выступает технологический подход к обучению. В рамках данного подхода важно спроектировать технологию обучения, направленную на совершенствование процедуры педагогического контроля, обосновать ее технологические аспекты. Технология организации процедуры компьютерного тестирования предполагает последовательную реализацию взаимосвязанных этапов: целевого, содержательного, организационно-деятельностного и контрольно-оценочного. Компьютерная тестовая технология включает в себя следующие элементы: компьютерный тест как инструмент педагогического измерения, то есть тест как средство измерения; процедуру, алгоритм, способы использования компьютерных педагогических тестов как средства для объективизации эффективности, репрезентативности измерения уровня обученности, подготовленности обучающихся; программную обработку, интерпретацию результатов тестирования.

Обобщая вышеизложенное целесообразно подчеркнуть, что компьютерное тестирование позволяет в значительной степени автоматизировать контрольно-оценочные процедуры и сделать образовательный процесс более эффективным. Оно не отменяет индивидуальный вклад каждого преподавателя, а помогает эффективно организовать контрольно-оценочный процесс и обеспечить таким путем условия для повышения качества контроля и образования.

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

С.В. Анохина

Белгородский государственный университет, г. Белгород

Решение задач социально-экологического образования учащихся требует выявления определенного научного подхода. В настоящее время перечень подходов в научном исследовании значительно расширился. В современной научно-методической литературе предлагается применять такие подходы как: системный, исторический, дифференцированный, синергетический, деятельностный, личностно-ориентированный, филиативный и др. Чаще всего в педагогической теории и практике деятельность специалистов строится в рамках не одного, а нескольких подходов.

Категория «исследовательский подход» рассматривается, с одной стороны, как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, с другой, как направление изучения предмета исследования [5, с.133]. Являясь комплексным психолого-педагогическим средством, подход состоит из трех основных компонентов: основные понятия; принципы и правила; приемы и методы [2, с.6].

Проведем краткий анализ нескольких научных подходов, используемых в исследовании и построении системы социально-экологического образования учащихся: филиативный, деятельностный и личностно-ориентированный.

Филиативный подход, предложенный и разработанный В.С. Шиловой, раскрывается через такие понятия как: «связь», «интеграция», «система», «преемственность», «развитие», «прогресс», «расчленение», «дезинтеграция», «часть», «структура». В ходе теоретического анализа В.С. Шилова раскрывает сущность этих понятий. Так, связь вещей понимается не только как то, что они связаны со всеми вещами, но и то, что их связь является всеобщей, универсальной. Связи складываются из отдельных отношений, которые выступают моментами связи [9, с.58]. Присущей для связи вещей особенностью является то, что в результате отдельные элементы объединяются (интегрируются). Конкретным примером научной интеграции выступает социальная экология, вскрывающая существенные связи между главными сферами человеческой деятельности – человеком, обществом, природой. [8, с.6]. Интеграция тесно связана с системообразованием, целостностью, единством. Система представляет собой некое образование, характеризующееся взаимосвязной совокупностью составляющих ее компонентов; определенной структурой; некоторой отграниченностью; избирательным взаимодействием в окружающей среде. В контексте филиативного подхода исследование явлений, процессов, предметов требует рассмотрения их связей, объединения в системы, крупные образования. Это в полной мере относится и к социально-экологическому образованию [9, с.59].

Результатом дальнейшего анализа, проведенного В.С. Шиловой, является установленная сущность понятий: «преемственность», «развитие»,

«прогресс». В сущности своей они содержат движение. Движение составляет основу преемственности, которая предполагает продолжение движение в новой пространственно-временной обстановке с сохранением прежних его черт. Преемственность в социально-экологическом образовании отождествляется с необходимостью включения его в процессе становления и развития достижений социальной экологии и экологического образования [9, с.14]. Развитие определяется как закономерное, качественное, направленное изменение объектов, как переход из одного состояния в другое. С развитием связывается такое понятие как прогресс, что означает движение вперед, от низшего к высшему, изменению к лучшему; развитие нового. Прогресс в образовании, в том числе и социально-экологическом, требует разработки его новых направлений, определения целей, изменяющих отношение людей к окружающей среде в сторону гармонии; раскрытия соответствующего содержательного и процессуального аспектов; поиска оптимальных путей его реализации [7, с.11].

Сущность филиативного подхода, по обоснованному мнению Шиловой В.С., определяет еще ряд понятий, в частности расчленение, дезинтеграция, часть, структура. Расчленение выражает суть дезинтеграции (разделение, расщепление, разъединение целого на части), процесса, противоположного интеграции. Исследование явлений в пределах этого ряда понятий филиативного подхода предусматривает изучение их структуры, отдельных частей, разъединительных процессов [8, с.20].

Таким образом, социально-экологическое образование с позиции филиативного подхода рассматривается с нескольких сторон: как система; как развивающаяся организация; как самостоятельное строение [7, с.14].

Деятельностный подход. Его сущность раскрывается через понятие «деятельность». В философии эта категория представляет собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности. В рамках традиционных форм философствования принята дифференциация деятельности по предметному критерию: материальная деятельность, как реализуемая в процедурах взаимодействия человека и природы в контексте производства; социальная деятельность, как разворачивающаяся в процессе влияния человека на социальные процессы и организацию общественной жизни; духовная деятельность, как реализуемая в интеллектуальном или художественном творческом усилии [4, с.311]. Для подготовки воспитанников к разносторонней деятельности необходимо вовлекать их в эти виды деятельности

Наиболее распространенным в отечественной психолого-педагогической теории и практике является деятельностный подход, в основе которого лежат идеи А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. В психолого-педагогическом смысле деятельность человека – это особая форма активности, в результате реализации которой осуществляется преобразование материала, включенного в деятельность (внешние предметы, внутренняя реальность человека), преобразование самой деятельности и преобразование

того, кто действует, т.е. субъекта деятельности. Деятельность в своем многообразии отражает такие понятия как: «духовная деятельность», направленная на осмысление явлений окружающей и внутренней действительности, на установление личностных смыслов происходящих событий, явлений, типов и способов деятельности, своих чувств, идеалов, целей; «взаимодействие» - совместная деятельность субъектов образования, их общение как форма деятельности; «смыслообразующая деятельность» - обнаружение и построение смыслов бытия, значения своих действий, поступков, тех или иных видов деятельности, осознание и эмоциональное их восприятие [2, с.18]. В целом в психологии понимание деятельности представлено в виде многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия, результат.

Применительно к проблемам обучения деятельностный подход означает выявление и описание тех способов действия в деятельности, которые должны привести к раскрытию содержания понятия в изучаемом материале и полноценному усвоению знаний [3, с.48]. В педагогике деятельность представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей [6, с.18]. Ее структура представлена тремя компонентами: конструктивным, организаторским, коммуникативным, каждый из которых имеет свои функции [6, с.23].

В рассматриваемом нами контексте деятельностный подход предполагает изучение феномена социально-экологического образования, во-первых, с позиции категории деятельности, как внешней, так и внутренней; во-вторых, ее структуры и функций; в-третьих, субъект-субъектного характера [7, с.21].

Личностно-ориентированный подход. В науке сущность личностного подхода составляет категория личности, которая раскрывается на общенаучном и конкретном научном уровнях. Философы личностью обозначают индивида в аспекте его социальных качеств, формирующихся в процессе исторически конкретных видов деятельности и общественных отношений [7, с.22]. Личность в социальной философии - это, прежде всего, человек, наделенный социальными качествами, то есть такими качествами, которые он приобретает при взаимодействии с обществом [1].

В психологии под личностно-ориентированным подходом понимают методологическую ориентацию в образовательной деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности, развития его неповторимой индивидуальности. Именно С.Л. Рубинштейну принадлежит идея «личностного подхода», которая нашла свое воплощение в фундаментальном философско-психологическом труде «Человек и мир». Для человеко-центрированного подхода особо важными являются идеи онтологической ответственности личности, определение человека как личности (конкретность, имя),

целостность, ответственность, неисчерпаемость, незавершенность, открытость [2, с.34].

В педагогике личностный подход представляется социальной, деятельной и творческой сущностью личности. Личностный подход означает ориентацию на личность основных элементов педагогического процесса: цели, субъектов деятельности, результата и главных критериев его эффективности [6, с.86]. Главная функция личностно-ориентированного подхода — содействовать человеку стать самим собой, быть ответственным за свои дела и поступки. Следовательно, необходима такая организация педагогического процесса, которая будет способствовать становлению и проявлению структур сознания, воплощающих личностные качества человека [7, с.29].

Кратко проанализировав каждый из методологических подходов, отметим, что феномен социально-экологического образования учащихся необходимо рассматривать как особый вид теоретической и практической деятельности, требующей для своего изучения определенного сочетания научных подходов, конкретных методов, средств и форм педагогического исследования.

Литература:

1. Бенин, В.Л., Десяткина М.В.. Учебное пособие по социальной философии. УФА. - Изд-во БГПУ, 1997
2. Гребнева, В.В. Человеко-центрированное взаимодействие в вузе: теория и практика: Учебное пособие. – Белгород, «Политерра», 2004. – 299 с.
3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: уч. пос. для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - 4 изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 208 с.
4. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. - Мн.: Книжный Дом. 2003. - 1280 с.
5. Новиков, А.М. Методология образования. Издание второе. – М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.
6. Слостенин, В.А. Педагогика: уч. пос. для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - 7 изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 576 с.
7. Шилова, В.С. Социально-экологическое образование студентов (к контексте деятельностного подхода: монография. – Белгород, 2006. – 232 с.
8. Шилова, В.С. Социально-экологическое образование школьников: теория и практика. Монография. – Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1999. – 244 с.
9. Шилова, В.С. Филиативный подход – методологическая основа исследования и построения педагогических систем. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. - № 5
10. Философский словарь. Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Издательство политической литературы, 1987.

ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Н. В. Асанова,
Новосибирский государственный технический университет*

Эпоха современности связана с неопределенностью, изменчивостью и непостоянством, что приводит к смене жизненных ориентиров, ценностей, оказывает влияние на развитие и становление личности. В связи с этим возрос интерес к проблеме смысла жизни, какое влияние он оказывает или переживание его отсутствия на жизнь человека, а также проблема психологических причин утраты и путей обретения смысла жизни.

В настоящее время многие отечественные психологи (В. Э Чудновский, Д. А. Леонтьев, В. И. Меренков, Вайзер Г. А. и др.) изучают феномен смысложизненных ориентаций и их влияние на различные аспекты личностного развития. За рубежом очень популярна теория В. Франкла. Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни Франкл рассматривает как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности.

Актуальность данной темы велика, т.к. проблема поиска смысла жизни важна в любом возрасте, но особую значимость приобретает в юношеском возрасте в связи с актуализацией проблемы личностного самоопределения.

Период юности определяется как важный, уникальный и достаточный сложный, критический и конфликтный. Открытие «Я», своего внутреннего мира, развитие рефлексии и самосознания являются главными психологическими механизмами этого периода. Как отмечает И.С. Кон, в этом возрасте происходит открытие собственного «Я», осознание своей идентичности и ее свойств, своих интересов и способностей, которые формируются в определенный жизненный план. Но у молодых людей, входящих во взрослую жизнь, еще не в полной мере произошло формирование системы ценностно-смысловых ориентаций, что во многом осложняет процесс интеграции в условиях самостоятельной жизни. В первую очередь это отражается в выборе учебного заведения и соответственно будущей профессии. Ведь время начала и завершения обучения является для личности периодами перехода из одной смысложизненной ситуации в другую со всеми вытекающими последствиями: ломкой сложившихся стереотипов, адаптацией к новым социальным условиям и пр.

Современная школа, давая своим воспитанникам широкий круг знаний, ничтожно мало помогает учащимся выработать адекватное отношение к своей жизни, что существенно снижает эффективность и практическую значимость процесса образования. Поступая в высшее учебное заведение многие молодые люди не рассчитывают свои силы и способности, так как не была выработана и проработана дальнейшая жизненная перспектива. Одна из составляющих адекватного отношения к собственной жизни человека является его способность выстраивать жизненную перспективу, обращаться к своему будущему, овладевать им. Именно на этой

основе возникает и формируется стремление к поиску смысла жизни.

Таким образом, образовательный процесс должен рассматриваться как смысловая реальность, питающий личностно-смысловые структуры сознания. Явленные в ходе обучения и воспитания смыслы – это «ячейки» сознания, в совокупности образующую матрицу жизненных ориентаций учащихся. По мнению Леонтьева Д. А. трансляция смыслов происходит в процессе обучения, которые влияют в целом на мировосприятие. Проведенные им исследования дают основания говорить об обучении как об инструменте построения полноценных смысловых систем.

Целью нашего исследования являлось изучение смысложизненных ориентаций и личностных особенностей студентов на начальном этапе обучения в вузе. В исследовании принимали участие студенты 2 курса специальности «Психология», в возрасте 18-19 лет.

Эмпирическое исследование, проведенное нами, показало, что студенты воспринимают пройденный отрезок жизни продуктивно и осмысленно. Достаточно интересна и эмоционально насыщена настоящая жизнь студентов. Они считают, что могут сознательно контролировать события собственной жизни, принимать решения и воплощать их.

Полученные данные свидетельствуют о том, что второкурсники в основном ориентируются на прошлое и настоящий момент своей жизни и в зависимости от этого определяют свои цели, что было выявлено в ходе корреляционного анализа.

Кроме того было выявлено, что у студентов младших курсов чаще встречается предрешенная идентичность. Они склонны в большей степени опираться на предложенные решения проблем, без достаточного исследования альтернативных возможностей. Если молодой человек столкнется с трудными жизненными ситуациями, то эта заимствованная система может оказаться неадекватной для решения возникших проблем, что, в свою очередь, приведет к внутреннему конфликту, возможно, к переоценке ценностей и смене смысложизненных ориентаций.

Изучение формирования смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте необходимо для того, чтобы помочь молодым людям раскрыть свои способности, понять самих себя. В этом возрасте принимаются ответственные решения, связанные с профессиональным самоопределением, но не всегда они соотносятся с реальными возможностями человека.

Таким образом, задача образования состоит в том, чтобы помочь студентам совершенствовать способность к личностному и профессиональному самоопределению, что является необходимой основой для развития смыслопоисковой активности.

РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО

ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

*З.Ф. Ахундзаде,
Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н.Толстого*

Этническая толерантность и ее психологические составляющие становятся предметом широкого круга научных исследований и приобретают междисциплинарный и межкультурный характер.

Изучение психологических особенностей проявления толерантности студентами – будущими педагогами-психологами - позволит сформировать определенные представления об этом конструкте в контексте профессии, выявить возможности формирования этнической толерантности на этапе профессиональной подготовки. Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить проблеме формирования психологической готовности студентов как будущих специалистов к толерантному общению, которое выступает как целостное проявление всех сторон личности. Психологическая готовность к межэтническому толерантному общению, помимо всего прочего, также является существенным критерием профессиональной деятельности и важным качеством специалиста педагога-психолога в сфере «человек-человек».

Учитывая тот факт, что выпускники вузов, в частности выпускники ТГПУ им. Л.Н. Толстого, будут работать в различных образовательных учреждениях, необходимо воспитывать у будущих педагогов искусство жить в мире непохожих людей и идей. Именно им предстоит реализовать программы, связанные с воспитанием детей в духе толерантности, в процессе ознакомления их с культурой народов, проживающих на территории родного края, приобщения к фольклору, народному декоративно-прикладному искусству и родной литературе.

Нами был проведен эксперимент по исследованию этнической толерантности студентов факультета психологии ТГПУ им. Л.Н.Толстого.

В ходе пилотажного исследования общего уровня толерантности студентов, будущих педагогов-психологов, было выявлено, что 57,8% респондентов получили первые знания о толерантности в школе, а 42,2 % - при самостоятельном изучении литературы. 71,7% студентов отметили такие проявления интолерантности как стереотипизация, т.е. установки и эталоны, сформированные на негативных примерах, в отношении к людям других культур и социальных групп. Ответы на вопрос о выявлении условий для формирования толерантности распределились следующим образом: 32,3% опрошенных выразили уверенность в необходимости доброжелательной, открытой атмосферы в группе, коллективе, обществе и 67,7% студентов полагают, что необходимо знакомство с самобытной культурой разных народов, наций, рас.

Для основной части испытуемых (57,8%) оказался характерным средний уровень развития эмпатийных качеств. Из числа респондентов у

19,4% студентов выявлен высокий уровень эмпатии. К сожалению, среди студентов, будущих педагогов-психологов, у 22,8% выборки выявлен низкий уровень эмпатийных способностей. Полученные результаты позволили заключить, что формирование этнической толерантности должно стать одной из задач подготовки педагогов-психологов.

На основе данных пилотажного исследования нами была составлена и проведена экспериментальная работа по исследованию этнической толерантности студентов-психологов.

На основе данных экспериментального исследования разработан спецкурс по формированию этнической толерантности студентов факультета психологии «Этническая толерантность в межкультурном взаимодействии», предназначенного для студентов, обучающихся на психологических специальностях, в качестве дисциплины по выбору. Содержание данного спецкурса предполагает развитие этнопсихологической компетентности и ценностного отношения к межкультурному взаимодействию, основанному на принципах толерантности. Программа спецкурса «Этническая толерантность в межкультурном взаимодействии» разработана с учетом практики преподавания психологических дисциплин факультете психологии. В связи с этим учебно-тематический план включает как традиционные формы проведения занятий (лекция, семинар), так и активные формы обучения: ролевая игра, тренинг, дискуссии.

Целью данного курса является развитие основ этнопсихологической компетентности будущих педагогов-психологов; подготовка их к профессиональной деятельности в условиях межкультурных институтов на основе этнической толерантности и толерантного поведения.

Спецкурс предполагает решение следующих задач: 1) развивать этнопсихологическую компетентность студентов-психологов; 2) способствовать осознанию и изменению имеющихся у студентов негативных этнических стереотипов; 3) формировать позитивный образ своей и других национальных культур, конструктивную позицию в этнических вопросах.

В рамках общей логики спецкурс «Этническая толерантность в межкультурном взаимодействии» представлен несколькими основными разделами: 1) Теоретические аспекты толерантности, 2) Этническая толерантность и этническое самосознание личности, 3) Межкультурное взаимодействие.

После реализации спецкурса количество испытуемых, показавших высокий уровень толерантности, возросло с 5,9% до 17,7% .

При ответе на вопрос «*Каково Ваше отношение к собственной национальности?*» количество испытуемых, ответивших, что испытывают гордость от принадлежности к своей национальности снизилось с 70,8% до 64,9%. Если до реализации спецкурса 23,6% выборки отметили, что для них собственная национальность не имеет особого значения, то после проведения курса количество студентов возросло до 29,5%. В качестве своего ответа испытуемые предложили такой вариант: «Моя национальность – опора в жизни» (5,9%). Данные результаты, с одной стороны, фиксируют снижение

чувства национальной гордости, а с другой, показывают, что принадлежность к определенной этнической общности помогает испытуемым в жизни. При анализе ответов на вопрос *«Считаете ли Вы для себя возможным вступление в брак с представителем другой национальности?»* четко прослеживается значение семейных традиций и устоев для испытуемых: 76,8% выборки, по-прежнему, не считают для себя возможным вступление в брак с представителем другой национальности (из-за боязни конфликтов в семье по причине разных традиций, обычаев и потому что не могут нарушить семейные традиции). Однако возросло количество испытуемых, отметивших, что национальность супруга/супруги не будет иметь значения (76,7% - на констатирующем этапе и 82,6% - на контрольном). Готовность вступить в межнациональный брак выявлена у 5,9% испытуемых, хотя они и признают, что возможно это вызовет конфликты в семье. Анализ ответов на вопрос *«Что Вы испытываете при знакомстве с человеком другой национальности?»* показывает, что возросло количество студентов, готовых вступить в контакт с Другим. Так, меньшее количество студентов ответили, что это зависит от национальности (23,6% против первоначальных 35,4%), что также указывает на снижение уровня негативных стереотипов в группе. Ответы на вопрос *«Склонны ли Вы объяснять возникновение конфликтов при общении национальностью собеседника?»* по-прежнему фиксирует «скрытую» интолерантную установку в отношении представителей других национальностей у 5,9% испытуемых; большинство выборки не склонно объяснять возникновение конфликтов при общении национальностью собеседника (94,4%). После реализации спецкурса «Этническая толерантность в межкультурном взаимодействии» меньшее количество студентов объясняют причины негативного отношения к людям, приезжающим жить в Россию их национальностью (17,7% и 5,9% соответственно), что может свидетельствовать о снижении уровня этнической интолерантности. При анализе ответов на вопрос *«Считаете ли Вы, что в России необходимо ввести ограничения по национальному признаку?»* мы наблюдаем значительное повышение количества студентов, считающих ограничения по национальному признаку недопустимыми (с 29,5% до 47,2%).

Прослеживается значительное уменьшение интенсивности негативного этнического стереотипа как по отношению к образу «Я» (с 17,7% до 11,6%), при неизменном отношении к «Идеалу» (5,9%). Также прослеживается незначительная динамика роста высоких показателей позитивного стереотипа. Это свидетельствует о росте самооценки испытуемых, как представителей определенной этнической группы. Также можно наблюдать значительное снижение уровня негативного стереотипа к иноэтничному окружению при одновременном снижении уровня позитивного стереотипа к «Идеалу». Таким образом, в группе студентов произошло снижение уровня стереотипизации и рост толерантных установок.

После реализации спецкурса прослеживается снижение выраженности в группе таких типов этнической идентичности как этническая индифферентность и этноэгоизм, т.е. мы можем говорить об уменьшении

количества студентов, которые выбирают отход от собственной этнической группы, проявляют напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп и признают за своим народом право решать проблемы за «чужой» счет, т.е. об уменьшении уровня этической интолерантности.

В ходе нашего эксперимента подтвердилось, что процесс формирования этнической толерантности, навыков и форм толерантного поведения в студенческом коллективе может быть более эффективным при обеспечении развития этнопсихологической компетентности студентов и формирования ценностного отношения к межкультурному взаимодействию, основанному на принципах толерантности.

МОБИЛЬНОСТЬ НАУЧНЫХ КАДРОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

*И.А. Бабенко,
Балаиовский институт (филиал) Саратовского
государственного университета им. Н.Г.Чернышевского*

Растущая мобильность является стимулом для открытых инноваций и фактором процесса разрушения стереотипной привязанности коллектива ученых к институциональной структуре выполнения исследований. Целью данной статьи является рассмотрение основных причин и тенденций развития мобильности научных кадров, которая действует как фактор накопления человеческого капитала и как инструмент улучшения качества, увеличения продуктивности отдельных ученых и научных коллективов.

Мобильность способствует развитию новых направлений исследований, в том числе междисциплинарных, расширению кругозора и повышению квалификации исследователей. Традиционно выделяются несколько форм мобильности:

- 1) внутрисекторальная – движение кадров внутри государственного сектора науки;
- 2) межсекторальная – движение кадров между государственным и предпринимательскими секторами науки;
- 3) интернациональная – перемещение научных кадров через государственные границы, которое имеет свойство, при отсутствии циркуляции кадров плавно переходить в «утечку умов».

Подробнее остановимся на рассмотрении причин мобильности. Процесс постепенного увеличения эффектов международной мобильности связаны, прежде всего, с развитием производства и интенсификацией процессов перемещения знаний. В условиях глобализации постоянно отмечается рост специализации, зависимость производителей от кадров, обладающих характерными знаниями и навыками. Одновременно развитие рынка труда дает ученым больше возможностей найти род занятий,

соответствующих их способностям и интересам.

Миграция трудовых ресурсов является самостоятельным процессом в международных экономических отношениях. Принимая во внимание специфику данного ресурса, связанного непосредственно с самим человеком как неотъемлемая его составляющая, при рассмотрении причин миграции трудовых ресурсов государством должны учитываться не только экономические, но и политические, социальные, правовые, религиозные, национальные, культурные и демографические предпосылки и последствия.

Остановимся на современных социально-экономических причинах, порождающих международное движение трудовых ресурсов. Для начала, необходимо указать демографическую причину, с которой связаны избыточное население и трудовые ресурсы. Такая ситуация возникает при условии, когда структура общественного производства не соответствует предложению рабочей силы. В результате часть населения эмигрирует в поисках рабочих мест и улучшения своего социального положения в другие страны [1, с.27-29]. Это становится возможным в малозаметной динамике роста населения и в результате низкой рождаемости в целом ряде стран. Однако интенсивные потоки миграции населения уже в настоящее время порождают социально-политические проблемы в странах, принимающих иммигрантов. Тому примером могут служить промышленно развитые страны, например, Франция и Германия.

Другой причиной миграции трудовых ресурсов служит различие в уровнях оплаты труда, что также вызывает переезд рабочей силы из одних стран в другие. Сегодня страны-доноры зачастую безвозмездно поставляют вовне своих специалистов, покупая взамен продукты, созданные своими же эмигрантами. Аналогичная ситуация складывается как с человеческими, так и с природными ресурсами [3, с.50]. Речь идет, в первую очередь, о высококвалифицированных специалистах, научно-техническом персонале и научно-педагогических кадрах. Страны, из которых эмигрируют представители научного сообщества, выполняют роль доноров, тогда как принимающие страны «выкачивают» качественные ресурсы, не затрачивая средств на их формирование.

Причем государства-реципиенты проводят гибкую иммиграционную политику и по формам, и по методам, и по срокам. Наглядной демонстрацией могут служить США и бывшие социалистические страны. Так, в США с 1990 по 1994 гг. иммиграционная квота была увеличена в 1,5 раза. Это позволило осуществить привлечение высококвалифицированных кадров из стран, которые стали испытывать огромные трудности в области финансирования науки, образования, культуры. России и другим странам навязываются программы развития, предусматривающие резкое сокращение государственных расходов на социальные нужды под угрозой непредоставления кредитов. Российская система образования, науки и культура испытали испытывать на себе последствия «благотворительной» зарубежной помощи в борьбе с инфляцией и становлении рыночной экономики [2, с.9-17]. В нашей стране разрушены многие научные школы,

особенно в области фундаментальных наук, снизился уровень культуры, достаточно непродуктивно реконструировалась система образования.

Среди других причин миграции рабочей силы следует назвать цикличность экономического развития и структурные сдвиги, происходящие в народном хозяйстве. Во время структурных преобразований и экономических кризисов в национальной экономике формируется как циклическая, так и структурная безработица. В этих условиях работники сфер и отраслей народного хозяйства, имеющих избыток рабочей силы, устремляются за рубеж в поисках рабочих мест, в той или иной степени соответствующих их профессиональной подготовке.

В современных условиях заметную роль в миграции трудовых ресурсов играют научно-технический прогресс и движение реального капитала. Поток высококвалифицированных специалистов, научных работников, преподавательских кадров следуют именно за этим капиталом. Параллельно идет подготовка специалистов и рабочих из национальных кадров, способных выполнять профессиональные функции вновь вводимых объектов.

Следует учитывать качественные изменения, происходящие под воздействием научно-технического переворота. Использование нанотехнологий, глубокое изучение микропроцессоров, создание роботов сильно снижают роль живого труда в производственных процессах, уменьшают масштабы трудоемких производств. Это ведет к переоценке роли стран с так называемыми рынками дешевой рабочей силы. Применение принципиально новых технологий в перспективе существенно снизит спрос на сырье, что создаст проблему, в частности валютных поступлений, развивающимся странам, в последствии соответственно пострадает их экономическое развитие.

На правительственном уровне до 2007 года в России проблема мобильности научных кадров сводилась к задаче предотвращения и сокращения «утечки умов». К 2010 году акцент сместился с обсуждения мер по привлечению уехавших назад к мерам по ускорению развития сотрудничества с уехавшими учеными как научной, так и образовательной диаспоры, с целью развития человеческого капитала в России. Переход к политике по стимулированию мобильности научных кадров можно рассматривать как позитивный сдвиг, поскольку она учитывает вариативность форм движения кадров и их влияние на качество персонала, занятого научными разработками.

Литература:

1. Егерев, С. Карьера отечественного ученого в России и за рубежом.// Российский экономический журнал. – 2009. – №7-8. – С. 29-27.
2. Симановский, С. «Утечка умов»// Российский экономический журнал. – 2006. – №3. – С. 9-17.
3. Шишкина, С.В., Волкова, О.А. Оптимизация воспроизводства человеческих ресурсов посредством миграционной политики// Человеческие ресурсы: формирование, развитие, использование: Материалы Российской научно-практической конференции 20-21 ноября 2008 г. – Саратов: Изд-во СГТУ, 2008. – С. 47-51.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ И

ИСКУССТВА НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ «ДИЗАЙН»

*Н.В. Белкина,
Институт культуры и искусства, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж*

Современная высшая школа формирует компетентного профессионала, самостоятельно мыслящего специалиста дизайнера, технологически способного к реализации гуманистических ценностей на практике, к осмысленному включению в инновационные процессы. Вхождение в новую деятельность студентов сопровождается высоким эмоциональным напряжением, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов. Процесс оптимизации профессионального становления дизайнера, формирование у него мотивации к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации поможет решить эту задачу. Анализ социально-педагогических исследований показал что, даже при достаточно высоком уровне готовности к творческой деятельности личностная и профессиональная адаптация молодого специалиста дизайнера может протекать длительно и сложно. Юных талантов надо направлять, мотивировать, так как студенты младших курсов не адаптированы к активной самостоятельной деятельности. Расцвет творчества многих попадает на юный возраст. Всем известно, что хороший специалист дорого стоит, найти его - не так-то просто, а найти быстро - еще сложнее. Еще более сложной задачей является подготовить, воспитать и обучить конкурентоспособного специалиста. Персональное планирование организует студента, структурирует и систематизирует его действия и мысли.

Поскольку обучение является двусторонним процессом в системе «преподаватель – студент- дизайнер», то основным условием эффективности этого процесса является обмен и передача профессиональных знаний, умений и навыков. Педагог способствует раскрытию профессионального потенциала молодого специалиста, его творческих способностей и профессионального мастерства, формируя у него общественно значимые интересы, содействуя развитию профессионального и общекультурного кругозора. Преподаватель прививает и воспитывает в студенте потребность в самообразовании и повышении квалификации, стремление к овладению инновационными технологиями обучения, способность самостоятельной творческой деятельности. Организационным и адаптационным моментом является информированность студента о требованиях и организации учебного процесса, к оформлению работ на текущие, межсеместровые просмотры, выставки и конкурсы, о формах и методах организации творческой деятельности, о механизмах использования дидактического, наглядного и других материалов. Направленная на повышение уровня творческого потенциала организация учебного процесса носит поэтапный характер и включает в себя формирование и развитие функциональных и личностных компонентов деятельности начинающего специалиста дизайнера

(проектировочный, организационный, конструктивный, аналитический) и соответствующих им профессионально важных качеств. Деятельность преподавателя выстраивается в три основных этапа:

1 этап – адаптационный, определяющий уровень творческого потенциала, выявляющий пробелы в умениях и навыках студента.

2 этап – проектировочный, позволяющий разработать и реализовать программы адаптации, корректирующий профессиональные умения студента дизайнера, выстраивающий индивидуальную программу самообучения, саморазвития и самосовершенствования.

3 этап – контрольнооценочный, проверяющий уровень профессиональной компетентности студента дизайнера, определяющий степень его готовности к самостоятельной творческой деятельности.

Целесообразность поэтапной деятельности при управлении процессом профессионального и творческого становления молодого специалиста дизайнера и его одновременного включения в процессы самоорганизации, саморазвития, самосовершенствования и самореализации демонстрирует образовательная деятельность Института культуры и искусства при ВГПУ кафедры «Дизайн». Учебно-воспитательный процесс вуза направлен на творческие методы решения задач, способствующие развитию гибкого, оригинального мышления, коллективную и индивидуальную формы работы, способствующие повышению продуктивности работы студента на уроках и результативность творческих идей. Эксперимент показал, что образовательный процесс отражает тенденцию восхождения молодого специалиста дизайнера от репродуктивного (нормативного) уровня к инновационному со сформированными навыками самоорганизации, позитивным принятием выбранной профессии, выявленным индивидуальным стилем творческой деятельности. Все программы и курсы аутентичны, отражают многолетний личный опыт работы преподавателей как опытных профессионалов и действующих практиков. Все программы в полной мере учитывают специфику дизайнерской деятельности.

Выбор формы работы со студентами начинается с вводного анкетирования, тестирования. Целями анкетирования являются: выявление уровня творческого потенциала, сильные и слабые стороны во владении графическими средствами и приемами, уровень раскрепощенности и активности, способности к нестандартному креативному решению поставленной задачи, готовность к творческой деятельности. Анализ тестового задания дает возможность определения и разработки индивидуальной стратегии развития и повышения уровня творческого потенциала каждого студента. Для конструктивного взаимодействия со студентами преподаватель четко формулирует задание, сопровождая его методическими рекомендациями и готовой визуальной информацией, четко регламентируя время выполнения каждого этапа работы. Ведя постоянный диалог (межличностная коммуникация) со студентом, своевременно направляя его в нужное русло работы, отказываясь от посредственных идей в пользу новых оригинальных, нестандартных. В своей работе со студентами в

"малых группах", применимы наиболее эффективные формы взаимодействия: деловые и ролевые игры, анализ ситуаций, развивающие деловую и творческую коммуникацию, личное лидерство, способности принимать нестандартные решения, умение аргументировано формулировать мысли и обосновывать выбранные решения. Лабораторные и практические часы актуализируют схему: обучаюсь – делаю, делаю – обучаюсь. Мы обучаем студентов объективному анализу и самоанализу, устраивая просмотры, на которых сами студенты становятся экспертами: рецензируют и оценивают, непременно с обоснованиями, работы сокурсников, рефлексиируют, обмениваются опытом, мнениями. Большую эффективность наряду с традиционными формами урока имеют новые нетрадиционные или модернизированные: творческие лаборатории, выставки, конкурсы, презентация себя как дизайнера, защита творческих работ.

Студентам дизайнерам рекомендовано, уже с первого курса, создание портфолио с внесением творческих идей и реализованных проектов, это хорошая возможность проследить динамику в профессиональном становлении молодого дизайнера в процессе обучения. Портфолио дает возможность адекватно оценивать результаты профессионального роста молодого специалиста и позитивных изменений в его профессиональной деятельности.

Эффективность конкурсов молодых дизайнеров неоспорима. Конкурс это, прежде всего, школа с новыми знаниями и опытом и, безусловно, здоровая конкурентная борьба. На подиуме начинающие дизайнеры показывают свои возможности, раскрывают творческий потенциал. Участники делятся своими мыслями по поводу стиля, образа, формы, цвета. Уровень представляемых творческих работ разный от предсказуемых и банальных идей коллекций до интересных нестандартных решений с четко сформированным ярким творческим почерком. В сравнении и анализе работ победителей постигается ход авторской мысли, прослеживается линия развития идеи и способы (методы) ее реализации. Задается определенный уровень качества и сложности работы.

Но участию в конкурсах и оформлению портфолио предшествует усиленная совместная работа преподавателей и студентов, четко выстроенный процесс сбора информации, анализа, выбора инструментов и реализации проектов. Развитие творческого потенциала студентов зависит и от организации образовательного процесса высшей школы, и от ряда психолого-педагогических условий, направленных на признание самооценности личности каждого студента и развитие его индивидуальных способностей. Формирование творческого потенциала студентов напрямую связано со становлением творческой личности дизайнера. Именно творческий потенциал «запускает» механизм саморазвития творческой личности. Но в образовательном процессе это всегда противоречия между необходимостью передачи студенту огромного запаса социально-значимого знания и соответствием его индивидуальному потенциалу каждого; между коллективным и индивидуальным обучением; между усвоением знаний и готовностью к творчеству. Выход

в создании специальной модели процесса обучения, характер которой обусловлен четкими целями, содержанием, методами, приемами, средствами. В систематичности и непрерывности овладения будущими специалистами опытом практической образовательной деятельности; создании условий для развития творческого потенциала студентов в процессе их включения в творческую деятельность исследовательского характера.

ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

*А.И.Бендик,
Белгородский государственный
университет, г. Белгород*

Каждое сознательное действие человека обусловлено мотивами, и речевое действие подчиняется этому общему закону. Сознательными действиями руководят ценностные ориентации личности, ее интересы и потребности. Психологическое определение мотивов таково: это побуждения к действию, осознаваемые причины, лежащие в основе выбора поступков личности. М.Р.Львов рассматривает речевое действие как поступок и определяет ступени развития и созревания мотивов речевого высказывания как поступка:

а) неясное, аморфное внутреннее побуждение индивида, выражающееся в дискомфорте, необъяснимом беспокойстве, тревожности, пробуждаемых сложившейся или складывающейся ситуацией;

б) побуждения постепенно приобретают определенность, оформленность в воображении: это еще не решение, но первые шаги к нему;

в) это состояние проходит сквозь ряд сомнений, колебаний, которые подчас дают разные направления мысли; возникает борьба мотивов; уровень осознанности мотивов постепенно возрастает и, казалось бы, становится достаточным для принятия решения, но, заметив, что оно может оказаться отрицательным, субъект отказывается от созревающего намерения: его речевое действие может не состояться;

г) предположим, что процесс осознания потребности, созревания мотивов продолжается: развитие мотивов перерастает в целеполагание; решение принято, большое или малое речевое действие состоится.

«Сфера мотивов, - отмечает автор,- широка и разнообразна. В роли побудителей мотивов могут выступать биологические и социальные, духовные и познавательные потребности, личные интересы, увлечения, эмоции, установки, замыслы, идеалы... Именно мотивация определяет активность личности, в частности речевую активность» [2].

Задача педагога – мотивировать речевую активность учащихся, учитывая их индивидуальную мотивационно-потребностную сферу, создать

условия для речевой активности, используя индивидуальные учебные приемы.

В книге «Сто приемов для учебного успеха ученика на уроках в начальной школе» Н.Л. Галеева, Е.С. Гостимская, Г.Ю. Евдокимова и др. приводят характеристики уровней развития мотивационно-потребностной сферы ученика и примеры учебных приемов, наиболее действенных для каждого приведенного уровня [1].

Рассмотрим эти уровни с интересующей нас точки зрения.

1. Социально-духовный уровень. Человек осознает свои достоинства и свои недостатки; стремится анализировать смысл происходящего и осознавать цели своих действий; активно пользуется нравственно-этической лексикой, понимает разницу между добром и злом и стремится соответствовать «хорошему». Учебные приемы, эффективные для данного уровня: предъявление учебных требований; информирование об обязательных результатах обучения; целеполагание на каждый вид деятельности на уроке; ситуация познавательных затруднений; самооценка своей деятельности и коррекция; формирование ответственного отношения.

2. Социальный уровень. Человек активно ищет способы для самоутверждения (без критики нравственности этих способов); потребность в познании проявляется в любознательности, без стойких интересов; социум подбирается для удовлетворения самовыражения или самоутверждения. Учебные приемы для данного уровня: развитие гражданской позиции; поиск положительного идеала; создание ситуаций взаимопомощи, проявления эмпатии, заинтересованность результатами общей работы; взаимопроверки, рецензирование.

3. Био-социальный (познавательный) уровень. Человек активно ищет ситуации, приносящие удовольствие, эмоциональное насыщение, свободу для выхода энергии; стремится все делать «сам» без оценки возможных отрицательных результатов. Эффективные учебные приемы для данного уровня: опора на жизненный опыт; учет вектора познавательных интересов; создание проблемных ситуаций; побуждение к поиску альтернативных решений; выполнение творческих заданий и заданий на смекалку; «мозговая атака».

4. Базовый (биологический, эмоциональный) уровень. Ученик избегает опасностей, положительно реагирует на ласку и похвалу; интерес к окружающему миру проявляется в примитивных ориентировочных рефлексах – потрогать, попробовать на вкус. Учебные приемы для данного уровня: поощрения и порицания; учебно-познавательные игры; создание ярких наглядно-образных представлений; создание ситуации успеха, стимулирующее оценивание; свободный выбор заданий; удовлетворение желания быть значимой личностью.

Важно учитывать, что нет учеников только с определенным уровнем мотивационно-потребностной сферы. Как правило, это преобладающий уровень или смешанные уровни. Дети растут, изменяются, изменяется и их мотивационно-потребностная сфера. И, конечно, необходимо менять

индивидуальные учебные приемы.

Создавая что-то новое, необычное, человек сталкивается с различными барьерами творческого процесса: стереотипами, страхом оценивания, инертностью мышления и т.д. Высокая включенность ученика на уроке помогает преодолевать эти барьеры. Мы хотим привести условия для формирования речевой активности учащихся:

1. Формирование речевой активности необходимо начинать с первых дней обучения.

2. Развитие мотивационно-потребностных сфер обеспечивает личностное развитие учащихся.

3. Личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании учеников, создание эмоционально благоприятной атмосферы в классе, высокая включенность учащихся в самостоятельную творческую деятельность, стимулирование интереса к расширению кругозора, раскрытие способностей помогает детям проявить себя.

Мы считаем, что данные условия являются необходимыми для речевой активности учащихся, а это в свою очередь будет благоприятной средой для формирования грамматического строя речи.

Литература:

1. Галева, Н.Л. Сто приемов для учебного успеха ученика на уроках в начальной школе: Методическое пособие для учителя / Н.Л.Галева, Е.С. Гостимская, Г.Ю. Евдокимова и др. – 2-е изд. – М.: 5 за знания, 2008. – 128 с.

2. Львов, М.Р. Основы теории речи: Учебное пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений / М.Р.Львов. – М.: Изд.центр «Академия», 2002. – 248 с.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)

***О.А. Беседина,
Белгородский государственный
университет, г. Белгород***

На современном этапе в связи с ускорением научно-технического прогресса, развитием новых технологий и появлением новых профессий перед населением большинства развитых стран стоит необходимость постоянного профессионального развития, повышения профессионального уровня. Одной из эффективных форм воплощения идеи непрерывного образования, как образования через всю жизнь, является дистанционное обучение с его опорой на новейшие современные педагогические, информационные и телекоммуникационные технологии.

Анализ публикаций, отражающих имеющийся опыт по реализации дистанционного обучения (А.А. Андреев, С.А. Щенников, Е.С. Полат и др.), показал, что в настоящее время все еще сохраняется комплекс вопросов

технического, экономического и педагогического плана, которые нуждаются в дальнейших исследованиях и обсуждении. Одним из таких вопросов является педагогическое сопровождение дистанционного обучения (ДО).

В рамках данной статьи мы хотели бы обратиться к проблеме развития педагогического сопровождения дистанционного обучения в России в конце XIX – начале XX вв., что даст возможность определить своеобразие педагогического сопровождения дистанционного обучения в России и особенности его возникновения и развития в период с конца XIX – начала XX вв. Кроме этого, на наш взгляд, обращение к историко-педагогическому опыту целесообразно с целью определения ориентиров в организации педагогического сопровождения в современных практиках дистанционного обучения с учетом накопленного опыта.

Возникновение педагогического сопровождения дистанционного обучения берет начало с развитием системы образования на расстоянии в России: в 1870 г. по инициативе и при участии К. К. Мазинга открыты вечерние рабочие курсы, реальные училища в Петербурге и Москве; 1908 учрежден Московский городской народный университет для рабочих и крестьян. Эти образовательные учреждения предоставили возможность совмещения учебы и работы тем взрослым, которые хотели получить среднее и высшее образование, но принадлежали к неимущим социальным группам. В конце XIX в. также функционировали центры, использующие метод заочного обучения, для лиц, которые занимались самообразованием: Комиссия по организации домашнего чтения при Обществе распространения технических знаний (1893г.), отдел для содействия самообразованию при Комитете педагогического музея военно-учебных заведений (1894г.). Эти центры, программы которых были построены на основе вузовских, занимались рассылкой всем желающим учебно-методической литературы, организацией консультаций и лекций. Это стало возможным благодаря интенсивному строительству железных дорог и бурному развитию книгоиздательства и периодической печати, увеличению числа общедоступных библиотек и читальных залов.

Согласно работам отечественных ученых (А.В. Густырь, В.И. Овсянников, В.Н. Лазарев, В.П. Игнатъев и др.) педагогическое сопровождение образования на расстоянии осуществлялось, главным образом, по переписке, путем отправки учебных и дидактических материалов, а очные контакты обучающихся с преподавателем практически отсутствовали, или сведены до минимума. Взаимодействие обучающегося с преподавателем осуществлялось следующим образом: первоначально, студенты получали темы и материал, который необходимо изучить (включая список рекомендуемой литературы); затем, после завершения изучения, они писали итоговую работу и посылали её консультантам, которые рецензировали, оценивали работы студентов и высылали их обратно. Таким образом, для педагогического сопровождения образования на расстоянии на этапе возникновения характерно то, что оно в большой степени было связано с самообразованием и осуществлялось по типу «обучающийся – содержание

обучения», т. е. в основе находится самостоятельная работа обучающегося без возможности поддержания диалога с преподавателем.

Дальнейшее развитие педагогического сопровождения определяется созданием после революции особой «консультационной» модели, название которой вошло в историю как «образование без визуального контакта» (заочное образование). В этот исторический период (20–30-ые г. XX в.) развитие педагогического сопровождения осуществлялось на базе *учебных центров*, обеспечивающих руководство самообразованием с использованием методов заочного обучения («Курсы заочного обучения по подготовке учительства в Московской губернии»); *заочных курсов* (иностранных языков, советского строительства, продвижения и связи и др.); *специализированных заочных вузов* (Донской профтехнический университет, Центральный институт заочного образования (1927), Всесоюзный сельскохозяйственный институт заочного образования (1927) и др.); *заочных отделений*, открытых при многих вузах (МГУ, Механическом институте им. М.В. Ломоносова, Сельскохозяйственной академии им. К.А. Тимирязева и др.). Идея педагогического сопровождения заочного образования заключалась в том, что обучать студентов возможно не только при непосредственном контакте с преподавателями, но и при самостоятельном выполнении заданий учебных заведений в удобное для обучающихся время, в удобном месте и темпе.

Педагогическому сопровождению данного периода свойственно копирование черт, характеристик педагогического сопровождения стационарных форм, так как в основу учебных планов и программ были положены соответствующие документы для высших школ очной формы обучения. Хотя направлено оно было на контингент студентов, который формировался, в основном, за счет практиков, имеющих солидный трудовой опыт, показавших себя умелыми организаторами производства. Вышесказанное позволяет заключить, что студентами высшей заочной школы являлись взрослые люди, которые хорошо знали практику и нуждались в повышении своего теоретического уровня. Однако при организации педагогического сопровождения заочного образования не учитывались особенности этой возрастной группы обучающихся и их мотивация, потребности при поступлении в высшие заочные учреждения.

Основными средствами педагогического сопровождения оставались печатные методические и дидактические материалы, так как в 30-е годы уровень развития почтовых коммуникаций был низким. Это затрудняло обеспечение обратной связи, интерактивности между преподавателем и обучающимися. Для решения этой проблемы с 1929 появляются такие новые формы обучения, как лабораторные сессии, устные консультации, зачеты по пройденному материалу. Но все они носили бессистемный характер. В целом несовершенство учебных планов и программ, слабая обеспеченность заочников учебниками и методическими пособиями, недостаточные навыки самостоятельной работы и слабая подготовка части студентов – все это отражалось на качестве и эффективности заочного обучения этого периода (В.П. Игнатьев).

В качестве отличительных особенностей организации педагогического сопровождения заочного обучения в период 20-30-х годов XXв. можно выделить сессионную организацию учебных занятий, уплотненность содержания аудиторных занятий, их дискретность во времени (с перерывами между сессиями на один – два месяца), организацию самостоятельной работы студентов в виде отчетных письменных домашних упражнений, печатные методические разработки как основного средства самостоятельной работы и др. (И.Г. Шамстудинова).

Принятие ряда постановлений (постановления ЦК ВКП(б) и коллегии Наркомпроса (апрель – май 1929 года), постановления правительства СНК РСФСР «О системе заочного обучения» (1931 г.) и СНК СССР «О высшем заочном обучении» (1938 г.), приказ от 13.12.32 «О сети заочных учебных учреждений» и др.) позволили включить заочное обучение в общую систему подготовки специалистов высшей квалификации, определить специфику, содержание и формы «образования без визуального контакта», зафиксировать общую номенклатуру специальностей по заочному образованию, ввести курсовую систему обучения с обязательной сдачей экзаменов и зачетов, установить систему льгот для студентов-заочников, что сыграло большую роль в положительной динамике развития педагогического сопровождения образования на расстоянии в этот исторический период.

Кроме этого, тот факт, что заочное образование стало темой специальных научно-методических исследований и учебно-методических и разработок, предметом учебных курсов в педвузах и центрах повышения квалификации, а также учреждение в 1939 году заочной аспирантуры положительно повлияло на развитие педагогического сопровождения образования на расстоянии.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. В период возникновения педагогическое сопровождение носило хаотичный, неупорядоченный, бессистемный характер, осуществлялось по типу «обучающийся – содержание обучения». В начале XX века была проведена значительная работа по развитию педагогического сопровождения образования на расстоянии: введены новые формы обучения (лабораторные сессии, устные консультации, зачеты по пройденному материалу), разработаны и изданы специальные методические пособия и материалы для организации самостоятельной работы студентов-заочников, развита система учебно-консультационных пунктов, занимающихся организацией практических занятий с целью поддержки студентов во время учебного процесса. Однако, несовершенство учебных планов, плохая обеспеченность студентов учебными пособиями и низкий уровень почтовых коммуникаций тормозили процесс развития педагогического сопровождения, которое как следствие в основном осуществлялось по типу «преподаватель – один обучающийся».

МОТИВАЦИИ К ВЫСШЕМУ ТЕХНИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ У ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ

*Я.В. Близнякова,
Белгородский государственный технологический
университет им. В.Г. Шухова, г. Белгород*

В последние годы у достаточно большой части выпускников школ наблюдается снижение интереса к обучению в технических вузах и к получению высшего технического образования.

Важной дисциплиной, формирующей техническое мышление у школьников, является черчение. Однако, эта дисциплина во многих школах не преподается.

Желание выпускников школ поступать в технические вузы сталкивается с боязнью не справиться с техническими дисциплинами, в которых большую часть времени приходится работать с чертежами.

В это же время происходит заметный рост производства и промышленности, где появляется все больше рабочих мест для специалистов с инженерным образованием.

В 2009/2010 учебном году в нашей школе №1 города Шебекино проводился элективный курс: «Основы проектирования машин» с использованием системы автоматизированного проектирования «АРМ WinMachine». Занятия проводились в компьютерном классе. Элективный курс вела доцент кафедры «Подъемно-транспортные и дорожные машины» Герасимова Наталья Федоровна.

За этот год нам удалось освоить основы предмета – Черчение, а также освоить одну из перспективных систем автоматизированного проектирования. САПР «АРМ WinMachine» является отечественной и доступной для школы и для учеников. Лицензионный продукт разработчик программы АПМ НТЦентр (г. Королев) по черчению предоставляет бесплатно, что удобно для работы и в школе и дома. Это позволяет не пользоваться «ломаными» версиями и не нарушать авторских прав разработчиков.

Данный элективный курс определил мой выбор при поступлении в технический университет на техническую специальность «Подъемно-транспортные, строительные, дорожные машины и оборудование».

Общие сведения о проекте

Наименование проекта	Социальный образовательный региональный проект «Технические знания - школьному образованию»
Место реализации проекта	Белгородская область
Мотивация постановки проблемы	Российское общество переживает время с высоким уровнем демографических проблем. Эта ситуация в полной мере присуща и Белгородской

	<p>области. Такая ситуация продлится еще несколько лет.</p> <p>Количество выпускников средних школ сравнимо с количеством мест в вузах. Это значит, что вузы региона не смогут набирать студентов даже на бюджетные места.</p> <p>Привлечение выпускников школ в вузы становится существенной расходной статьей бюджетов всех вузов региона.</p> <p>Создаются опорные пункты в районах и городах, в отдаленных регионах России, оплачиваются поездки в командировки, расходуются средства на рекламу и издание печатной агитационной литературы и проспекты; содержатся штаты персонала по организации такой работы (отделы); проводятся планерки, совещания, конференции, олимпиады для привлечения выпускников школ в университеты (вузы).</p> <p>Кроме Белгородских вузов, в регионе ведется агитация вузами других городов, Москвы и С. Петербурга, а также вузами Украины (г. Харьков и др.).</p> <p>Подсчитать эффективность вложения средств в агитацию выпускников весьма сложно. Так как, с одной стороны, от 50 до 70% студентов, очевидно, пришли бы в этот вуз без всякой агитации. С другой стороны, нет данных, по какой причине студент выбирает тот или иной вуз.</p> <p>Поэтому эффективность затрат на агитацию выпускников, может быть вообще призрачной.</p>
<p><u>Цель проекта.</u></p>	<p>1. Повышение эффективности мер по привлечению выпускников средних школ региона в технические вузы Белгородской области.</p> <p>2. Формирование мотивации у выпускников школ к поступлению в технические вузы.</p>
<p>Сущность проекта.</p>	<p>Для достижения поставленных целей существуют необходимые и достаточные условия.</p> <p>Главным необходимым условием является восстановление в школьной программе предмета Черчение. Хотя название его может, и, скорее всего, должно, носить более привлекательное название. Введение этого предмета в школьную программу осуществляется за счет элективных курсов.</p> <p>Это лишь необходимое условие.</p> <p>Без его выполнения о дальнейшем не может быть и речи.</p> <p>Но и выполнение лишь этого условия не даст никакой пользы.</p> <p>Для реализации проекта необходимы еще следующие условия, которые и определяют «достаточность».</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Привлекательное наименование дисциплины. 2. Преподавание предмета с использованием современных программ – графических пакетов (редакторов), к которым относятся: Автокад, Компас, Солид, Юниксграфик, Лира и др. 3. Графический пакет (редактор) должен быть отечественным продуктом. (Это к вопросу о патриотизме). 4. Графический пакет (редактор) должен быть и для школы и для учеников бесплатным. Не «ломаным», не ворованным, не контрафактным. (Это к вопросу о морали,

	<p>психологии и психике детей, хоть уже и взрослых).</p> <p>5. Наличие грамотных, подготовленных учителей по данному предмету. Учитель по данному предмету должен владеть знаниями правил черчения, ГОСТов, ЕСКД, элементов начертательной геометрии, с одной стороны. С другой стороны, он должен уметь работать в графическом пакете (редакторе), в котором ведется преподавание предмета.</p> <p>Знать возможности программы, владеть навыками работы в нем, владеть всем набором инструментов программы. Иметь возможность повышать свой профессиональный уровень.</p> <p>У школьников, получивших знания, умения и навыки по данной дисциплине должна быть перспектива эффективного их использования в будущем. При зачислении в один из университетов региона, такой выпускник может экстерном сдать экзамены по инженерной графике.</p>
<p>Реализация условий «достаточности».</p>	<p>Привлекательное название дисциплины должно быть одним для всех школ региона. В качестве примера может быть название «Основы проектирования и конструирования машин».</p> <p>Здесь могут подразумеваться любые машины: горные, транспортные, пищевые, строительные, дорожные, сельскохозяйственные и др.</p> <p>Условия 2-3-4 «Сущности проекта» решаются одним пакетом.</p> <p>Из отечественных графических редакторов могут быть использованы два: Компас и АРМ WinMachine.</p> <p>Но на сегодняшний день, как и на ближайшую перспективу, бесплатным, открытым для любого пользователя, графическим редактором является АРМ WinMachine.</p> <p>Основным графическим редактором может стать АРМ Graph, являющегося частью системы автоматизированного проектирования АРМ WinMachine.</p>

Заключение. Каждый человек, имеющий под рукой Интернет, может войти на сайт АПМ НТЦентр и тут же на сайте разработчика из бесплатных ресурсов «скачать», выложенный фирмой-разработчиком модуль «АРМ Graph» (графический редактор) и установить у себя на ПК. На это уйдет 5-10 минут. У школьников тоже.

И это, необходимо заметить, с разрешения разработчика, не воруя, не совершая незаконных действий с интеллектуальной собственностью.

Графический редактор «АРМ Graph» решает автоматически и условие 6 «Сущности проекта». В вузе студент может не только получить зачет по инженерной графике, но и пользоваться программой при выполнении расчетов по целому ряду дисциплин: Теоретическая механика, Сопротивление материалов, Теория механизмов и машин, Детали машин, Строительная механика и расчет металлоконструкций, и ряд дисциплин специализации механиков, а также строителей.

На кафедре «ПТ и ДМ» БГТУ им. В.Г. Шухова, где студенты пользуются САПР «АРМ WinMachine», мы в полной мере используем потенциал интенсивной образовательной программы.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ

НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Е.В. Богданова

Белгородский государственный университет

Вопросы, связанные с изучением социально-экономических и психолого-педагогических основ развития мобильности, успешности и профессионализма научных и научно-педагогических кадров стали предметом бурной дискуссии в условиях модернизации образования.

Особое значение приобретает проблема изучения научного потенциала личности, определяемого как внутренние возможности, совокупность наличных средств, способов, обеспечивающих успешность в научно-исследовательской деятельности. Уровень сформированности научного потенциала детерминирует не только социальное и экономическое положение личности, но и степень ее влияния на само общество. Именно развитие исследовательского потенциала, актуализация стремлений, способностей и возможностей позволит повысить мобильность личности.

При всей теоретической и прикладной значимости исследований проблемы развития научного потенциала личности, она остается открытой для научного поиска. Современная система образования, испытывает острую необходимость в обосновании механизмов, закономерностей и условий развития научного потенциала личности.

Не сняты реальные противоречия между потребностью личности и общества в развитии научного потенциала и недостаточным вниманием к этой проблеме; между необходимостью выявления условий развития научного потенциала и недостаточной разработанностью этого вопроса. Не исследованы эмоциональные аспекты развития научного потенциала, хотя эмоции являются важной составляющей научной деятельности.

В качестве одного из психологических условий повышения потенциала личности в научной деятельности правомерно рассматривать не сами эмоции, а способ развития, обогащения, гармонизации эмоционального мира личности, то есть эмоциональную культуру.

В нашем исследовании, основываясь на деятельностном подходе и подходе к определению психологической культуры Н.И.Исаевой, эмоциональная культура личности, являясь инвариантом психологической культуры, представляет собой сложный психологический феномен, рассматриваемый в качестве способа гармонизации личностью стремлений преобразовывать свой эмоциональный мир, желаний переживать определенные эмоции со значимостью и с возможностями реализации этих стремлений.

Научная деятельность достаточно специфична и выдвигает ряд требований к ученому. Например, исследователь должен иметь способность к высокой концентрации внимания, хорошую память, образное, креативное мышление; уметь работать с информацией; должен быть любознательным, организованным, упорным и терпеливым и т.д. Кроме того, самое важное

значение имеет стремление ученого к овладению способом развития своего внутреннего мира, в том числе и эмоционального. Человек, не владеющий способом приведения в соразмерность, сбалансированность своего эмоционального пространства личности наврядли сможет продуктивно развиваться в плане науки, поскольку не сможет в силу эмоциональной дисгармонии конструктивно разрешать образовательные, профессиональные, исследовательские задачи и трудности на пути научного исследования.

Изучая эмоциональную культуру, как условие развития научного потенциала личности в процессе обучения и профессионального становления, мы сможем выявить особенности, связанные с эмоциональными аспектами развития научного потенциала, учет которых в процессе обучения, позволит не только повысить качество подготовки будущих специалистов, но и успешность в научной деятельности

Итак, проблема исследования: какова роль эмоциональной культуры в процессе развития научного потенциала личности. Решение данной проблемы составляет цель нашего исследования.

Гипотеза: Респонденты с высоким уровнем развития научного потенциала имеют высокий уровень гармоничности эмоционального мира личности.

Объект: эмоциональная культура личности.

Предмет: эмоциональная культура личности как условие развития научного потенциала.

Диагностический инструментарий: разработанная методика изучения эмоциональной культуры личности и компьютерная диагностика научного потенциала личности студента Г.В.Макотровой, Е.И.Ерошенковой.

Методы статистической обработки: Критерий Фишера, Т-критерий Стьюдента. Исследование проводилось на базе БелГУ. В нём принимали участие 1724 студента.

Общий анализ уровня развития научного потенциала, и детальный анализ критериев оценки уровня сформированности исследовательской культуры, позволил условно выделить группы студентов с разным уровнем развития научного потенциала,

В группу с высоким уровнем сформированности научного потенциала вошли 40% всей выборки, они отличаются высокой мотивацией к занятиям исследовательской деятельностью, способны к креативности при решении учебно-исследовательских заданий, познание для них ценно. В группу с низким уровнем сформированности научного потенциала вошли 60% студентов, они имеют невысокую мотивацию к научному исследованию, не осознают ценность научно-творческой деятельности, не способны к креативному решению научных задач.

Анализ средних значений по показателям гармоничности эмоционального мира показал, что испытуемые группы с высоким уровнем развития научного потенциала оценивают сферу своих психологических стремлений переживать веселость, восторженность, удовлетворение, любовь, симпатия к самому себе, волнение от произведений искусства, азарт, гордость

за себя и т.д., и степень их реализации, выше среднего (4,03 и 3,81 балла). Данные испытуемые владеют способом развития, обогащения и гармонизации эмоционального мира, считают это необходимым и значимым, а, следовательно, они обладают дополнительным ресурсом и способны творчески включаться в научную деятельность.

У студентов с низким уровнем развития научного потенциала показатель гармоничности в отношении оценки различных эмоциональных состояний является достаточно низким. Студенты данной группы не обладают опытом преобразования своего эмоционального мира, не осознают необходимость его обогащения и не владеют способом приведения в гармонию своих мотивов со способностями и необходимостью переживания широкого диапазона эмоциональных состояний, что может создавать барьер для развития научного потенциала.

С целью верификации гипотезы нашего исследования мы обратились к изучению значимости различий в оценке стремлений переживать определенные эмоции и их реализации.

Полученные данные показали, что в группах с относительно высоким и низким уровнями развития научного потенциала статистически значимыми являются различия только по показателю силы психологического стремления переживать альтруистические ($t_{ст}=1,78$, $t_{кр}=1,76$, при $p=0,05$), коммуникативные ($t_{ст}=1,72$; $t_{кр}=1,91$ при $p=0,04$), практические ($t_{ст}=2,15$; $t_{кр}=1,73$ при $p=0,02$), гностические ($t_{ст}=2,1$; $t_{кр}=1,7$ при $p=0,02$) и пугнические эмоции ($t_{ст}=2,12$; $t_{кр}=1,73$ при $p=0,02$), по степени реализации стремлений испытывать романтические переживания ($t_{ст}=2,4$; $t_{кр}=1,71$ при $p=0,01$). По показателю эстетических эмоций значимые отличия обнаружены и по силе стремления ($t_{ст}=2,67$; $t_{кр}=1,71$ при $p=0,006$), и по степени реализации ($t_{ст}=3,6$; $t_{кр}=1,7$ при $p=0,0004$).

Итак, студенты с высоким уровнем научного потенциала гораздо сильнее нежели студенты с низким стремятся к чувствам прекрасного, восхищению, волнению, сопереживанию и радости за других, переживанию интеллектуальных чувств (интерес, чувство нового мн. др.), испытывать азарт. Они желают быть веселыми, обожаемыми, увлеченными, любимыми и счастливыми. Но самое главное то, что они гармонизируют свой эмоциональный мир за счет претворения в жизнь этих стремлений, тем самым создавая себе, дополнительный ресурс для раскрытия и развития себя как личности в науке.

Таким образом, мы можем заключить, что студенты с высоким уровнем имеют гораздо более сильное желание переживать все те, эмоции, которые являются ценными и значимыми для исследовательской деятельности, те переживания, которые сопровождают и пронизывают процесс научного познания. Можно ли представить научно-познавательную деятельность без эмоционального общения, без понимания другого, без интеллектуальных мотивирующих чувств, без увлеченности, удивления, восторга, интереса, азарта, эстетики науки?

Учет данных особенностей в процессе подготовки повысит

профессионализм научных и научно-педагогических кадров.

Обеспечивая корректное эмоциональное содержание процесса развития научного потенциала, посредством обучения студентов способу гармонизации, приведения в соразмерность эмоционального мира, мы создадим такую ситуацию развития, при которой, никакие препятствия и барьеры не помешают молодым ученым полностью реализовать себя в науке.

Литература:

2. 1. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 1999. –464 с.
3. 2. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
5. Исаева, Н.И. Профессиональная культура психолога образования /Н.И. Исаева. – М.: Белгород: МПГУ, БелГУ, 2002. – 235 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ШКОЛЫ И ВУЗА В ОБЛАСТИ ГИС-ОБРАЗОВАНИЯ

*И.В. Борисова,
Дальневосточная государственная
социально-гуманитарная академия*

Геоинформационные технологии (ГИС-технологии) являются самым молодым видом информационных технологий. Появившись в конце 20-го столетия, они продолжают развиваться и внедряться в различные научные области, на производство, а также в сферу образования.

С одной стороны, доктор педагогических наук И.В. Роберт считает перспективным разработку педагогических основ использования ГИС-технологий научно-педагогическими кадрами, т.к. возможности этих технологий позволяют включать новые аспекты общеобразовательной и профессиональной тематики. ГИС-технологии дают возможность педагогу наглядно показать современные научные достижения, изучение сути которых до недавнего времени не представлялось реальным из-за трудностей, связанных с необходимостью обработки больших объемов информации для ее учебной интерпретации.

С другой стороны, модернизация российского образования и переход к стандартам нового поколения ставят перед педагогом задачу переноса своих знаний и опыта из одной области профессиональной деятельности в другую с минимальными затратами времени и средств. Таким образом, актуализирован компетентностный подход при отборе содержания и структуры подготовки будущих учителей применять ими геоинформационные системы (ГИС) и ГИС-технологии.

Рассмотрим процесс обучения студентов педагогических специальностей по образовательной области «Геоинформатика». Проследим осуществление ГИС-образования в российских ВУЗах и школах.

Опыт работы в высшей и общеобразовательной школах, а также анкетирование и беседа с сотрудниками предприятий, применяющих ГИС-

технологии, позволили выявить ряд **проблем непрерывного геоинформационного образования (ГИС-образования)**. Одной из них является **несогласованность образовательных программ на всех ступенях образования**. Вследствие чего нарушается их преемственность.

В России ГИС-образование в настоящее время находится на стадии формирования. До сих пор не дано окончательных ответов на вопросы «Чему учить?», «Как учить?», «Кого учить?» и др. по образовательной области «Геоинформатика». Обучение студентов ВУЗов и учащихся школ ГИС-технологиям осуществляется ГИС-некомпетентными педагогами.

С 2004 года государственные образовательные стандарты (ГОСы) 1-го поколения общеобразовательных учебных заведений предусматривают использование ГИС-технологий. Однако до 2010 года учителей школ во время их обучения в ВУЗах не учили применять ГИС как в теории, так и на практике. Об этом свидетельствуют соответствующие ГОСы 2-го поколения. Поэтому, чтобы использовать на уроках ГИС-технологии, большинству учителей географии и информатики приходилось заниматься ГИС-самообразованием.

Хотя эта ситуация может коренным образом измениться. Новые федеральные стандарты 3-го поколения предполагают изучение образовательной области «Геоинформатика» в теории и практике для квалификации (степени) «бакалавр» по направлениям подготовки «021000 География» и «022000 Экология и природопользование» (в явном виде), а также по направлению «010400 Прикладная математика и информатика» (в неявном виде). Названные бакалавры могут осуществлять педагогическую деятельность в высшей и общеобразовательной школах (рисунок 1).

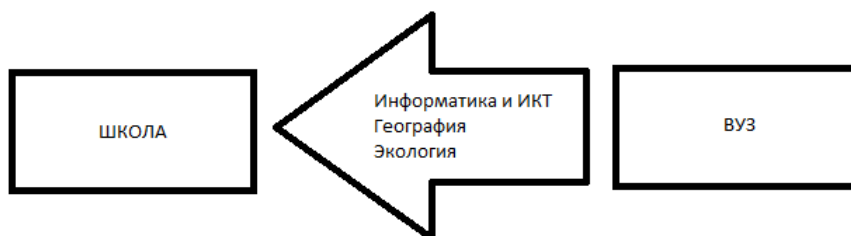


Рисунок 1. ГИС-образование по применению ГИС-технологий в ВУЗе и школе педагогами географии, экологии и информатики

Однако как, в свою очередь, преподаватели ВУЗов будут обучать будущих учителей новому содержанию образования, если они сами с ним ещё не знакомы? Педагог может решить данную проблему, если обладает определённым уровнем мобильности в своей профессиональной деятельности. Одним из критериев мобильности может служить инновационная деятельность.

Рассмотрим инновационную деятельность в общеобразовательной школе через альтернативное преподавание элементов геоинформатики.

В муниципальном образовательном учреждении средней общеобразовательной школы (МОУ СОШ) №2 г. Облучье Еврейской автономной области (ЕАО) для 11 класса учебник И.Г.Семакина и

Е.К. Хеннера «Информатика» определён как основной, согласно которому предлагается изучение геоинформационной системы «Карта Москвы», свободно распространяющейся на дисках CD-ROM и в Интернете. В 2009/2010 учебном году реализована совместная инновационная деятельность Н.Н. Кухлевской - учителя информатики МОУ СОШ №2, с автором статьи. Предлагается изучение геоинформационной системы «Карта Еврейской автономной области», размещённой по локальной сети учебного заведения. Результатом такого обучения является учебный проект «Школьная ГИС ЕАО» в виде электронной географической карты с соответствующей базой данных. Созданная учебная «Школьная ГИС ЕАО» может в будущем использоваться на уроках истории и географии в качестве цифрового образовательного ресурса (ЦОР).

Таким образом, можно реализовать межпредметные связи, что немаловажно для формирования у школьников целостной картины мира, упомянутой в стандартах нового поколения.

Подобные уроки уже были внедрены в 2007/2008 и 2008/2009 учебных годах на уроках географии и экологии А.А. Остронковым и Н.В. Ерёменко: учителями общеобразовательных школ села Лазарево Ленинского района и села Бирофельд Биробиджанского района ЕАО соответственно. Названные учителя, будучи студентами факультета «География и природопользование» ГОУ ВПО «ДВГСГА», создавали свои ЦОР в виде электронных карт (рис. 2).

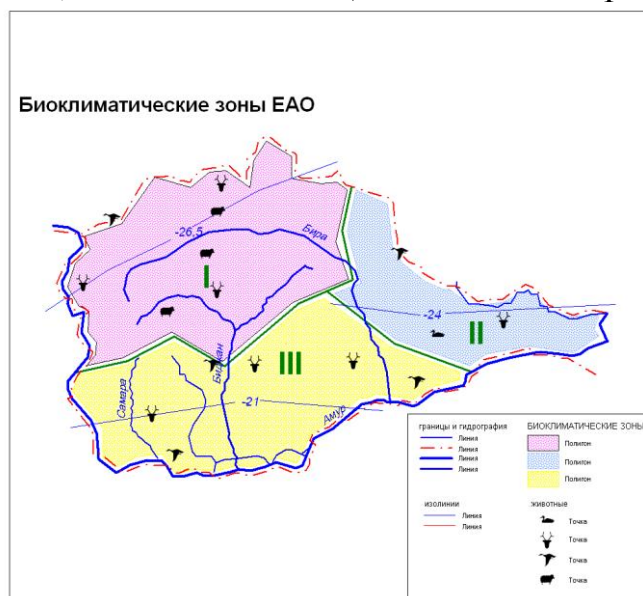


Рисунок 2. Электронная карта студента специальности «География» Н.В. Ерёменко

Исследуя проблему ИКТ-компетентности учителя географии А.И. Крылов такого элемента, как умение применять ГИС для создания ЦОР. Так как ГИС – это интегрированная информационная система, то формирование ГИС-компетентности должно начинаться в общеобразовательной школе с изучения образовательной области «Информатика». Поэтому ГИС-компетентность специалиста можно расположить в самой верхней точке структуры ИКТ-компетентности, представленной в виде треугольника на рисунке 3.



Рисунок 3. Структура ИКТ-компетентности.

Формирование ИКТ-компетентности (М.Б. Лебедева, В.Н. Подковырова, Л.И. Соколова и другие) – это непрерывный процесс, начинающийся в школе (1-й уровень, на рис. 3 «Общая ИКТ-компетентность») в ходе изучения учебных дисциплин в рамках образовательной области «Информатика» и не прекращающийся, а наоборот совершенствующийся в ходе становления профессионализма специалиста за счет повышения квалификации и самообразования (3-й уровень, на рисунке 3 «Профессиональная ИКТ-компетентность»).

Использование в учебном процессе ГИС-технологии позволяет преподавателям ВУЗа у будущих учителей формировать ГИС-компетентность при работе со специализированным программным обеспечением (MapInfo, ArcView, MapEdit и др.). В свою очередь выпускники, прошедшие такую подготовку в ВУЗе, придя в школу на уроках информатики, географии, экологии смогут формировать ГИС-компетентность при работе с учебными ГИС-проектами у учащихся школ (рис. 1).

Этим решается проблема несогласованности образовательных программ в области ГИС-образования, а также обеспечивается их преемственность в общеобразовательной и высшей школах.

ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТРАНСПОРТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ²

*И.Е. Булатников,
Курский техникум железнодорожного
транспорта (филиал МИИТа), г. Курск*

Современная система профессионального образования находится в процессе глубинной сущностной и структурной модернизации, коренного обновления. Эти явления обусловлены глобальными изменениями облика

¹ *Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ 10-06-72609а/ц*

современного мира, формированием единого европейского образовательного пространства, унификацией национальных образовательных систем, возможностью миграции специалистов, активным сотрудничеством государств в сфере современных высоких технологий, внедрением достижений научно-технического прогресса в производство, в экономику, в жизнедеятельность современных транспортных систем. Это особенно важно в связи с растущими требованиями глобализирующегося мира к экологической и технической безопасности используемых машин и механизмов, к обеспечению защиты окружающей среды и самого человека от техногенных аварий и катастроф при эксплуатации технически сложных систем и транспортных коммуникаций. Это в полной мере относится и к железнодорожному транспорту, являющемуся сегодня одним из важнейших и надежных способов транспортировки грузов и людей. Но эффективность слаженного функционирования всего транспортного конвейера непосредственно зависит от уровня профессиональной подготовленности, мастерства специалистов, занятых в этой отрасли, их компетентности, степени их социальной и профессиональной ответственности за качество и результаты своего труда, их нравственной культуры, их психологической готовности к сложному и напряженному труду в условиях значительно возрастающих темпов движения транспорта и сложности систем, обеспечивающих его бесперебойную работу.

Анализируя современные тенденции в социальном и профессиональном воспитании будущих специалистов-транспортников, следует признать, что ВУЗы и ССУЗы в значительной мере сохранили традиции и опыт организации воспитательной работы, материальные и кадровые ресурсы для ее обеспечения, продолжая, как и в предыдущие годы, ориентировать будущих специалистов на общечеловеческие ценности, пытаясь гуманизировать, одухотворить, очеловечить современную реальность, привить своим студентам высокие духовные ценности и нравственные нормы. Однако современные социокультурные реалии существенно изменили ценностно-смысловой контекст социального бытия человека, заставили его существенно пересмотреть шкалу личных и общественных ценностей, в значительной мере осложнили процесс воспитания, породили широкий комплекс нравственных проблем, поставив входящего в жизнь молодого человека перед моральным выбором, но не вооружив его опытом осуществления такого выбора. Не в меньшей степени оказалась подвержена дезориентирующему влиянию социокультурной среды эмоциональная сфера человека, исказившая палитру эмоций личности, выхолостив социально-ценные эмоции и обострив эгоистические, гедонистические.

Социальная и профессиональная ответственность работника сферы транспорта, особенно – железнодорожного – это профессионально необходимое качество, позволяющее специалисту успешно осуществлять свои функции в работе на железной дороге, нести ответственность за жизнь, здоровье и благополучие пассажиров, всех людей, находящихся в

непосредственной близости от железной дороги, зависимых от транспортировки грузов и людей. Надо отметить, что в этой работе личные качества специалиста играют куда большую роль, чем его формальные обязанности, жестко «прописанные» в инструкциях и нормативных документах. Особенно это становится понятным в нештатных ситуациях, при пожарах, авариях, критических обстоятельствах угрожающих жизни и здоровью людей.

Реализация важных задач формирования ответственного отношения будущих специалистов-транспортников к профессиональной деятельности во многом осложняется и рядом *негативных тенденций*, активно проявляющихся в студенческой среде. Среди таких тенденций можно назвать: тенденцию социального отчуждения, индивидуализации человеческого бытия, сокращения межпоколенного, межвозрастного взаимодействия (О.В. Долженко, С.Г. Кара-Мурза, В.А. Разумный, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.М. Розин, Э. Тоффлер и др.); тенденцию «варваризации» культуры, гедонизации сознания молодежи, иллюзорности восприятия мира молодыми людьми (А.С. Ахиезер, В.С. Библер, М.С. Каган, Х. Ортега-и-Гассет, А.С. Панарин, Е.А. Репринцева, В.М. Розин); тенденцию сокращения коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности студентов, обеднения тематики и содержания межличностного общения студентов (А.П. Бредихин, М.А. Ларина, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.А. Сластенин, Н.Н. Сучкина и др.); тенденция «омассовления» воспитательной работы со студентами, камуфлирования множеством массовых «воспитательных» акций и дел стагнации первичных коллективов, опасного снижения качества воспитанности студентов (Е.П. Белозерцев, Б.З. Вульф, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.А. Сластенин, С.М. Салов, А.Н. Ходусов); тенденция размывания социально-нравственных норм, порождающих социальную дезориентацию студенческой молодежи, выхолащивающих представления о границах допустимого и недопустимого в поведении и отношениях людей (Е.П. Белозерцев, Б.З. Вульф, О.В. Долженко, А.С. Запесоцкий, С.Н. Иконникова, В.В. Краевский, В.М. Меньшиков, И.Ф. Исаев, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.М. Розин и др.) и др.

Озабоченность и тревогу педагогов-практиков вызывают тенденция доминирования личностного над общественным, индивидуализации человеческого бытия, локализации духовных интересов молодежи, примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности, сокращение интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия в социально-профессиональной среде, обеднение содержания и интенсивного общения молодежи с представителями старшего поколения, с носителями традиций и норм профессионального сообщества, выхолащивание тематики и содержания межличностного общения в студенческой среде – все это неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального и профессионального бытия в сознании молодого человека, о его месте и роли будущего специалиста в

обеспечении устойчивого социально-экономического развития общества. Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня социально-нравственной, эмоциональной отзывчивости студентов, опыта рефлексии своей профессиональной деятельности, способности молодых людей к эмоционально волевой саморегуляции поведения, волевой иммобилизации, способности к волевому напряжению, уровня сформированности эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности. Эти явления объективно снижают эффективность профессионально-личностного развития студентов, выхолащивают мотивацию к учебе, к личностному и профессиональному росту, интерес будущих специалистов-железнодорожников к предстоящей профессиональной деятельности.

Наши эмпирические данные (2005-2010 гг.) позволяют констатировать существенное снижение степени ответственности будущих специалистов, готовящихся в профессиональной деятельности в различных сферах профессиональной деятельности, связанных с техническими устройствами и механизмами. Это позволяет *прогнозировать уже в обозримом будущем нарастание новых техногенных аварий и катастроф, сложных происшествий на транспорте, создание аварийных ситуаций, связанных с «человеческим фактором», усиление проявлений безответственности специалистов, занятых в этой отрасли.* Эти тенденции приведут к новым человеческим жертвам, значительным финансовым ущербам, потере доверия общества к представителям транспорта.

Сравнительный анализ данных, полученных по итогам опросов студентов, показывает, что с разной степенью выраженности этот процесс характерен как для гуманитариев (будущие педагоги, врачи, фармацевты, юристы, экономисты), так и для представителей техногенной сферы (будущие специалисты железнодорожного транспорта, инженеры-строители, специалисты горно-металлургической отрасли). Опрос более 2500 студентов и работников транспорта показывает *значительное снижение социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов этой сложной техногенной сферы,* проявлений активности молодежи, потерю интереса к политической жизни страны, нарастание социального нигилизма и апатии.

Полученные эмпирические материалы дают основание говорить о том, что в среде будущих специалистов существенно велика доля тех, кто для достижения своих личных целей готов использовать любые средства: около 82% студентов открыто заявляют, что «готовы пойти на подкуп, дачу взятки», ради получения работы; а 86% признаются, что не откажутся от получения взятки. Это означает, что молодые люди уже признают универсальность такого средства решения любых социальных проблем, как взятка... Это означает, что их нравственное сознание уже деформировано реалиями современного социума... Это означает, что в их жизненном опыте уже есть примеры (вероятно, родительские) решения личных или семейных проблем с помощью взятки... Одной из причин этого является разрушение коллективистских начал в жизни общества, что делает непрозрачными

отношения гражданина и представителей власти, чиновничества, держателей полномочий, от которых зависит решение личных проблем отдельного человека. Наши наблюдения и эмпирические материалы показывают стремительное сокращение объема и содержания совместной, кооперированной трудовой деятельности в общем бюджете времени студентов, – простые формы совместного труда «уходят» из жизни студенчества. Все меньше остается в ССУЗах и ВУЗах форм работы, ориентирующих на включение студентов в сопричастное, совместное выполнение трудовых операций и функций, в которых юношество обретает реальную социальную ответственность, ощущение собственной социальной полезности, нужности, востребованности. Но только через кооперацию, через взаимодействие с другими людьми труд получает не только социальное значение, выражает меру совместно достигаемого общего блага, общей ценности, но проявляет личностный смысл (значение для меня), эмоциональную окраску, без которых не может быть заинтересованного, ответственного отношения личности к самому процессу труда, его содержанию, характеру и результатам.

Тенденция сциентистской ориентации всей системы образования неизбежно ведет к воспроизводству репродуктивного типа сознания человека, минимизирующего субъектность личности, предлагая ему лишь освоение жестко регламентированных социальных и профессиональных функций. Профессиональное образование в этом случае остается традиционной сферой воспроизводства кадров, отраслью общественного производства «человеческих ресурсов» [Репринцев, 2001: 3]. Не менее опасна тенденция утверждения технократического подхода к человеку в практике профессионального образования, ибо будущий специалист – не просто носитель формальных технических функций, он еще и человек, личность гражданин, основное предназначение которого – участие в жизни и делах общества, создание собственной семьи, воспитание детей, что предполагает обретение им в условиях воспитательной системы образовательного учреждения опыта эффективного, гуманного социального взаимодействия, восприятия и понимания других людей, оказания им помощи и поддержки.

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА

*Е.С. Быкова,
Новосибирский государственный
технический университет, г. Новосибирск*

Важным требованием современности является обеспечение инновационного развития экономики. В связи с этим появляются и новые требования к профессиональной подготовке работников любой сферы деятельности. Расширяются рамки узкой специализации, поскольку решение сложных быстро меняющихся профессиональных задач становится

невозможным без разносторонних знаний. Необходимо развитие интеллектуально-творческого потенциала специалиста, способного решать задачи, которые перед ним сегодня ставит общество, создавать и внедрять в производство новое, быстро ориентироваться в потоке информации, с наименьшими затратами находить и осваивать необходимые знания.

Определяющим при этом являются психологические особенности, способности личности, обуславливающие успешность инновационной деятельности, разработку и реализацию инноваций, творческий характер мышления и деятельности. Для раскрытия сущности феномена «инновационной личности» были проанализированы многочисленные работы российских исследователей, в которых подчёркивается такое интегральное качество инновационной личности как способность к изменению условий социальной жизни, не приспособление.

Анализ работ и сопоставление характеристик инновационной личности позволил создать интегрированный портрет инновационной личности:

1. Формирование профессиональной среды.
2. Стремление к новизне в (открытость личности новому, экспериментам и изменениям).
3. Креативность (генерирование и продуцирование идей).
4. Высокая ценность профессионального образования и обучения.
5. Толерантность к неопределенности.

Приведенный перечень личностных особенностей «инновационной личности» является необходимым и достаточным для обозначения «инновационности» как типического качества личности.

Для уточнения характеристик инновационной личности был проведен констатирующий эксперимент. Выборку составили студенты Новосибирского государственного технического университета, факультета бизнеса (n=100). Методы, исследования – психологическое тестирование и методы статистической обработки данных (пакет программ Statistica 6.0). Использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Были использованы следующие методики:

1. Тест «Дивергентное мышление» и «Самооценка творческих характеристик личности» Ф. Вильямса;
2. Опросник «Толерантность к неопределенности» С. Баднера;
3. Тест «Темперамент и психологический портрет» Д. Кейрси;
4. Тест «Проблемы реального мира» Р. Стернберга.

Используемая методика «Проблемы реального мира» Р. Стернберга содержит 20 ситуаций из реальной жизни и на каждую ситуацию человек выбирает один из трех типов поведения: «адаптация» - приспособленность личности к существующим условиям; «выбор среды» – отказ от среды в пользу среды более подходящую для личности; «формирование среды» - человек стремится изменить среду так, чтобы она подходила ему, вместо того чтобы просто адаптироваться к тому, что кажется незыблемым.

Рассмотрев связи каждого типа поведения, выделенных Р. Стернбергом с функциями К.Г. Юнга, характеристиками Ф. Вильямса,

профессиональными качествами Н.С. Пряжникова и параметрами толерантности к неопределенности С. Баднера, мы обнаружили, что самые богатые и разнообразные связи получились для типа поведения «формирование среды» со всеми вышеупомянутыми показателями. Положительная связь типа поведения «формирование среды» со «сложностью» (R=0,380) по методике С. Баднера указывает на то, что «инновационная личность» не боится сложностей. Этот тип поведения является активным, требующим включения таких личностных характеристик, как «интуиция» (R=0,380) и «чувства» (R=0,380), выделенных К. Юнгом. «Оригинальность» (R=0,480) по методике Ф. Вильяма, возможно, помогает генерировать и продуцировать идеи.

Как сформировать «инновационную личность», обладающую перечисленными характеристиками? Развитие инновационного потенциала необходимо на этапе обучения в высшей школе, поскольку именно погружение в профессию позволяет увидеть пути профессионального творчества и развития.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами была разработана программа по развитию инновационности как необходимого качества будущего специалиста. Реализация программы осуществлялась осенью 2009 г. в Новосибирском государственном техническом университете на факультете бизнеса (n=100). В ходе формирующего эксперимента осуществлялись следующие основные направления работы, оптимально обеспечивающие формирование инновационности студентов: развитие творческого потенциала; включение студентов в профессионально-творческую деятельность; использование нетрадиционных форм работы.

До начала эксперимента в группах было проведено тестирование на предмет сравнения этих групп, использовался метод математической статистики - критерий Манна-Уитни. Методика Р. Стернберга «Проблемы реального мира», адаптированная нами для российской выборки использовалась только после эксперимента, чтобы посмотреть какой тип взаимодействия со средой будет преобладающим в группах.

Результаты формирующего эксперимента показали, что в экспериментальной группе повысились показатели таких характеристик, как «воображение», «разработанность» и «сложность», «склонность к риску» на высоком уровне значимости (критерий Манна-Уитни). По методике Р. Стернберга после эксперимента в контрольной группе значимо преобладает «адаптация к среде», в экспериментальной группе – «формирование среды».

Результаты эксперимента показали, что при разработке программ по развитию инновационности необходимо учитывать особенности профессии, что можно осуществить через погружение в профессиональную среду, которая позволит студенту еще на этапе профессионального обучения почувствовать соответствие личностных особенностей и будущей профессии.

Поскольку инновационная активность выражается, прежде всего, в деятельности профессиональной, можно сказать, что творчество выступает тем механизмом, посредством которого развивается и формируется

«инновационная личность».

Полученные результаты можно использовать в высшей школе для формирования «инновационной личности». Инновационное образование должно воспитывать в человеке способность и стремление к развитию и преобразованию, способствовать формированию «инновационности» студента как будущего профессионала.

ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОГО РУКОВОДСТВА АСПИРАНТАМИ И СОИСКАТЕЛЯМИ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ (ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ)

*О.А. Вагаева,
Пензенская государственная технологическая
академия, г. Пенза*

В настоящее время для общественного и педагогического мнения России свойственна ситуация неопределенности по отношению к педагогической профессии. Обращение к опыту профессиональной деятельности педагогов советского периода доказывает жизнеспособность многих разработанных ими педагогических идей, их актуальность для совершенствования системы образования, в том числе послевузовского, на современном этапе. В этой связи несомненный интерес вызывают модели организации научного руководства аспирантами и соискателями в научных школах технических вузов Поволжья, сложившиеся в советский период.

Отметим, что подготовка научно-педагогических кадров технического профиля в регионах страны в научной литературе отражения не нашла. В советский период большинство работ по исследуемой проблеме носило ярко выраженный идеологический характер. Авторы этих работ анализировали партийную принадлежность, национальный состав научно-педагогических кадров (Г.А. Будник, М.А. Костина, М.Р. Круглянский, А.Я. Синецкий), их распределение по возрастным группам, педагогическому стажу (К.Т. Галкин, В.П. Елютин, В.В. Запольская, Т.В. Кочурова, Е.В. Чуткерашвили). На современном этапе анализировалась история отечественной системы послевузовского образования (О.В. Бушмина, А.В. Калягин, С.В. Кононова, С.В. Кузнецова, В.Н. Тарасова), профессиональное становление преподавателей высшей школы (В.Т. Ащепков, Н.В. Иванец, В.Г. Иванов, И.Ф. Исаев, Г.У. Матушанский, Н.С. Шаплыгина), кадровая политика государства в высшей школе (Ю.А. Кудрявцев, В.Ю. Кокорев). В силу недостаточной изученности проблема организации научного руководства аспирантами и соискателями в научных школах технических вузов регионов страны является актуальной и значимой.

На основе анализа архивных источников, историко-педагогической литературы нами был обобщен и представлен в виде моделей практический опыт подготовки научно-педагогических кадров высшей технической школы

Поволжья в советский период. Указанные модели были ориентированы на следующие принципы: системности, выражающийся в четком структурировании подготовки научно-педагогических кадров; информативности, позволяющий исследователям получать информацию из широкого спектра источников; рациональности, реализующийся через рациональное сочетание творческой активности и контроля со стороны научного руководителя; научности и связи теории с практикой, заключающиеся в выполнении научных исследований для региональной промышленности на высоком научном уровне; учета психолого-педагогической подготовки, ориентированный на осуществление комплексного обучения аспирантов и соискателей.

Наиболее успешными моделями организации научного руководства аспирантами и соискателями являлись модели А.И. Андрющенко, Э.С. Атрощенко, А.И. Мартяшина, В.В. Петрова, Э.К. Шахова. Их результативность выражалась в осуществлении тесного взаимодействия с предприятиями, использовании инновационных форм, методов и средств обучения, в профессионально-педагогическом самосовершенствовании научных руководителей.

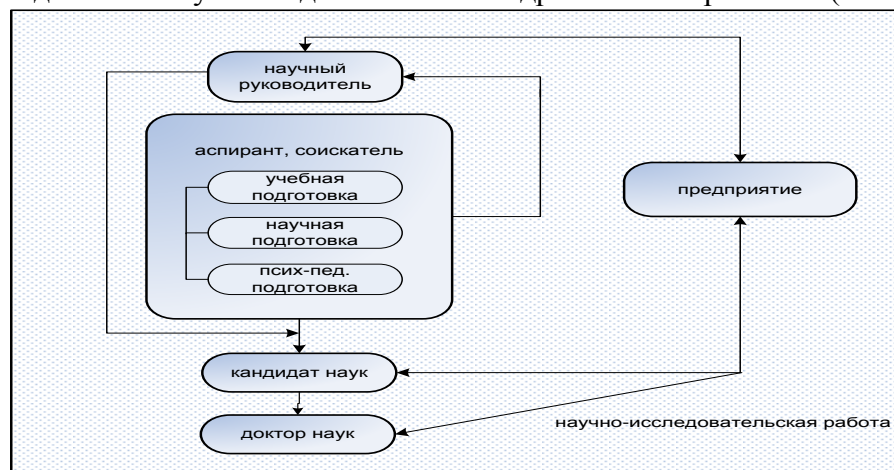
В основу данных моделей было положено тесное взаимодействие специалистов промышленных предприятий и НИИ с учеными вузов региона. Такое содружество давало позитивные результаты, поскольку ведущие специалисты предприятий, с одной стороны, и рабочие, с другой, оказывали значимую помощь в проведении исследований. Так, на этапе становления при кафедре «Технология металлов» Мордовского государственного университета работал постоянно действующий научно-технический семинар для преподавателей вуза и инженеров-практиков [3, Л. 9]. Изобретения, выполненные в ходе научной работы, внедрялись в производственный процесс. Учениками научной школы В.М. Шляндина было разработано более 80 измерительных приборов, многие из которых выпускались серийно (например, цифровой интегратор к спектрофотометру, цифровой вольтметр Ф 483 и др.) [5, с. 299].

Наиболее эффективные модели представлены ниже.

Так, при научной школе информационно-измерительной техники (Пенза) эффективно функционировала модель А.И. Мартяшина (Схема 1).

Эффективность модели А.И. Мартяшина заключалась в том, что будущим ученым предоставлялась возможность для творческой активности. Они работали самостоятельно, без жесткого контроля со стороны научного руководителя. Искомое результата добивался исследователь с наиболее высокой самоорганизацией труда [7, с. 2].

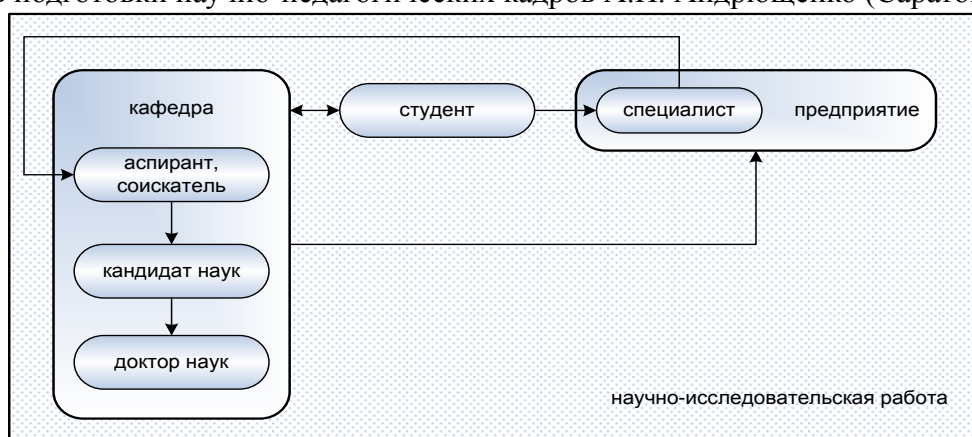
Модель подготовки научно-педагогических кадров А.И. Мартяшина (Пенза)



При научной школе теплоэнергетики (Саратов) была разработана и апробирована модель А.И. Андриященко (Схема 2).

Схема 2

Модель подготовки научно-педагогических кадров А.И. Андриященко (Саратов)



Эффективность данной модели заключалась в том, что обучение научно-педагогических кадров носило практикоориентированный характер. После окончания вуза специалисты работали на промышленных предприятиях региона. Получив опыт практической работы, наиболее подготовленные в научном плане кадры возвращались в вуз в качестве аспирантов и соискателей [2, Л. 41].

Наиболее результативными формами подготовки научно-педагогических кадров в указанных научных школах являлись координационные советы по техническим наукам, научно-технические семинары, конференции, методологические семинары, производственные совещания, коллоквиумы, практические и лабораторные занятия, консультации, собеседования и встречи с инженерами и рабочими предприятий с одной стороны, и с ведущими учеными, администрацией высших учебных заведений, с другой [3, Л. 9]. Так, в 1970-е – 1980-е гг. в Мордовском государственном университете был создан и успешно действовал координационный совет по техническим наукам [4, Л. 19]. Он был призван повысить эффективность подготовки научно-педагогических кадров. Эффективными формами работы с диссертантами и их научными руководителями были беседы ректора, проректора по научной работе,

заведующего аспирантурой, производственные совещания. На таких встречах оперативно решались организационные вопросы, связанные с выполнением научно-исследовательской работы [1, Л. 82], [6, с. 157].

При подготовке исследователей в рамках научных школ использовался достаточно широкий спектр средств, а именно отраслевые и проблемные научно-исследовательские лаборатории; оборудование и приборы на кафедрах и предприятиях, демонстрационные устройства, копировальная и вычислительная техника, телевизионные аудитории [8, с. 1].

Таким образом, в настоящей статье обобщен и представлен в виде моделей практический опыт организации научного руководства аспирантами и соискателями в научных школах технических вузов Поволжья в советский период. В основу этих моделей было положено тесное взаимодействие специалистов промышленных предприятий и ученых технических вузов Поволжья. Исследования, проводимые аспирантами и соискателями, внедрялись в производственный процесс. Это способствовало развитию экономики региона. Считаем, что данный позитивный опыт необходимо использовать в современных условиях.

Литература:

1. Государственный архив Саратовской области. Ф. Р-332. Оп. 2. Д. 395.
2. Государственный архив Саратовской области. Ф. Р-2695. Оп. 4 д. Д. 1649.
3. Центральный государственный архив Республики Мордовия. Ф. Р-2542. Оп. 1. Д. 41.
4. Центральный государственный архив Республики Мордовия. Ф. Р-2542. Оп. 2. Д. 1037.
5. Пашенко, В.Г. Пензенский государственный университет. Очерки истории и современной жизни / В.Г. Пашенко. – Пенза: ПГУ, 2003. – 411 с.
6. Саратовский государственный технический университет (1930 – 2000). Исторический очерк // Под ред. Ю.В. Чеботаревского. – Саратов: СГТУ, 2000. – 224 с.
7. Лаврова, К. Как создается научная школа / К. Лаврова // За инженерные кадры (Пенза). – 1969. – № 36. – С. 2.
8. Памяти учителя // За инженерные кадры (Пенза). – 1991. – № 14. – С. 1.

ФОРМИРОВАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*С.И. Варжавинова,
Белгородский государственный
университет, г. Белгород*

Развитие общества на современном этапе требует значительного повышения качества подготовки специалистов. Одним из главных путей решения этой проблемы является формирование алгоритмической культуры будущих учителей в ходе их профессионально-педагогического обучения в вузе.

Новое качество подготовки студентов в области образования должно определять не только готовность к применению на практике уже известных способов решения педагогических проблем, но и способность к самостоятельному проектированию педагогических систем, процессов и ситуаций. Профессионализм учителя выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения.

По мнению И.И. Кулешовой, профессиональная культура - это степень овладения личностью определенным видом профессиональной деятельности, а также мера и способ реализации сущностных сил личности в процессе данной деятельности и ее результатах [2]. В.А. Сластенин считает, что высокий уровень профессиональной культуры характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, т.е. развитым профессиональным мышлением и сознанием [1]. Таким образом, профессиональную культуру можно рассматривать как определенную степень овладения приемами и способами решения специальных профессиональных задач. Данный вид культуры характеризует степень развития способностей, потребностей во всех формах профессиональной деятельности. Алгоритмическая культура, в которой объединены: высокий профессионализм, интеллектуальность, социальная зрелость и творческое начало, является важной составляющей профессиональной культуры будущего учителя.

Основу алгоритмической культуры будущего учителя составляет алгоритмическая деятельность, которая направлена на решение поставленной педагогической задачи, осуществляемая в соответствии с некоторым алгоритмом. Овладение данным видом культуры обеспечивает развитие целостной личности, подготовленной к осуществлению педагогической деятельности в реальной действительности, и обеспечивает ее гармоничное существование. Формирование алгоритмической культуры начинается в школе и продолжается в высшем учебном заведении. Из преемственности различных ступеней обучения, как одного из основных принципов образования, вытекает преемственность формирования алгоритмической культуры школьников и будущих учителей. Происходит нарастание алгоритмических знаний и умений учащихся от школы к вузу, что обусловлено увеличением набора средств, методов и приемов реализации алгоритмизации процесса обучения, количественным и качественным изменениям их формы и содержания.

Формирование алгоритмической культуры будущего учителя способствует осознанному восприятию учебного материала, что предполагает обязательное наличие общих представлений:

- 1) об алгоритме и его свойствах;
- 2) о языковых средствах записи алгоритмов (развернутая форма, табличная форма, блок-схема);
- 3) об алгоритмических процессах (линейном, разветвляющемся, циклическом).

Учитель, обладающий высоким уровнем алгоритмической культуры – это человек, не мыслящий своего труда без использования алгоритмических знаний и умений; который накопил достаточный опыт работы; психологически и профессионально готовый спланировать и внедрить новые методы в проектирование своей педагогической деятельности; способный находить новые перспективные сферы применения алгоритмических знаний в области образования. Формирование алгоритмической культуры у будущих учителей заключается в том, чтобы студенты не только знакомились с общими основами алгоритмов, но и научились видеть в конкретных алгоритмических объектах их общие и специфические свойства, чтобы у них развивались умения переносить общие знания с одного объекта на другой.

Алгоритмическая культура будущего учителя – это сформированная система алгоритмических знаний и навыков, и умение использовать их в различных условиях профессионально-педагогической деятельности. Таким образом, у учителя появляется возможность целенаправленно управлять мыслительной деятельностью учащихся. Он может выбирать методы обучения, наиболее подходящие к условиям его работы, предвидеть, прогнозировать возможные последствия их применения, преодолевать многочисленные трудности, встречающиеся на практике, а затем практически проверять свои выводы.

Литература:

1. Слостенин, В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002 г.
2. Кулешова, И. И. Формирование математической культуры студентов технических вузов на основе технологии модульного обучения: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 — Барнаул, 2003 г.

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ НАУЧНЫХ КАДРОВ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

***П.А. Васинева, Ф.Ф. Корочкин**
Российский государственный педагогический
университет им.А.И.Герцена*

Проблема мобильности научных кадров внутри нашей страны является актуальной уже в силу того, что эту тему активно обсуждают в научной и образовательной среде. Однако это скорее уже явление давно назревающего конфликта между закостенелостью научных школ и одновременно желанием двигать науку вперед: для нас привычна такая модель научной карьеры, когда студент, закончив высшее учебное заведение, там же заканчивает аспирантуру и нередко там же продолжает свою научную и педагогическую деятельность. Так или иначе, подобная преемственность порождает застой в

коммуникации между различными научными школами, что влияет и на профессиональную компетентность молодого ученого и на развитие науки в целом, сущностью которой с формальной точки зрения все же является внутреннее единство, целостность. Соответственно, лучший способ сделать ее таковой – обеспечить беспрепятственное взаимодействие ученых как внутри страны, так и за ее пределами. Безусловно, различные гранты и программы поддержки научных сотрудников, стажировки и конференции помогают в этом. Но это экономическая сторона вопроса, которая входит в задачу государственной политики в сфере образования.

В этом докладе речь пойдет о том, как наука изнутри может помочь себе в воспитании научных кадров как основы для конкурентоспособности в научной среде. Проблема развития мобильности кадров здесь будет раскрыта в ином аспекте. А именно, с точки зрения того, чем должен обладать научный сотрудник для обеспечения своей профессиональной компетентности и, как следствие, своей профессиональной мобильности. А также как, каким способом возможно образовать и воспитать научные кадры. В этом и проявляется антропологическая направленность доклада, которая ориентирована на молодого ученого не с точки зрения существующих возможностей для него как внешних условий, а с точки зрения его внутреннего потенциала, который должен быть раскрыт посредством соответствующего образования.

Модель высшего образования с момента открытия первого университета и по сей день менялась и подстраивалась под реалии и потребности соответствующего времени. К примеру, средневековая модель предлагала студентам лишь форму лекций (от лат. *lectio* – чтение), что полностью соответствовало этимологии слова: студентам читали книги вслух, так как нередко они были в единственном экземпляре, да и нередко прочесть их мог только сам лектор. Соответственно, ценность средневекового образования заключалась в обретении по возможности большего количества сведений. Совершенно ясно, что данная модель высшего образования не подходит для современного общества, когда информации, во-первых, много и, во-вторых, она стала весьма доступна.

В связи с этим для образования ученого недостаточно лишь иметь набор научных сведений и фактов. Ученого отличает, прежде всего, наличие критического мышления и вариативности ума. Развитию таких качеств способствует изучение философии. Вопрос актуален еще потому, что, как известно, для поступления в аспирантуру, которая являет собой первую ступень непосредственно научной деятельности, независимо от специальности и направления исследования необходимо сдавать философию в качестве вступительного экзамена. То есть, предполагается, что молодого ученого проверяют на наличие того самого критического мышления. А значит и задача преподавания общего курса философии, обязательного для всех студентов, сводится к тому, чтобы реализовать в них потенциал учености, воспитать дух ученого. В связи с этим программа обучения философии должна быть построена не на запоминании студентами сведений

относительно хода исторического развития философии, а должна помочь развить способность самостоятельного критического мышления с учетом различных взглядов и подходов к одному и тому же вопросу.

Необходимо заметить, что образовательная университетская модель России, а именно наличие обязательного курса по философии, не явилась новаторской. Необходимость в философии для высшего образования была сформирована гораздо раньше. Достаточно вспомнить хотя бы "Дедуцированный план университета..." немецкого философа классического периода Фихте, где он еще в начале XIX века описывает и предлагает читателю идеальную модель университетского образования. Там же он обосновывает необходимость философии для образования. В частности университет Фихте называет "школой искусства научного употребления рассудка". Здесь как раз становится ясна сама цель университетского образования, а именно выработка способностей самостоятельного рассуждения и критического мышления, о чем и говорилось выше. К слову, задачей же низшей школы (гимназии) является овладение учениками языком и каркасом необходимых общих знаний. Иными словами, предполагается, что гимназия должна сформировать у ученика образ целого конкретной науки и наук в целом, а не давать набор сведений. Университет же должен воспитать самостоятельно мыслящего ученого. Эта модель актуальна и для современного идеала высшего образования.

Так как более или менее необходимость философии для университетского образования обозначена, возникает вопрос, каким способом она может воспитать то самое критическое мышление в потенциально научных кадрах, которое может стать залогом их конкурентоспособности и профессиональной мобильности.

Для этого мы должны обратиться к наследию древнегреческой культуры, когда философское и естественнонаучное знания существовали интегрировано, а философия выступала синонимом науки в целом. Идеальной моделью обучения философии в высшем учебном заведении современности может стать так называемая "сократовская школа". То есть вместо знаний студент обретает прежде всего умения посредством диалога, направленного на помощь студенту в самостоятельной критической оценке того или иного положения, вопроса, в определении проблемного поля и всех возможных путей разрешения возникающих противоречий в научном знании. Обучение философии в форме диалога предполагает невозможность подачи знания в готовом виде, студент сам должен суметь доказать свою точку зрения на основании анализа и последующего синтеза изучаемого материала. Ведь понимание сути и смыслообразующих положений способно повысить компетентность молодого ученого в научной среде и обеспечить его мобильность за счет единого стандарта обучения.

Сложность на этом пути состоит в том, что универсальной программы преподавания для нашего государства быть просто не может, так как российский народ, как известно, многонационален. И каждая национальность имеет отпечаток самобытности, в связи с чем необходимо преподносить

материал с учетом особенностей их мировосприятия. А это и означает применение особого педагогического подхода в образовании, который можно назвать антропологическим.

Как видно, конкретной программы преподавания философии здесь не предлагается. Собственно цель доклада в этом и не состоит. Здесь лишь стратегически намечаются необходимые тенденции изменения подхода в обучении научных кадров с учетом особенностей нашей страны для реализации их профессиональной мобильности.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

*С.А. Вербицкая,
Белгородская государственная сельскохозяйственная
академия, г. Белгород*

Проблема толерантности связана с духовной сферой личности, но получила особое развитие лишь в последние годы. Толерантность является объектом гуманитарных и социальных наук, она охватывает разные сферы жизни общества: политику, экономику, культуру, образование. Без толерантности невозможно решение спорных вопросов, конфликтов.

Именно благодаря ЮНЕСКО, проблема толерантности обрела международный смысл. Генеральная Ассамблея ООН в 1992 году приняла резолюцию, приветствующую инициативу ЮНЕСКО объявить 1995 год годом терпимости. В итоге была принята «Декларация принципов толерантности», основополагающий международный документ, в котором провозглашаются принципы человеческого единения в мире, указаны пути их реализации. Здесь раскрыта сущность ключевого понятия человеческих взаимоотношений – толерантности. «Толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ее формированию способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии. Толерантность...делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

Толерантность – это, прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека» [1]. Здесь же указывается: «Толерантность как никогда ранее важна в современном мире. Мы живем в век глобализации экономики и все большей мобильности, быстрого развития коммуникации, интеграции и взаимозависимости, в век крупномасштабных миграций и перемещения населения, урбанизации и преобразования социальных структур. Каждый регион многолик, и поэтому эскалация нетерпимости и конфликтов потенциально угрожает всем частям мира. От такой угрозы нельзя

отгородиться национальными границами, ибо она носит глобальный характер». В «Декларации принципов толерантности» обозначена проблема формирования толерантности: «Воспитание является наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости. Воспитание в духе толерантности начинается с обучения людей тому, в чем заключаются их общие права и свободы, дабы обеспечить осуществление этих прав, и с поощрения стремления к защите прав других» [1].

Таким образом, политика и программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношениях, как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями.

В законе РФ «Об образовании» отмечено, что содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства. Содержание образования содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов. Толерантность входит в структуру взаимодействия и является главным условием успеха.

Формирование установок толерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия, профилактика различных видов экстремизма и противодействие им имеют особую актуальность для современной России. Ксенофобия, фашизм, фанатизм и фундаментализм проявляются в терроризме, который усиливает деструктивные процессы в обществе. Анализ этих процессов свидетельствует о необходимости создания и развития нормативно-правовой базы, общественных и государственных институтов, обеспечивающих права и свободы человека и становление принципа толерантности; разработки действенных мер и механизмов внедрения социальных норм толерантного поведения в социальную практику и противодействия экстремизму, взаимодействия со СМИ; использования в полной мере отечественной системы образования при решении задач выработки установок толерантного поведения у молодежи, профилактика экстремизма и национализма, уменьшения риска социальных взрывов; совершенствования и развития методологических основ политики в области становления гражданского общества [2].

Соблюдение принципа толерантности – насущная необходимость сохранения светских и религиозных традиций в обществе. Мир находится в поисках. В поисках нового порядка, нового баланса. Вполне возможно, что в итоге возникнут новые системы координат и правил, с помощью которых будет найден способ решения глобальных проблем. Но предстоит еще долгий путь. Толерантность, как личностное качество, будет очень уместна в этом поиске [3].

Глобализация ставит вопрос о будущем упорядочении переплетающихся мировых финансовых, экономических, информационных потоков рыночного хозяйства и универсальных образцов потребления. Без толерантного мышления решить такой вопрос невозможно. Глобализация означает тенденцию к уплотнению мирового экономического, политического и культурного переплетения. Ее следствием являются далеко идущие изменения в национальной и международной политике. Но наряду с необозримыми проблемами глобализация открывает новые шансы и возможности: она знаменует собой универсальность прав человека, обещает благополучие и стабильность, способствует росту глобального чувства ответственности [4].

Таким образом, будущему специалисту необходима толерантность, как личностное качество, для дальнейшей профессиональной деятельности, развития и сотрудничества в нынешних условиях.

Литература:

1. Толерантность и полисубъектная социальность: материалы конференции Екатеринбург, 18-19 апреля 2001г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. У-та, 2001.-212с.
2. Формирование установок толерантного сознания и профилактика различных видов экстремизма в российском обществе на 2001-2005 годы. Федеральная целевая программа. М.: МШПЧ, 2002.
3. Deutschland. - 2008 - №4, с.3.
4. Deutschland. - 2002 - №1, с.44-45.

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИННОВАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

*Н. М. Волобуева,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Тема инноваций в последние годы приобрела в России колоссальное распространение. Казалось бы, этому следует радоваться: появятся новые технологии, быстро возрастут производительность и эффективность труда, расширятся рынки сбыта, произойдет прорыв в темпах роста ВВП, повысится уровень жизни и т.д. Однако, в связи с происходящими политическими, экономическими, социальными изменениями в настоящее время в России изменяются требования к человеку, живущему в этом обществе. Особенно большие требования предъявляются к молодежи. Так как риск является неотъемлемой чертой инноваций, то условия жизни человека в таком обществе можно назвать экстремальными условиями жизнедеятельности, которые могут стимулировать развитие стресса. Чтобы адаптироваться к такому напряжению и быть успешным человеку необходимо выработать навыки решения проблем, приобрести такое качество, такое свойство личности, которое позволило бы эффективно

самореализовываться в различных условиях жизни и деятельности. Перед человеком инновационного общества стоит 2 главных задачи: 1) быть способным не только адаптироваться к его условиям, но и 2) развиваться. Мы считаем, что жизнестойкость является тем качеством, которое позволяет успешно решать эти задачи.

Связано это и с тем, что жизнестойкость подчеркивает аттитюды, мотивирующие человека преобразовывать стрессогенные жизненные события. Отношение человека к изменениям, как и его возможности воспользоваться имеющимися внутренними ресурсами, которые помогают эффективно управлять ими, определяют, насколько личность способна совладать с трудностями и изменениями, с которыми она сталкивается каждый день.

В научный обиход вводятся разнообразные подходы к толкованию понятия жизнестойкости. Так, жизнестойкость молодых людей, в понимании Р. М. Рахимовой, это совокупность ценностных установок и диспозиций, позволяющая сформулировать позитивный жизненный проект, рационально оценить существующие и потенциальные ресурсы, актуализировать рациональные потребности и положительно адаптироваться в заданных условиях.

В трактовке С. И. Ожегова «жизнеспособный» означает «способный существовать, развиваться, приспособленный к жизни»; «стойкий» значит непоколебимый и твердый.

По Е. В. Медведевой, жизнестойкость характеризуется как мера способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности. Она оказывается ключевой личностной переменной опосредующей влияние стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности.

Березкина О.А. определяет жизнестойкость как «личностное состояние человека, достигаемое им в процессе его упорной деятельности в социальной среде, которая воздействует на него, развивает и обогащает все сферы его психики, позволяя ему выстроить свой «фундамент» жизнестойкости за счет своей энергии, воли и чувств». Она считает, что жизнестойкость наблюдается в принятии человеком адекватности своих способностей с возможностью их реализации в пространственно временном историческом понятии; познание социального мира через способность адекватного поведения в нем посредством формирования конкретных и частных нравственных ценностей и идеалов. Жизнестойкость – это способность к субъективной деятельности через активность и рефлекссию.

С. Мадди понимает жизнестойкость как системообразующий фактор, который смягчает эффекты стрессогенных обстоятельств и помогает сохранить здоровье. Он считает, что жизнестойкий человек делает «выбор в пользу будущего», то есть, ориентирован на изменения. Регулярный выбор будущего обеспечивает постоянный приток нового опыта. Благодаря этому «человек все сильнее вовлекается в свою развертывающуюся,

развивающуюся жизнь... начинает глубже мыслить, становится более сложным и индивидуализированным»

По нашему мнению, готовность - это настрой личности на определенное поведение, установка на активные действия, приспособление личности для успешных действий в данный момент, обусловленные мотивами и психическими особенностями личности.

Под готовностью жить в инновационном обществе мы понимаем владение информацией об инновационном обществе и процессах происходящих в нем, положительную настроенность и мобилизацию на преодоление трудностей и препятствий, активность в приобретении нового опыта. Таким образом, в качестве критериев готовности к жизнедеятельности в инновационном обществе мы выделяем следующие: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Мы считаем, что развитие жизнестойкости будет способствовать данным компонентам готовности.

Таким образом, жизнестойкость рассматривается одной из характеристик зрелой личности, способствующих раскрытию личностного потенциала и ориентации человека на будущее. В инновационном обществе важно, чтобы человек положительно относился к изменениям, происходящим в обществе, занимал активную и включенную позицию и получал новый опыт посредством включения в деятельность.

РАЗЛИЧНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДАПТАЦИОННОЙ ГРУППЫ ДОУ

***В.В. Гагарина,
Белгородский государственный
университет, г. Белгород***

С приходом ребенка в дошкольное учреждение его жизнь существенным образом изменяется: строгий режим дня, отсутствие рядом родителей или других близких взрослых, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, незнакомое помещение, таящее в себе много неизвестного, а значит, потенциально опасного, другой стиль общения и т.д. Все это обрушивается на ребенка одновременно, нередко создавая для него стрессовую ситуацию, которая может привести к невротическим реакциям (капризы, страхи, отказ от еды, частые болезни, психическая регрессия и т.д.).

Как помочь ребенку быстрее адаптироваться, как сделать этот важный и новый период в жизни малыша и его родителей менее напряженным и безболезненным, чтобы он с радостью и интересом стал посещать детский сад? Подобные вопросы и желание их решить обусловили организацию на базе дошкольного образовательного учреждения №60 г. Белгорода группы кратковременного пребывания или адаптационной группы «Мы идем в детский сад». Здесь ребенок попадает в среду, которая отличается от

домашних условий, у него существенно расширяются контакты со сверстниками, с незнакомыми взрослыми, при этом рядом с ним находится его мама, которая «сглаживает» процесс адаптации ребенка к условиям пребывания в детском саду, делает его более мягким. Это, несомненно, очень важно, так как под адаптацией, т.е. вхождением ребенка в новую для него среду и приспособлением к ее условиям, мы понимаем активный процесс, приводящий либо к позитивным (адаптивность, т.е. совокупность всех полезных изменений организма и психики), либо к негативным (стресс) результатам.

Перед тем как сформировать адаптационную группу, коллектив ДОО осуществляет сбор информации о потенциальных воспитанниках детского сада путем взаимодействия с районной поликлиникой, проводит большую предварительную работу по созданию благоприятных условий для приема будущих воспитанников в детский сад.

Режим работы адаптационной группы определяется на основе учета пожеланий родителей: группа «Мы идем в детский сад» работает два раза в неделю, длительность занятий в группе составляет один час.

Адаптационная группа работает в двух направлениях. Во-первых, осуществляется работа с детьми – знакомство с воспитателем, группой, сверстниками, проводятся развивающие занятия с детьми, игры и упражнения по сенсорному воспитанию, пальчиковые гимнастики, музыкальные занятия, физкультурные занятия. Преимущество отдается играм с детьми, это игры на прогулке с водой и песком и игры-экспериментирования, которые помогают не испытывать разочарования от того, что ребенок мал и беспомощен; помогают познать окружающий мир, развить самоуважение, достигать успех в собственных глазах; развивают искусство общения; помогают управлять своими чувствами; дают возможность пережить массу эмоций.

Во-вторых, реализуется работа с родителями – осуществляется консультирование, психолого-педагогическое просвещение по вопросам особенностей психического развития детей 2 – 3 лет: «Речевое развитие ребенка раннего возраста», «Влияние музыки на эмоциональное состояние ребенка», «Основы рационального питания», «Оздоровительная работа в ДОО и семье» и др. Также проводятся экскурсии для родителей и детей, где показываются основные помещения детского сада и группа, которую будет посещать ребенок. Такая демонстрация помещений детского сада помогает родителям и детям удовлетворить их любопытство и почувствовать себя более уверенно.

Совместно с педагогом в адаптационной группе работают узкие специалисты: педагог-психолог, социальный педагог, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию, учитель-логопед. Специалисты раскрывают особенности работы детского сада, групп детей раннего возраста, знакомят с направлениями деятельности образовательного учреждения, отвечают на вопросы родителей. Проводятся беседы с родителями будущих воспитанников детского сада, раскрывающие основные

закономерности формирования навыков и привычек, их последовательность; значение современного формирования необходимых навыков и привычек, их последовательность; значение своевременного формирования необходимых навыков для общего развития ребенка и для его хорошего самочувствия в адаптационный период. В процессе тесного взаимодействия с родителями и детьми собирается информация о ребенке: выясняются индивидуально-личностные привычки, приученность к режиму, питанию, особенности засыпания и сна, игровые навыки, умение вступать в контакт с незнакомыми взрослыми и сверстниками. Для этого педагог-психолог предлагает родителям заполнить анкету или написать сочинение о своем ребенке «Мой ребенок. Какой он?».

На основе этих данных определяется степень субъективной готовности ребенка к поступлению в детский сад, делаются предварительные выводы об особенностях поведения ребенка, сформированности его навыков, о его интересах. После чего родителям даются соответствующие рекомендации по подготовке малыша к приходу в детский коллектив.

Такое тесное взаимодействие педагогов с родителями и детьми в процессе посещения группы «Мы идем в детский сад» способствует выявлению индивидуальных особенностей каждого ребенка и облегчению процесса привыкания детей к детскому саду, а также укреплению связей между родителями и детским садом, что в дальнейшем является важнейшим фактором для решения главной задачи: обеспечение психофизического комфорта детей в период адаптации.

Результаты показывают, что эти малыши от занятия к занятию быстрее идут на контакт со взрослыми и сверстниками, их эмоциональное состояние наиболее устойчивое, дети уже не боятся остаться на занятии одни наедине с педагогом, они чувствуют себя спокойно и уверенно в незнакомой обстановке, так как они прошли этот путь вместе с мамой, а родители, в свою очередь, приобрели знания о том, как помочь ребенку в период адаптации.

МОБИЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ: К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

*В.А. Глушко,
Белгородский Государственный Университет, Белгород*

Нравственное возрождение общества требует улучшения условий и образа жизни людей, формирования нравственной экономики и политики, обеспечения необходимых прав и свобод личности. В современных условиях возрастает значение таких общечеловеческих ценностей, как право на жизнь, гуманизм, свобода, совесть, справедливость, достоинство, долг. Эти ценности составляют ядро духовного мира человека, объединяют его чувства, мысли, волю в единое целое и играют решающую роль в формировании личности ученого, проявлении его социальной активности.

Исследователи, которые изучают феномен благотворительности, не

могут в полной мере дать анализ данного явления без работы в соответствующих библиотеках и архивах. Благотворительность как особый вид деятельности по оказанию помощи нуждающимся людям возникла на заре человеческого общества и прошла несколько этапов в своем развитии. Ее содержание менялось по мере возникновения новых социальных проблем, формировались субъекты и объекты помощи. Существовали различные типы и виды социальной помощи, исторически сложились две системы призрения – «открытая» и «закрытая». Содержание и формы социальной помощи изменялись с развитием цивилизации, что нашло отражение в периодизации благотворительной деятельности.

Успешное функционирование благотворительных организаций обуславливают несколько основополагающих факторов – прежде всего это усовершенствование правовой базы деятельности этих организаций, налаживание связей между частными благотворительными организациями и государственной структурой социальной защиты. В будущем необходимо создавать четкие, реально осуществимые программы деятельности благотворительных организаций. Немаловажным фактором здесь является подготовка сознания клиента социальной службы к тому, что ему может быть оказана помощь благотворительной организацией.

Современная парадигма социальной работы рассматривает феномен благотворительности как многосубъективную деятельность, характеризующуюся активным участием общественных и благотворительных организаций в решении социальных проблем населения.

Цели благотворительной деятельности в России, по сравнению с законодательствами ведущих стран мира, трактуются значительно шире. Это, например, содействие укреплению престижа и роли семьи в обществе, подготовка населения к преодолению последствий стихийных бедствий, экологических, промышленных или иных катастроф, к предотвращению несчастных случаев; оказание помощи пострадавшим от социальных, национальных, религиозных конфликтов, жертвам репрессий, беженцам и вынужденным переселенцам; содействие защите материнства, отцовства и детства, укреплению мира, дружбы и согласия между народами, предотвращению социальных, национальных и религиозных конфликтов.

Благотворительные организации оказывают значительную помощь, государственным структурам беря на себя часть функций государства. Благотворительные организации в системе социальной помощи и защиты населения играют важную роль. Но для того, чтобы эту роль описать, необходимо изучить реальную практику в регионах, что невозможно без мобильности ученого, исследующего данную тему.

Благотворительные организации не только выполняют часть функций по оказанию помощи населению, но еще и являются источником средств для реализации социальных программ, при выплате пособий, оказании адресной социальной помощи в связи с дефицитом централизованного финансирования.

Кроме того, благотворительные организации оказывают содействие в

развитии по не приоритетным для государства направлениям, но от этого не становящиеся менее значимыми для страны. Это следующие направления:

- 1) культура и искусство – разовая или постоянная поддержка театров, оркестров, музеев, галерей, библиотек, а также деятелей искусства, литературы, кино;
- 2) наука – помощь фундаментальной и прикладной науке в разработке новых технологий, инновационных исследованиях, поддержка перспективных теоретических идей, проведение научных конференций, симпозиумов, а также поддержка молодых специалистов;
- 3) церковь – как правило, помощь в строительстве или восстановлении храмов и монастырей;
- 4) образование – учреждение стипендий и грантов для преподавателей и студентов, оплата стажировок за рубежом, помощь в приобретении материалов для образовательного процесса;
- 5) охрана природы – финансирование экологических программ по спасению исчезающих видов флоры и фауны, поддержка заповедников, защита окружающей среды;
- 6) спорт – помощь некоммерческим видам спорта и отдельным спортсменам в приобретении спортивного инвентаря, оплата транспортных расходов и проживания, тренерских услуг, аренды помещений для тренировок;
- 7) поддержка средств массовой информации – выделение грантов, как правило, региональным и Интернет-СМИ.

Когда государственные структуры не в состоянии справиться с теми или иными социальными проблемами, возрастает роль благотворительной деятельности и благотворительных организаций. Для обобщения опыта и внедрения его в практику необходимо проводить научные исследования по данной тематике.

Сегодня необходимо не только определить принципы благотворительности, но и зафиксировать в законодательстве правила её реализации. Сделать это тем более важно, поскольку в стране уже действует около пяти тысяч благотворительных организаций, фондов и волонтерских объединений.

Социально-экономическая ситуация, характеризуемая большой долей населения с низкими доходами и отсутствием среднего класса, определяет относительно низкий потенциал доступных для благотворительности ресурсов.

Отсутствие стимулирующей политики в отношении благотворительности привело к тому, что для осуществления благотворительной деятельности сложились неблагоприятные условия. В частности, благотворительные организации и благополучатели, участвующие в благотворительном процессе, несут высокие налоговые обязательства перед государством. Это повышает накладные расходы благотворительности, снижает мотивацию потенциальных доноров. С другой стороны, имеющиеся налоговые льготы часто используются не на благотворительные цели. Льготы начинают эксплуатироваться в коммерческих интересах предпринимателей,

что заставляет благотворительные организации приспосабливаться к запросам доноров. Изначальная миссия благотворительных организаций отходит на второй план.

Слабое внимание к сфере благотворительности в значительной степени объясняется боязнью приступить к кардинальным реформам социальной сферы. Потенциал негосударственных субъектов не рассматривается в качестве существенного фактора развития общества, как это имеет место в рыночных и демократических системах.

Распределение бюджетных средств осуществляется в рамках закрытых механизмов, доступ благотворительных организаций к этому источнику практически закрыт. Непрозрачность государственных и муниципальных структур, допуск к средствам приближенных организаций порождает злоупотребления и коррупцию. Межсекторное взаимодействие в этом случае становится частью теневой экономики.

Большинство благотворительных организаций оказываются отрезанными от существенных источников финансирования своих проектов. Даже в тех случаях, когда официальные лица участвуют в благотворительных программах, это приводит к оттоку ресурсов из частного благотворительного сектора. Государство в настоящее время выступает его главным конкурентом в привлечении средств на решение общественных проблем.

Фактически действуют неявные механизмы «принуждения» частных доноров, развивается администрируемая (казенная) и плановая благотворительность. В системе государственного управления сохраняется приверженность административным и авторитарным формам управления.

Политические и экономические преобразования постсоветского периода в значительной степени изменили ситуации в российском обществе. В новых исторических условиях вновь оказались востребованы благотворительность и меценатство, имеющие в России давние и богатые традиции. Благотворительная деятельность уже достигла большого размаха и приняла самые разнообразные формы. В ней участвуют как отдельные граждане, так и крупные компании. Накапливать и обобщать этот опыт призваны исследователи в области истории, социальной работы, культурологи, политологии, теологии и др.

Благотворительность – почти забытое в советское время явление – в начале XXI столетия вновь возвращается в повседневную жизнь. Человеческой природе свойственно сострадание. У людей все чаще проявляется потребность оказать помощь ближнему, тем более что в последние годы у определенной части общества появилась для этого реальная возможность. Ощущение нравственной обязанности протянуть руку слабому – долг каждого человека, сознающего свою ответственность за других – быть может, самое ценное, чему может научить нас возвращение к нормам взаимоотношений, существовавших в России, среди которых благотворительность должна по праву занимать свое почетное место, в том числе, посредством проведения научных исследований, осуществляемых мобильными представителями научной сферы.

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

*В.В Гришин,
Поволжский кооперативный институт
Российского университета кооперации*

В ситуации усложнения условий хозяйственной деятельности, инициированных проявлениями мирового экономического кризиса, возрастает актуальность выбора рациональных механизмов и модернизационной экономической политики, которые смогут обеспечить национальному бизнесу прочную внутреннюю основу развития. В слабой кризисной экономике нельзя ожидать формирования мощного национального предпринимательского сектора и повышения уровня жизни населения. Поэтому для укрепления позиций российского бизнеса на внутреннем и мировом рынках необходимо создание условий, обеспечивающих динамичное развитие экономики страны, её модернизацию.

Образовательный аспект перехода национальной экономики на инновационный путь развития должен предусматривать практикоориентированный подход к подготовке кадров. Субъектом новой экономики должна стать инновационно активная и мотивированная личность. Её формирование следует акцентировать на развитие современных профессиональных навыков и умений, что является приоритетом в экономике знаний. Это доказано опытом успешного развития ряда стран, экономический рост которых приобрёл характер «движимого инновациями» в противовес традиционному подходу – ресурсному и «движимому инвестициями».

В современной экономике кризисы есть явления типичные и циклические. Накоплен опыт их преодоления. Индустриально развитые страны мира преодолевали последствия масштабных кризисов посредством широкого использования нововведений. Кризисы «лечат» инновациями и нет веских оснований считать, что российская экономика здесь может стать исключением. В противном случае обострится проблема технологического отставания и морального износа материально-технической базы.

В этой связи хотелось бы напомнить о т. н. «парадоксе П. Друкера», который состоит в его смелой (а потому – не всеми разделяемой) мысли о том, что предпринимательство, основанное на нововведениях, связано с меньшим риском, чем оптимизация традиционных процессов. По мнению П. Друкера, нет ничего более рискованного, чем оптимизация там, где можно применить нововведение. Такая модель естественно подразумевает ведение бизнеса в благоприятных со стороны государства и институциональной среды условиях, поощряющих инновационную активность. Деятельность предпринимателей инновационного типа вызывает благотворное оздоравливающее динамическое неравновесие в экономической системе, которое в свою очередь становится определенной гарантией устойчивости экономической системы в современных условиях.

Важными показателями, демонстрирующими реальное отношение государства к проблемам технологического развития, выступают расходы на инновационную деятельность в абсолютном и относительном (как правило, в процентах к валовому внутреннему продукту) выражении. В таблице 1 представлены расходы на финансирование инновационной деятельности в мировой экономике и по отдельным государствам, значимым с точки зрения их вклада в инновационное развитие и научно-технический прогресс.

Данные таблицы 1 наглядно свидетельствуют о том, что претендующие в 21 веке на инновационное лидерство страны не только не снижают расходы на финансирование инновационной деятельности, но и наращивают их, несмотря на всю неочевидность их быстрой окупаемости в условиях кризиса. Цель здесь иная – создать задел в научно-техническом развитии. Этот «запас прочности» в виде изобретений, ноу-хау и прочих объектов промышленной собственности позволит диктовать свои условия на рынках новых технологий и товаров.

Таблица 1.

Международные сопоставления расходов на финансирование инновационной деятельности (ФИД) в период 2007-2009 гг.

Регион	2007 г.			2008 г.			2009 г.		
	ВВП, трлн.\$	ФИД, трлн.\$	Уровень ФИД, % к ВВП	ВВП, трлн.\$	ФИД, трлн.\$	Уровень ФИД, % к ВВП	ВВП, трлн.\$	ФИД, трлн.\$	Уровень ФИД, % к ВВП
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Страны Евросоюза	15,851	0,27	1,73	14,960	0,28	1,87	14,62	0,28	1,92
США	13,844	0,36	2,62	14,580	0,38	2,61	14,22	0,38	2,67
Китай	6,991	0,10	1,43	7,800	0,12	1,54	8,46	0,14	1,65
Япония	4,290	0,14	3,33	4,487	0,14	3,12	4,31	0,15	3,48
Индия	2,989	0,02	0,69	3,319	0,022	0,66	3,50	0,024	0,69
Остальной мир	20,720	0,21	1,0	25,504	0,168	0,66	26,32	0,166	0,63
Мировая экономика в целом	64,685	1,1	1,7	70,650	1,11	1,57	71,43	1,14	1,59

Страны, пренебрегающие финансированием науки, в долгосрочной перспективе обречены на унизительную роль периферийных элементов глобальных производственных цепей.

Инновационная деятельность в глобальном масштабе сегодня определяется финансовыми и экономическими трудностями ведущих стран и регионов мира. Глубокая и затяжная рецессия может отложить коммерческое освоение результатов научных открытий. В то же время она стимулирует процессы конкуренции и реструктуризации компаний и целых отраслей,

делает приоритетным поиск эффективных технологических решений.

Современный кризис носит структурный характер, то есть предполагает серьезное изменение отраслевых пропорций мировой экономики и обновление ее технологической базы. Последствия мирового кризиса, помимо общих негативных эффектов, обладают и региональной спецификой. Так, в случае с отечественной экономикой они усугубляют традиционные, сформировавшиеся исторически структурные диспропорции.

Реализация программ по модернизации российских предприятий и воплощение в жизнь идеи качественного и устойчивого экономического роста, основанного на инновационных достижениях, предполагает создание благоприятных условий для структурных преобразований в сфере коммерциализации научных знаний. Современная ситуация острой конкурентной борьбы на мировых товарных рынках требует теснейшей интеграции производителя и прогрессивной научной мысли. Результатом такого союза выступают принципиально новые образцы продукции, обладающие более высокой потребительской ценностью. При этом существенно повышаются затраты на разработку нового продукта и сокращается длительность его жизненного цикла. Но вместе с тем, техническая сложность сделает их на определеннный период времени защищенными от конкуренции со стороны менее инновационно активных или не столь удачливых в научном поиске конкурентов.

Суть произошедших сегодня изменений в мировой экономике можно охарактеризовать как коррекцию темпов экономического роста в сторону большего консерватизма и осторожность в ожиданиях конечных результатов деятельности. Период ускоренного экономического роста закончился для мировой экономики возвратом к нормальным условиям развития, которые, возможно, придадут посткризисному росту большую устойчивость в противовес имевшему место ранее динамизму. В случае с российской экономикой это означает, что период противодействия кризису (как чрезвычайному происшествию) завершён, а на повестке дня актуален новый вопрос – жизнь и работа в новых экономических условиях, для которых будут характерны более низкие значения как микро-, так и макроэкономических показателей.

Для изменения ситуации по существу одного лишь понимания происходящих глобальных процессов недостаточно. Для преодоления негативных тенденций необходим комплекс конкретных действий, в том числе и в сфере профессионального образования. В частности, новый импульс экономическому развитию России и стратегически наиболее близких ей стран может быть дан посредством осуществления Межгосударственного образовательного проекта «Новые управленческие кадры для инновационной экономики стран-участниц СНГ».

Краткое описание проекта

Организация системы подготовки управленческих кадров нового типа, ориентированных на раскрытие инновационного потенциала государств Содружества путем качественной профессиональной подготовки молодых

специалистов по организации инновационной деятельности.

Цель проекта

Дальнейшее углубление интеграции стран СНГ по линии профессиональных контактов и совместных проектов в инновационной сфере.

Целевая группа

- молодые изобретатели и рационализаторы, испытывающие потребность в расширении экономических, правовых и управленческих знаний;
- специалисты-производственники, участники кадровых резервов предприятий, заинтересованных в развитии инновационной деятельности;
- студенты старших курсов технических и гуманитарных специальностей, чьи учебные планы не предполагают изучение специальных дисциплин;
- представители малого бизнеса;
- государственные служащие (до определенного возраста), курирующие реальный сектор экономики;
- все желающие в рамках дополнительного профессионального образования и обучения.

Потенциальные заказчики проекта:

- наднациональные органы управления;
- органы государственной власти стран СНГ;
- национальные и совместные предприятия;
- объединения юридических лиц и представителей малого бизнеса;
- торгово-промышленные палаты республик и областей;
- гуманитарные и технические вузы;
- муниципальные образования.

Организаторы (как вариант):

- базовый вуз или научный центр при кадровой поддержке кафедр и отдельных сотрудников других вузов.

Исполнители (команда проекта): многопрофильная мобильная рабочая группа, сформированная из специалистов-практиков, преподавателей вузов, научных работников в сфере экономики, управления, права, техники и технологии.

Итогом осуществления данных модернизационных мер может стать не быстрый, но надёжный переход национальной экономики на инновационный путь развития, который будет способствовать насыщению внутреннего спроса и росту качества жизни населения, ибо инновации – это не столько «правильные мысли на бумаге», сколько хорошие отечественные товары на прилавке.

Литература:

1. Гришин, В.В. Управление инновационной деятельностью в условиях модернизации национальной экономики: учебное пособие. М.: ИТК Дашков и К, 2009.
2. Гришин, В.В. Стратегические аспекты организации инновационной деятельности в условиях рецессии // Мировое и национальное хозяйство. Издание МГИМО (У) МИД

России. 2009. № 3-4 (10).

3. Друкер, П. Задачи менеджмента в 21 веке. СПб.: Вильямс, 2007.

4. Иванова, Н.И. Инновации в условиях кризиса: тенденции и перспективы // Проблемы теории и практики управления. 2009. № 9.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

*Л.В. Гришина, В.М. Заёнчик,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого*

Устойчивость развития общества, успешное решение социальных, экономических, экологических проблем тесно связано с достигнутым уровнем образованности всех членов общества. Ведущая роль в определении направлений развития человечества принадлежит науке.

Понятие научных школ тесно связано с феноменом мобильности. Именно растущая мобильность стала стимулом к появлению открытых инноваций и разрушила стереотипную привязку коллектива ученых к организационной структуре, в которой выполняются исследования. В этой связи рассмотрим подробнее основные тенденции в области развития мобильности научных и научно-педагогических кадров с особым акцентом на их профессиональную мобильность.

Чтобы сегодня быть успешным и востребованным, человек должен обладать определенными личностными качествами - быть подвижным, готовым к любым изменениям, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, то есть быть мобильным. Благодаря мобильности осуществляется постоянная перестройка исследовательского фронта, обеспечивающая кадрами новейшие направления исследований [1].

Эти качества достаточно развиты далеко не у всех людей. Поэтому актуальной становится целенаправленная подготовка в этом направлении, путем развития мобильности как особого личностного качества.

Изучая работы Дежиной И.Г., Ерохиной К.С., Ильдархановой Ч.И., мы определили, что мобильность - это механизм диффузии знаний; она способствует развитию новых направлений исследований, в том числе междисциплинарных, расширению кругозора и квалификации исследователей [1,2,4].

Присоединение российской системы образования к Болонской конвенции поставило перед научными и научно-педагогическими кадрами вопрос о готовности и способности к смене выполняемых учебно-методических и научных задач, освоению новых навыков или изменений в них, возникающих под влиянием преобразований.

Профессиональная мобильность занимает важное место в социальной

мобильности научных и научно-педагогических кадров, она подразумевает изменение профессии, специальности или специализации в период трудовой деятельности ученого. Будучи закономерным процессом, профессиональная мобильность характерна для всех основных форм организации науки: научных институтов, академий наук, вузов. В той или иной степени она охватывает все отрасли наук. В современных условиях такого рода мобильность становится неотъемлемым элементом научной деятельности, своеобразным фактором развития науки.

Профессиональная мобильность ученого или научного коллектива - это способность к быстрому реагированию на изменения в предмете, методах, характере деятельности, которое обуславливает переквалификацию (изменение специализации, специальности или самой профессии). Профессиональная мобильность - сложное понятие, охватывающее комплекс различных сторон, уровней, критериев системы взаимоотношений «человек – наука».

Профессиональная мобильность - переход от одного направления в научной деятельности к другому - позволяет поддерживать творческую активность ученых. Успешность развития инновационного образования зависит от уровня подготовленности научных и научно-педагогических кадров, их способности к гибкому оперативному реагированию в своей деятельности на постоянно изменяющиеся ценности и потребности общества, рынка труда, развивающихся технологий и непрерывно обновляющейся информационной среды. Это ещё более актуализирует проблему развития профессиональной мобильности научно-педагогических кадров.

По мнению Игошева Б.М, Л.В. Горюновой, Э.Ф. Зеера возможность осуществления человеком перемещений, изменений в своей профессиональной деятельности обуславливается сформированностью соответствующих компетенций и компетентностей [3].

Другим значимым фактором обеспечения профессиональной мобильности Б.М. Игошев считает наличие у человека определенных личностных качеств и способностей и выделяет следующие:

- 1) социальная активность, выражающаяся в готовности участвовать и участии в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности;
- 2) социальная активность, выражающаяся в готовности участвовать и участии в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности;
- 3) высокая адаптивность к различным общественным ситуациям, функционально различным видам деятельности;
- 4) креативность, творческое преобразование любой ситуации.

Столь обширный, но далеко не исчерпывающий перечень характеристик показывает, что целенаправленное развитие у научных и научно-педагогических кадров профессиональной мобильности предъявляет особые требования к оценке их психологических особенностей,

профессиональных компетенций и компетентностей, а также к организации развивающего воздействия.

Анализ ряда исследований позволяет в качестве критериев оценки мобильности выделить следующие:

- 1) свойства и качества личности: открытость миру, доверие к людям и к себе, гибкость, оперативность, локализация контроля, толерантность;
- 2) умения: рефлексии, саморегуляции, самоопределения, целеполагания;
- 3) способности: видеть и понимать сущность изменений в социуме; видеть вариативность и альтернативность развития ситуации; конструктивно, продуктивно мыслить; проектировать необходимые изменения в микросоциуме; решать проблемы; адаптироваться к изменениям.

Более глубокий теоретический анализ данных критериев ориентирует на широкий спектр методов развития личностных качеств и способностей, обеспечивающих рост профессиональной мобильности научных и научно-педагогических кадров, представленный в табл. 1.

Таблица 1

Методы оценки и развития личностных качеств и способностей, обеспечивающих рост профессиональной мобильности научных и научно-педагогических кадров

Профессиональная рефлексия и оценка	Профессиональное развитие и коррекция
Изучение личного дела и других характеристик;	Деловые игры;
Собеседование;	Разбор конкретных ситуаций;
Отзывы руководителей, коллег, подчиненных;	Тренинги;
Психологическое тестирование и экспертная оценка.	Развивающие упражнения.

Среди множества каналов развития личностных качеств и способностей, необходимых компетенций и компетентностей, основными, по нашему мнению, являются психологические тренинги, в которых широко применяются различные деловые игры и упражнения.

Таким образом, развитие профессиональной мобильности будет происходить интенсивнее, если организована работа с научными и научно-педагогическими кадрами: создана система диагностики и оценки психологических особенностей, профессиональных компетенций и компетентностей научных и научно-педагогических кадров; разработана программа (тренинг) развития психологических особенностей, профессиональных компетенций и компетентностей научных и научно-педагогических кадров.

Литература:

1. Дежина, И.Г., Тенденции развития научных школ в современной России / И.Г. Дежина, В. В. Киселева // Научные труды ИЭПП. - 2008. – С. 126-142.

2. Ерохина, К.С. Социальная мобильность ученых и проблемы ее государственного регулирования / К.С. Ерохина // Социологические исследования. – 2008. - №9. С. 85-93.
3. Игошев, Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: моногр. / Б.М. Игошев. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.
4. Ильдарханова, Ч. И. Профессиональная мобильность молодого преподавателя российского вуза / Ч.И. Ильдарханова // [Информационный гуманитарный портал "Знание. Понимание. Умение"](#). - 2009. - №3

ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ТРУДОУСТРОЙСТВА В ГОРОДЕ ЧАЙКОВСКИЙ

*Т.Н. Данилова, Д.С. Оглезнев,
Чайковский филиал Пермского государственного
технического университета*

В течение последних 15–20 лет в России повсеместно наблюдается тенденция, связанная с миграцией населения из малых и средних городов.

В основном это связано с неблагоприятной экономической обстановкой, и, как следствие, отсутствием рабочих мест с достойной заработной платой, доступного жилья и ухудшением качества жизни. Большинство градообразующих предприятий в таких городах перестали существовать еще в 1990-е годы. Те, которые остались, пытаются выжить, как могут, – сдают в аренду площади, распродают имущество и т.д.

С такой проблемой столкнулся и наш город – Чайковский.

Актуальность изучения данной проблемы велика. На сегодняшний день в нашем городе и районе проживает молодежи в возрасте от 14–30 лет всего 29703 человека и это 27% от всей численности (на 01.01.2009–08654). Особый интерес представляет анализ положения молодых специалистов на рынке труда. Ведь именно они – будущее нашего города. Вместе с тем они являются одной из наиболее уязвимых групп на рынке труда.

Цель данного научного исследования – изучение процесса трудовой миграции молодежи г. Чайковский. В соответствии с поставленной целью нужно было решить следующие задачи:

1. Изучить общественное мнение жителей о рынке труда.
2. Выявить основные причины, влияющие на отток населения.
3. Предложить меры по повышению привлекательности города и совершенствованию рынка труда.

При изучении данной проблемы были использованы следующие методы исследования: социологический опрос, контент-анализ, вторичный анализ документов Центра занятости населения (ЦЗН) о состоянии трудоустройства населения города, работа с интернет-ресурсами официального сайта Чайковского муниципального района. Для более полной характеристики сегодняшнего рынка труда были рассмотрены данные Чайковского ЦЗН о численности граждан, обратившихся с проблемой

трудоустройства. В 2009 г. численность населения, обратившегося в службу занятости населения в целях поиска подходящей работы, составило 1500 человек. В то время как в банк данных ЦЗН было заявлено всего 304 вакансии на свободные рабочие места.

Для более объективного представления состояния трудоустройства в городе было проведено изучение общественного мнения. Было опрошено 160 студентов трех основных ВУЗов города. Данный опрос позволил: оценить рынок труда в городе; рассмотреть основные проблемы оттока трудовых кадров и причины их возникновения; дать оценку социально-экономической ситуации в г. Чайковский.

Респондентов условно разделили на 3 возрастные группы (18–23, 24–30, 31–40 лет), что дало возможность более детально рассмотреть изучаемую проблему. Результаты общественного мнения позволили сделать выводы о представлении возможностей рынка труда в городе.

В таблице 1 представлены данные опроса 160 человек. В возрасте 18–23 года количество респондентов: 68 человек; 24–30: 52; 31–40: 40.

Как видно из полученных данных, большинство респондентов оценили социально-экономическую ситуацию в городе как отрицательную (56%, 41%, 76%). По мнению респондентов, рынок труда в нашем городе нельзя назвать перспективным. Уверенность в данном утверждении с каждой возрастной категории увеличивалась: 18-23 – 60%, 24-30 – 72%, 31-40 – 79%.

Наибольшее число респондентов не уверены в своих шансах устроиться на работу по своей специальности на данном рынке, и это не только респонденты в возрасте от 18 до 23 (64%) и 24-30 (49%), но и респонденты старшего возраста (31-40 лет) – 28%.

Таблица 1а

Данные по результатам опроса

Вопросы:	Варианты ответов:	18-23	24-30	31-40
1. Собираетесь ли вы после окончания учебного заведения уезжать из города Чайковский?	ДА	26%	21%	7%
	НЕТ	11%	43%	65%
	ЕЩЕ НЕ РЕШИЛ	63%	36%	28%
2. После окончания вуза как вы оцениваете свои шансы найти работу по своей специальности в г. Чайковский?	ТОЧНО НАЙДУ	29%	18%	20%
	УЖЕ РАБОТАЮ	7%	33%	49%
	СОМНЕВАЮСЬ	64%	49%	28%
3. Перспективен ли рынок труда в нашем городе?	ДА	7%	10%	7%
	НЕТ	60%	72%	79%
	ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ	33%	18%	14%
4. Какая, по вашему мнению, основная причина эмиграции трудовых ресурсов из нашего города:	ОТСУТСТВИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ КАРЬЕРНОГО РОСТА	32%	30%	21%
	ОТСУТСТВИЕ ЖИЛЬЯ	7%	14%	12%
	НЕБОЛЬШАЯ ЗАРАБОТНАЯ ПЛАТА	50%	37%	51%
	ВСЕ ВЫШЕПЕРЕЧИСЛЕННЫЕ	11%	19%	16%

5. Как вы оцениваете социально-экономическую ситуацию в городе?	ПОЛОЖИТЕЛЬНО	1%	13%	7%
	ОТРИЦАТЕЛЬНО	56%	41%	76%
	ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ	43%	46%	17%

В городе существует проблема оттока трудовых ресурсов, в связи с этим, студентам был задан вопрос: «Собираются ли они после окончания вуза уезжать из города Чайковский»? Так 26% студентов первой возрастной группы и 21% второй возрастной группы ответили, что собираются; 63% и 36% соответственно – еще не решили. По мнению опрошенных, основная причина миграции трудовых ресурсов – небольшая заработная плата. Так ответило большинство респондентов всех возрастных категорий (50%, 37%, 51%).

Второй причиной оттока трудовых ресурсов явилось отсутствие перспективы развития на рынке труда (32%, 30%, 21%). И 11%, 19% и 16% – ответили, что причинами являются и небольшая заработная плата, и отсутствие перспектив карьерного роста, и отсутствие жилья.

Одним из главных пунктов анкетирования был вопрос: «Как решить проблему оттока трудовых ресурсов из нашего города?». В данном вопросе не было представлено вариантов ответа, что позволило студентам предложить свою идею по совершенствованию рынка труда.

Примечательно, что большая часть опрошенных всех возрастных категорий ответили, что необходимо повысить заработную плату (38%, 25%, 28%) и увеличить количество рабочих мест (17%, 23%, 26%). Отсюда следовало бы создать новые производства (7%, 11%, 11%).

Помимо этого, одним из решений проблемы респонденты увидели в наличии доступного социального жилья, которое в нашем городе отсутствует. Так ответили 16%, 18%, 14% опрошенных.

И следует отметить, что студенты в возрасте от 18 до 23 (14%) и в возрасте от 24 до 30 (11%) считают, что необходимо активно заняться проблемой трудоустройства молодых специалистов.

Таблица 16

Данные по результатам опроса

7. Как решить проблему оттока трудовых ресурсов из нашего города?	18-23	24-30	31-40
1) Повысить заработную плату	38%	25%	28%
2) Увеличить количество рабочих мест	17%	23%	26%
3) Доступное социальное жилье	16%	18%	14%
4) Трудоустройство молодых специалистов	14%	11%	3%
5) Перспективы развития трудовой деятельности	6%	7%	14%
6) Создание новых производств	7%	11%	11%
7) Активная политика помощи молодым семьям	4%	5%	3%

Согласно проведенному социологическому исследованию основным фактором, влияющим на миграцию трудовых ресурсов, является социально-

экономическое состояние города. Основными его составляющими являются: ВВП города, ВВП на душу населения; средняя заработная плата (на 2009 год она составляет 15394 руб.); эффективность использования природных ресурсов; уровень и качество жизни людей.

По результатам социологического опроса именно заработная плата является самым важным условием для работы в городе. Поэтому и за основную цель надо брать рост доходов населения, прежде всего за счет создания привлекательных рабочих мест (расширение действующих и создание новых малых и средних предприятий, прежде всего с учетом географического положения, наличия природных ресурсов, климатической обстановки). Также в нашем городе следует развивать рекреационную деятельность.

Разумеется, привлечение этого самого малого и среднего бизнеса возможно лишь при создании специальной программы, которая была бы нацелена на финансовые послабления, грамотную фискальную политику, упрощение административных процедур и др.

Очень важной составляющей является уровень и качество жизни. Он отражает уровень развития и степень удовлетворения всего комплекса потребностей и интересов людей, элементами которой являются: комфортная среда жизнеобитания, уровень жизни населения (обеспеченность жильем, различными видами коммунальных услуг, транспортом, доступность образования, здравоохранения, культуры и т.д.).

Повышение уровня жизни населения предполагает, в первую очередь, решение жилищного вопроса и вопроса развития инфраструктуры города, которое может реализоваться через следующие принципы: развитие строительного комплекса и, как следствие, повышение доступности жилья; развитие непосредственно инфраструктуры; улучшение экологической обстановки. Также необходимо улучшать качество трудовой жизни. Социальный подход – вот ключ к успеху любого коммерческого начинания. Ведь в конечном итоге все создается, развивается и разрушается человеком.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТРУКТУРОЙ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВРЕМЕНИ

*Ю.П. Деревянко,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Актуальное состояние российского общества характеризуется кардинальными изменениями. Быстротечность времени, в котором современный человек выстраивает свое поведение и профессиональную деятельность, требует от личности активных действий по изменению сформированной в течение жизни картины мира.

Проблема связи времени с личностью человека разрабатывается в разных исследовательских контекстах. Исследовательский интерес

традиционно представляют проблемы восприятия и оценки времени, представления о времени и отношения к нему, переживания времени и др.

Переживание времени понимается как процесс актуального отражения, сохранения, переработки и субъективной оценки временных отношений. Сущностной характеристикой переживания времени является качественное упорядочивание переживаний, вызванных жизненными событиями. Структуру свойств переживания времени составляют напряженность – ненапряженность времени, положительное – отрицательное эмоциональное отношение к диапазону времени, континуальность – дискретность времени.

Представление человека о времени не является врожденным, оно развивается постепенно в процессе формирования личности, поэтому изучение отражения и субъективной оценки временных отношений в контексте возрастного развития является очень важным. Данное исследование посвящено изучению особенностей переживания времени в студенческом возрасте. Студенческий возраст - центральный период становления личности (Б.Г. Ананьев, 1981). Это наиважнейший этап личностно-профессионального становления, построения юношами и девушками «долговременной жизненной стратегии», овладения новыми приемами организации временных интервалов, отражения, сохранения и переработки временных отношений.

Исследование проводилось на базе Белгородского государственного университета. Выборку составили 334 студента факультета психологии и факультета управления и предпринимательства (190 женщин и 144 мужчины).

В ходе исследования были выявлены особенности структуры переживания времени студентами в целом. Среднее значение напряженности времени 4,87 баллов; дискретности времени – 4,09 баллов, эмоционального отношения к диапазону времени – 3,76 баллов. Т.е. такие свойства переживания времени как насыщенность, организованность, быстрота и сжатость выражены сильнее других. Ощущение ускоренности времени приводит к состоянию повышенного внутреннего напряжения. Студенты дискретно переживают время, что проявляется в отношении к жизненному (временному) интервалу, представленному разнообразными, раздробленными событиями, которые прерываются, скачкообразно сменяют друг друга. Положительное эмоциональное отношение ко времени связано с оптимистической оценкой своих возможностей

Анализ данных, полученных с помощью методики «Временной семантический дифференциал» (Е.И. Головаха, А.А. Кроник), позволил из всей выборки сформировать три группы в зависимости от доминирования того или иного фактора в структуре переживания времени. В I группу студентов, переживание времени которых отличается преобладанием дискретности, вошло 72 студента, что составляет 22% от общего числа испытуемых. Во II группу были включены те студенты, переживание времени которых характеризуется доминированием напряженности – 194 студента (58%). III группу составляют 68 студентов с преобладанием эмоционального

отношения в переживании времени (20% всех испытуемых).

Таким образом, выявлено, что чуть больше половины студентов характеризуется доминированием напряженности в структуре переживания времени (II группа). Т.е. такие свойства переживания времени как насыщенность, организованность, быстрота и сжатость выражены сильнее других. Ощущение ускоренности времени приводит к состоянию повышенного внутреннего напряжения. Время для них непрерывное, цельное, с тенденцией к однообразию. Положительное эмоциональное отношение ко времени связано с оптимистической оценкой своих возможностей. Переживание времени студентов I группы характеризуется такими свойствами как скачкообразность, прерывистость, раздробленность и разнообразие. Им свойственна концепция времени растянутого, стоячего, свободного от суеты, пустотного, а также положительное эмоциональное отношение ко времени. Студенты III группы имеют максимальную выраженность отрицательного эмоционального отношения ко времени, а значит, переживают время как ограниченное и неприятное. Это связано с пессимистической оценкой своих возможностей. Для них свойственна статичная концепция – времени растянутого, стоячего, свободного от суеты, пустотного, а потому не нуждающегося в организации. При ощущении замедленности времени появляется раскованность, чувство запаса «свободного» времени. Такое свойство времени как континуальность говорит о плавности, непрерывности, цельности, с тенденцией к однообразию.

Анализ ценностно-смысловой сферы студентов с разной выраженностью свойств переживания времени позволил установить, что большинство студентов отличается слабой самоактуализацией (студенты с доминированием напряженности и дискретности в переживании времени). Низкий уровень самоактуализации характеризует студентов с эмоциональностью в переживании времени. Студенты с доминированием напряженности и эмоционального отношения в переживании времени придают особое значение внешним ценностям (семейное счастье, любовь, здоровье). Студенты с доминированием дискретности считают значимыми личностные особенности и относят их к важным ценностям (уверенность в себе, саморазвитие).

Студенты с преобладанием напряженности в переживании времени имеют в будущем определенные цели, что придает их жизни осмысленность и направленность. Стремление к достижению целей способствует тому, что жизнь испытуемых интересна и эмоционально насыщена. Опора на накопленные знания и опыт для достижения намеченных целей, позволяет говорить о продуктивности и осмысленности прожитой части жизни. Эти студенты обладают внутренней свободой, независимостью, способностью самостоятельно принимать решения и воплощать их в жизнь, они способны построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Студенты с преобладанием напряженности в переживании времени характеризуются интернальным локусом контроля. Они уверены в себе, склонны контролировать свою жизнь, обладают свободой выбора в

принятии решений и воплощении их в жизнь, они склонны брать на себя ответственность за то, что происходит с ними в жизни.

Студентов с преобладанием эмоционального отношения в переживании времени характеризует слабая сформированность целей, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; малая удовлетворенность своей жизнью в настоящем; слабая удовлетворенность прожитой частью жизни. Скорее всего, их жизни придает полноценный смысл нацеленность в будущее. Студенты этой группы слабо верят в свои силы контролировать события своей жизни, в свободу выбора.

Студенты, с преобладанием дискретности имеют низкий уровень сформированности жизненных целей и планов на будущее, т.е. живут сегодняшним днем, не думая о своем будущем. Отсутствие целей делает их жизнь не интересной и бессмысленной. Студенты верят в то, что могут контролировать события собственной жизни, но жизнь в их понимании слабо подвластна сознательному контролю. Они не всегда видят связи между своими действиями и значимыми событиями жизни, не всегда считают себя способными контролировать их развитие. Это обстоятельство характеризует их как зависимых от окружающих, нерешительных и не уверенных в своих силах.

Таким образом, проведенное исследование позволило определить следующие особенности ценностно-смысловой сферы студентов с различной структурой переживания времени. Осмысленность жизни высокая у студентов с преобладанием напряженности, слабая у студентов с преобладанием эмоционального отношения и дискретности в переживании времени. Уровень самоактуализации студентов с преобладанием эмоционального отношения ниже, чем у студентов с доминированием дискретности и напряженности в переживании времени. Такие ценности как семейное счастье, любовь и здоровье значимы для студентов с преобладанием эмоционального отношения и напряженности. Для студентов с преобладанием дискретности – уверенность в себе, саморазвитие.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития / Б. Г. Ананьев // Психология личности. Хрестоматия. - Т.2. - Самара: Изд. дом «Бахрах», 1999. - С. 7-95.
2. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. - М.: Воронеж, 1996. - 768 с.
3. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 200 с.
4. Кроник, А.А., Головаха Е.И. Психологическое время личности / А.А. Кроник, Е.И. Головаха. - Киев.: Наукова думка, 1984. - 209 с.
5. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика / Д.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1999. - 486 с.

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА¹

*А.И. Дука,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

В современную эпоху быстрых социальных изменений, заставляющих личность постоянно преобразовывать себя, проблема использования и развития человеческого потенциала встает качественно новым образом. Особое значение приобретает проблема изучения не просто общего потенциала человека, как совокупности способностей и ресурсов человека, а именно научного потенциала как набора внутренних возможностей, совокупности наличных средств, способов, обеспечивающих успешность человека в научно-исследовательской деятельности.

При всей теоретической и прикладной значимости немногочисленных исследований проблемы развития научного потенциала личности следует отметить, что в условиях модернизации системы образования она остается открытой для научного поиска. Современная система образования испытывает острую необходимость в обосновании механизмов, закономерностей и условий развития научного потенциала личности.

Анализ и обобщение специальной литературы и исследований отечественных и зарубежных учёных указывает на недостаточную разработку вопросов мотивации в сфере научной, по своей сути, инновационной деятельности.

Актуальность изучения мотивации у студентов с различным уровнем научного потенциала связана с тем, что в настоящее время развиваются потребности и тенденции ранней и глубокой профессионализации образования, которая таит в себе огромные, пока еще не востребованные резервы для образовательного процесса.

Мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае — как совокупность факторов, поддерживающих, направляющих и определяющих поведение (К. Мадсен; Ж. Годфруа и др.), в другом случае — как совокупность мотивов (К. К. Платонов и др.), в третьем — как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность (А.Н. Леонтьев и др.).

Необходимо заметить, что нас интересует вопрос, связанный с изучением понятия мотивации достижения как условия развития научного потенциала, поскольку мотивация достижения предполагает намерение справиться с чем-то сложным - с физическими объектами, идеями, деятельностью.

Мотивация достижения направлена на определенный конечный

¹ Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта «Разработка и реализация культуротворческой модели развития научного потенциала личности» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы. Госконтракт № 02.740.11.0426.

результат, получаемый благодаря собственным способностям человека. Мотивация достижения, таким образом, по сути своей ориентирована на цель. Она подталкивает человека к «естественному» результату ряда связанных друг с другом действий.

Развитие научного потенциала личности связано с рядом условий, как внутренних (творческая активность, творческий тип мышления и информационная культура), так и внешних по отношению к концепту научного потенциала. Исходя из анализа литературы по проблеме научного потенциала и мотивации, мы предполагаем, что мотивация достижения является одним из внешних условий по отношению к понятию научного потенциала, поскольку способствует общему личностному развитию, а не специальным способностям, умениям и навыкам научно-исследовательской деятельности.

Для диагностики мотивации достижения студентов мы использовали тест-опросник А. Мехрабиана с одноименным названием, диагностика уровня развития научного потенциала производилась при помощи методики Г.В. Макотровой.

Анализ результатов изучения специфической мотивации, какой является мотивация исследовательской деятельности, показал, что студенты, характеризующиеся относительно высоким уровнем сформированности научного потенциала, отличаются высокой мотивацией к занятиям исследовательской деятельностью, они, как правило, участвуют в различных студенческих олимпиадах, конкурсах, стремятся заниматься исследовательской деятельностью дополнительно. Некоторым из них ещё не хватает отдельных знаний и умений для развития и реализации своих творческих способностей, однако многих можно назвать незаурядными исследователями, способными, скорее, не к выполнению учебно-исследовательских заданий по заданному образцу, а к выдвижению новых вариантов их реализации.

Студенты, характеризующиеся относительно низким уровнем развития научного потенциала, имеют слабую мотивацию к занятиям учебно-исследовательского и научно-исследовательского характера. Они либо не осознают ценность научно-творческой деятельности, либо осознают, но проявить себя в ней им мешает отсутствие опыта участия в конкурсах, олимпиадах, конференциях, дистанционном обучении и, соответственно, определенных знаний, связанных с проведением научного исследования.

Анализ особенностей мотивации достижения у студентов с высоким и низким уровнем развития научного потенциала показал следующее. Для студентов, у которых выражена мотивация достижения успеха характерно стремление достичь высоких результатов и мастерства в деятельности, в том числе и научной. Они осознают, что успехи в деятельности зависят не только от способностей, навыков, знаний, но и от стремления к достижениям. Оно проявляется в выборе сложных заданий и стремлении их выполнить. Студенты с высоким уровнем мотивации достижения, стремясь получить весомые результаты, настойчиво работают ради достижения поставленных

целей.

В ходе количественного анализа полученных результатов было выявлено, что распределение студентов в зависимости от доминирующего мотивационного полюса отличается в группах с относительно высоким уровнем развития научного потенциала (I группа) и относительно низким уровнем развития научного потенциала (II группа). Так было выявлено, что в группе с низким уровнем сформированности научного потенциала (II группа) только у 43 % студентов доминируют мотивационный полюс, связанный с достижением успеха; у 13 % студентов наблюдается доминирование мотивации избегания неудач и у 44% - мотивационный полюс не выражен. В группе с высоким уровнем сформированности научного потенциала (I группа) у всех студентов (100 %) выявлена мотивация достижения успеха в качестве преобладающего мотивационного полюса.

В ходе проверки значимости различий с помощью критерия Фишера и Т-критерия Стьюдента было выявлено, что выраженность мотивации достижения у студентов I группы значимо отличается от выраженности этого мотивационного полюса у студентов II группы ($T_{\text{стат.}}=2,86$; $T_{\text{крит.}}=2,01$; $p=0,05$). Это означает, что студенты I группы гораздо более ориентированы на успех (ср. балл = 130), чем у студенты II группы (ср. балл = 117). Студенты с высоким уровнем развития научного потенциала реализуют достиженческую деятельность — деятельность, которая связана с целенаправленным преобразованием субъектом окружающего мира, себя, других людей и отношений с ними. Студенты с высокой мотивацией достижения пробуют свои силы в исследовательской деятельности и ищут новые пути решения поставленных задач, подходя к заданиям творчески.

Для проверки связи между мотивацией достижения и показателями развития научного потенциала студентов ВУЗа мы использовали корреляционный критерий Пирсона.

Статистическая обработка показала наличие следующих корреляционных связей между:

1. Мотивацией исследования и мотивацией достижения ($r=0,6411402$).
2. Степенью развития научного стиля мышления и мотивацией достижения ($r=0,5805015$).
3. Творческой активностью и мотивацией достижения ($r=0,7262694$).
4. Мотивацией достижения и обобщенным показателем развития научного потенциала – показателем исследовательской культуры личности ($r=0,5983492$).

Таким образом, данные, полученные в ходе проводимого эмпирического анализа мотивации достижения в группах с различным уровнем сформированности научного потенциала, позволяет рассматривать её в качестве психологического условия развития научного потенциала личности. Дальнейшее изучение и разработка данной проблемы позволят более детально разработать психологические механизмы и психологические условия развития научного потенциала личности в контексте культуротворческой модели.

Литература:

1. Ильин, Е.: Мотивация и мотивы. Серия «Мастера психологии». — СПб.: Питер, 2003.
2. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО - ЭФФЕКТИВНЫЙ ПУТЬ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.И. Жукова,
Тульский институт экономики и информатики, г. Тула*

«...Социальное партнерство означает практику совместной выработки решений и сбалансированной, разделяемой ответственности. Обывателям нередко свойственно мнение, что не так уж важен состав участников в управлении - лишь бы сам менеджер был волевым, а что касается ответственности, - то много ли найдется желающих разделить ее в «бедной» и не очень престижной системе образования? И, тем не менее, они находятся и действуют. Следует отметить, что необходимость широкого социального партнерства в образовании предусмотрена и современными теоретическими взглядами на образование. Оно рассматривается как один из ведущих социальных институтов, тесно связанный с основными сферами социума - экономикой, социальной структурой, культурой и политикой...» [1].

Развитие системы социального партнерства создает возможность достижения баланса интересов вуза и общеобразовательных учреждений на основе сотрудничества, компромисса, ведет к социальному консенсусу. Оно служит действенным инструментом сочетания экономической эффективности и социальной справедливости.

Формирование единого информационного пространства Российской Федерации - необходимое условие интеграции России в мировое сообщество как равноценного партнера мирового информационного сообщества, где широко используются информационно-коммуникационные технологии, а информационные ресурсы доступны всем слоям населения. Именно поэтому сегодня сфера информационных технологий предоставляет широкий спектр возможностей для построения партнерских отношений и взаимовыгодного сотрудничества.

Сейчас Россия делает мощный прорыв в этой сфере, используя информационные ресурсы как мощные рычаги обновления общества, повышения конкурентоспособности национального производства, развития инновационной деятельности.

Обновление образования - один из ответов России на вызовы современности. Сейчас перед современной школой стоит важная задача - воспитать поколение, способное активно включиться в качественно новый этап развития современного общества, связанный с информатизацией.

Наиболее перспективные учащиеся часто нуждаются в поддержке высококвалифицированных педагогов, которые имеют возможность дать им знания, выходящие за рамки школьной программы, помочь наиболее оптимально реализовать свой потенциал, формирующиеся профессиональные интересы. Тесное сотрудничество общеобразовательных учреждений, органов управления образованием и высших учебных заведений дает возможность решения этой задачи.

В данной статье, на примере Тульского института экономики и информатики, рассматривается последовательная реализация социального партнерства в сфере информационных технологий.

Первый шаг на пути внедрения информационно-коммуникационных технологий в систему образования города Тулы был сделан в 2005 году, когда при поддержке Тульского института экономики и информатики была создана и размещена на домене института экспериментальная версия сайта Управления образования Администрации г. Тулы.

На этом сайте впервые была создана и размещена «Виртуальная образовательная карта города». Идея была реализована в виде раздела сайта, где каждое образовательное учреждение (школа, дошкольное учреждение образования, учреждение дополнительного образования детей) получили свою персональную страничку. Таким образом, был создан официальный ресурс системы образования города в сети Интернет. Проект успешно развивается и сейчас. Желающие могут получить разнообразную информацию о системе образования города на сайте Управления образования (www.uotula.ru).

В процессе продвижения этого проекта стало очевидным, что существует потребность в определенном неформальном ресурсе, который позволит педагогам, школьникам и их родителям, сотрудникам органов управления образованием, заинтересованным в эффективном развитии системы образования лицам быть не просто получателями информации. Коммуникативность, оперативность обмена информацией – еще одна задача, которую важно было решить средствами этого проекта. Ведь современный интернет-портал это не только, и даже не столько информационный массив, сколько средство общения и коммуникации.

«Единственным обязательным системным компонентом ИОС (информационно-образовательной среды) является портал. Он служит точкой входа пользователей в ИОС и играет роль функционально-информационного навигатора по среде, предоставляя доступ к её компонентам в соответствии с правами, которыми наделены различные категории пользователей. Главное отличие портала от традиционной информационной системы WWW (web-сайта) заключается в том, что он выступает в качестве инфраструктуры для реализации и взаимодействия разнообразных БП (бизнес-процессов), а не только как средство информационно-справочного обеспечения. Это обуславливает существенно более широкий спектр воплощаемых в нём сервисов. К числу общих порталных сервисов относятся следующие: аутентификация и авторизация, публикация новостей и объявлений, электронная почта, поиск и обеспечение доступа к ИР (информационным

ресурсам), телеконференция, аннотирование и обсуждение публикаций, рассылка информации, настройка виртуального рабочего кабинета, ведение сетевых IP, совместная работа с IP, проведение опросов и др. Состав специальных сервисов зависит от содержания деятельности, для поддержки которых предназначен портал. В рамках портала также реализуется система управления контентом.» [2].

Было принято решение о создании тульского школьного портала tula-school.ru, с многочисленными элементами, а также с интегрированной системой дистанционного обучения. При этом выбор был сделан в пользу системы Moodle. Данная европейская система дистанционного обучения получает всё более широкое распространение в России и построена в соответствии со стандартами информационных обучающих систем [3].

Как и большинство современных порталов, тульский школьный портал реализован на системе управления контентом (CMS). Был проанализирован ряд таких систем, как коммерческих, так и бесплатных. Среди них Joomla, SlaedCMS, Ukoz, Nuke, WordPress. Однако выбор был сделан в пользу разработки собственной CMS, точнее, была выбрана CMS GShema, которую по заказу адаптировали под проект. Авторские права на данную систему принадлежат компании – разработчику (ООО «Лаборатория разработки приложений»). Несмотря на множество готовых решений, такой путь оказался более приемлемым с точки зрения разработчика, так как обеспечил гибкость настройки, простоту расширений, дополнений и разработки сервисов, потребность в которых возникала уже по ходу реализации проекта. Также это решение благотворно сказалось и на пользователях CMS – администраторах и модераторах системы, так как обеспечило простоту интерфейса, быструю обучаемость, приемлемую скорость работы.

Для выполнения коммуникативной функции на портале реализованы многочисленные интерактивные сервисы – блогосфера, форум, чат, возможность добавления комментариев и оценки материалов, раздел «Виртуальные музеи». Виртуальные музеи являются уникальным сервисом Тульского школьного портала. Каждая школа города получила расширенные пользовательские права, что позволило им самостоятельно формировать музейные странички. Уже 38 школ города представили фотокопии экспонатов своих музеев в этом разделе.

Ядром портала и одним из самых посещаемых разделов является база данных тульских школ, с возможностью поиска и подбора школы пользователями портала по заданным критериям. Давно прошли те времена, когда у учеников и их родителей не было выбора, куда пойти учиться. Сейчас число учебных заведений как общеобразовательных, так и профессиональных, в одной только нашей области приближается к нескольким сотням. Иметь большой выбор всегда прекрасно, но и цена ошибки высока – нужно иметь максимум информации, чтобы сделать правильный выбор на всю жизнь.

Там же, в каталоге школ, размещены ссылки на сайты общеобразовательных школ города, созданные и самими учащимися – участниками детского объединения юных программистов, организованного на

базе Тульского института экономики и информатики. Следует отметить, что в процессе реализации проектов количество школьных сайтов в городе стремительно росло. Если в 2007 году их было меньше 10, то в начале 2009 года таких сайтов уже 51.

Таким образом, в ходе «работы» проекта решаются задачи формирования информационной культуры участников образовательного процесса, привлечения «продвинутых» школьников к социально значимой деятельности.

Работа с Тульским школьным порталом позволила выявить ряд проблемных точек, трудностей, возникающих у педагогических коллективов при внедрении ИКТ в образовательный процесс. Это, в свою очередь, вызвало необходимость в разработке программы повышения профессиональных компетенций педагогических работников. Она реализовывалась через проведение цикла семинаров, направленных на решение практико-ориентированных задач в сфере информатизации системы образования города, которые проводились работниками Тульского института экономики и информатики.

Весомым элементом проекта стало привлечение к образовательному процессу не только преподавателей института, но и бизнес - структур, лидеров-разработчиков в сфере Интернет-технологий города, представители которых вошли в Координационный совет. Как социальные партнеры проекта, они заняли в нем свою нишу. Большая доля их участия в проекте - проведение встреч со школьниками. Руководители авторитетной компании проводили мастер-классы по работе с сайтами, что, безусловно, дало позитивные результаты в развитии мотивации учебной и общественно значимой деятельности школьников. Работники бизнес-структур являются участниками оргкомитета ежегодного городского конкурса школьных сайтов, учредителями которого выступают социальные партнеры-Тульский институт экономики и информатики и управление образования администрации г. Тулы.

В настоящее время в проект в том или ином виде вовлечены практически все общеобразовательные учреждения города, учреждения дополнительного образования детей.

Безусловно, в Интернете существует ряд аналогичных проектов. Наиболее полный каталог подобных ресурсов представлен на сайте portal.gersen.ru. Однако, для многомиллионной аудитории Интернета количество таких ресурсов на наш взгляд всё-таки недостаточно. В рамках работы над проектом авторами был проанализирован ряд аналогичных региональных и муниципальных порталов, ссылки на которые даны в таблице ниже.

Табл.1. Региональные и муниципальные образовательные порталы

Образовательный портал г. Нижнекамска	http://www.nizhnekamsk-umc.org.ru/
Муниципальный образовательный портал Калачинска	http://www.kalachinsk-omskedu.ru/

Образовательный портал Красногвардейского района Белгородской области	http://www.gvarono.ru/
Пермский городской школьный портал	http://schools.perm.ru/
Сосновоборский образовательный портал	http://www.edu.sbor.net/
Зеленогорское образование	http://www.eduzgr.ru/
Димитровградский образовательный портал	http://www.dimobr.ru/
Образовательный портал г. Липецка	http://www.edu.doal.ru/novinki/index.php
Образовательный портал города Брянска и области	http://www.edu-bryansk.ru/main/
Образовательный портал Кировского района Екатеринбурга	http://proekta.ru/html/index.php
Образовательный портал города Кургана	http://kurgan-uo.ru/
Образовательный портал Старого Оскола	http://www.oskoledu.ru/
Образовательный портал "Указка" (г. Новосибирск)	http://www.ykazka.ru/
Омский образовательный сервер	http://www.omsk.edu.ru/
Костромской образовательный портал	http://www.kostroma.edu.ru/
Владимирский образовательный портал	http://www.edu.wladimir.ru/
Новгородский образовательный портал	http://edu.novgorod.ru/data/index.php
Новосибирская открытая образовательная сеть (НООС)	http://www.websib.ru/
Образовательный портал города Челябинска	http://www.chel-edu.ru/
Образовательный портал Министерства образования и науки Республики Татарстан	http://edu.kzn.ru/
Образовательный портал Ханты-Мансийского автономного округа - Югры	http://www.eduhmao.ru/info/1/3142/
ХОР - образовательный портал Ленинградской области	http://portal.loiro.ru
Уральский образовательный портал	http://www.u-education.ru/
Школьный портал Калининградской области	http://school.baltinform.ru/
Региональный портал образовательного сообщества Оренбуржья	http://www.orenport.ru/
Зеленогорское образование	http://www.eduzgr.ru/

Таким образом, всего было рассмотрено 26 интернет-сайтов. 65% порталов в том или ином виде содержат каталоги общеобразовательных учебных заведений. Из них только половина, т.е. 30% от общего количества содержат полноценную базу данных школ с возможностью поиска и подбора учебного заведения. При этом –

4 портала (15%) созданы и функционируют при поддержке высших учебных заведений и учреждения ДПО (Брянский ГТУ, Новгородский гос.

университет им. Ярослава Мудрого, Оренбургский гос. университет, Ленинградский областной институт развития образования),

4 портала (15%) являются авторскими разработками – из них 2 принадлежат частным лицам, 2 компаниям - юридическим лицам,

13 порталов (50%) принадлежит структурам органов местного самоуправления,

4 портала (15%) принадлежат органам исполнительной власти субъектов РФ,

1 портал является совместной разработкой органа исполнительной власти субъекта РФ и учреждения ДПО (ИПК работников образования).

Работа над муниципальным проектом «Тульский школьный портал» позволила выработать механизм реализации социального партнерства от разработки концепции через создание модели проекта, структур, задействованных в его реализации, через организацию процессов к формированию определенной среды.

Механизм представляет собой последовательное воплощение задач-шагов. Во-первых, создание творческой группы, куда входят представители всех социальных партнеров. Главная цель такой группы – разработка концепции проекта, его модели, плана действий по реализации концепции. Следующий шаг в работе творческой группы – создание документов, в том числе нормативных и распорядительных. Каждый участник творческой группы формирует свою инициативную группу для выполнения таких работ, как описание проекта, разработка соглашения о партнерских взаимоотношениях, наполнение содержанием основных положений плана действий, привлечение инвестиций в проект и прочее.

Далее деятельность творческой группы социальных партнеров сосредоточена на формировании структур, которые будут реализовывать проект, запуск необходимых процессов. Так, для реализации проекта, необходимости корректировки процессов необходима такая структура, как координационный совет. Для проведения мониторинга процессов – мобильная группа по проведению различных замеров и исследований.

Изучение статистики посещаемости ресурса указывает на эффективность реализации выработанного механизма. Тульский школьный портал вызвал интерес не только жителей нашего города. Как видно из рисунка, география посещений представлена практически всей Россией.

Рис. 1. География посещений tulaschool.ru



Всего, с момента старта проекта на сайте были посетители из 64 стран и 500 городов. Из них по России на сайте побывали 208 городов. На втором месте после России к portalу проявляют интерес жители Украины, Белоруссии, Казахстана, Швеции.

Тулским институтом экономики и информатики проводится детальный статистический анализ и исследование посещений портала в самых разных ракурсах. Безусловно, это не только географический аспект. Определяются самые посещаемые разделы, ключевые слова, глубина посещений, средняя длительность пребывания на сайте, лояльность посетителей, показатель отказов и многое другое. Всё это позволяет гибко реагировать на потребности целевой аудитории портала и, тем самым, повышать его посещаемость, а значит эффективно решать основную задачу – делать систему образования города более открытой и прозрачной для всех заинтересованных лиц. Как видно из рис.2 с момента старта проекта и до сегодняшнего момента наблюдается устойчивый рост посещаемости портала.

Рис. 2. Посещаемость сайта tulaschool.ru



На данный момент по заказу ТИЭИ и управления образования администрации г. Тулы проводится «пересадка» портала на новый дизайн, более удобный с точки зрения пользователей. Таким образом, школьный портал это не просто неподвижный гигантский информационный массив в сети Интернет, а живой организм, требующий постоянного внимания и непрерывного труда самых разных специалистов. Ресурсы портала позволяют эффективно решать разноплановые управленческие, педагогические вопросы. Так, реализация другого муниципального проекта – «Тулская городская школьная Дума» - востребовала ресурсы школьного портала. В Координационный совет поступила заявка от разработчиков проекта с предложением решить вопрос о создании электронной газеты школьной Думы. Творческая группа получила от совета задание по решению данной задачи.

Другой муниципальный проект – «Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием дистанционных образовательных технологий» (разработчики - ТИЭИ и управления образования администрации г. Тулы) основан на технических возможностях Тульского школьного портала и набирает в настоящий момент темпы реализации, как и еще один совместный проект – «Виртуальный клуб творческих педагогов».

Таким образом, эффективно налаженный механизм социального партнерства позволяет содержательно наращивать взаимодействие.

Каждый из участников проекта «Тульский школьный портал» имеет свой «выигрыш». Школьники осваивают современные информационные технологии с помощью высококвалифицированных преподавателей ТИЭИ, могут организовать досуг в соответствии со своими интересами. Абитуриенты и их родители получают оперативные ответы на интересующие вопросы «из первых рук», используя коммуникационные средства образовательного портала. Общеобразовательные учреждения занимают определенную «нишу» в информационном пространстве города, региона, сети Интернет, поддерживают на регулярной основе сайты своих учреждений, решают оперативные задачи с использованием ИТ, привлекая участников детского объединения.

Какие «приобретения» возможны для Управления образования администрации г. Тулы? Создание инфраструктуры, имеющей мощный информационный ресурс и обучающий потенциал, открытой, доступной всем участникам образовательного процесса, жителям города, россиянам. Внедрение ИТ в систему управления.

Что «выигрывает» Тульский институт экономики и информатики? Несомненно, приобретает дополнительный педагогический и организационный опыт, повышает свой престиж как учебного заведения социально направленной политикой в образовании и, конечно, привлекает к обучению в вузе учащихся, наиболее заинтересованных в освоении современных компьютерных знаний.

Уникальность проекта – в его социальной значимости, в плодотворном сотрудничестве муниципальных органов управления образованием, негосударственных учебных заведений и бизнес-структур в сфере применения Интернет-технологий, в объединении своих усилий для продвижения национального проекта «Образование».

Литература:

1. Осипов, А.М., П. Карстанье, В.В. Тумалев, В.Г. Зарубин. Социальное партнерство в сфере образования. Социально-экономическое положение России в новых геополитических и финансово-экономических условиях: реалии и перспективы развития. Сборник научных статей, Вып.5 / Под общей редакцией проф. В.В.Тумалева. – СПб.: НОУ ВПО Институт бизнеса и права, 2008.- 315 с.

2. Принципы построения и описания профилей стандартов и спецификаций информационно-образовательных сред. Метаданные для информационно образовательных ресурсов сферы образования. Серия: нормативно-техническое обеспечение информационных технологий в образовании, Вып.1 / Под редакцией Старых В.А. – Москва.: ФГУП НИИ ИТТ «Информика», 2009. – 372 с.

3. Евтушенко, К.Н., Митченков А.С., Сатаров А.В., Степанцов С.И. Применение системы дистанционного образования «Moodle» в рамках реализации e-learning в Тульском государственном университете. Проблемы экономики и информатизации образования: Материалы VI Международной науч.-практ. конф. Тула: НОО ВПО НП «Тульский институт экономики и информатики», 2009. - 408 с.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*Е.М. Злоцкая,
Пензенская государственная технологическая
академия, г. Пенза*

В современной психолого-педагогической науке моделирование является одним из методов научного исследования, который позволяет объединить теоретические и эмпирические данные в единое исследование. Под моделью понимается мысленно представляемая и материально реализуемая система, которая, отображая и воспроизводя объект исследования, способна замещать её таким образом, что её изучение даёт новую информацию об этом объекте. Построение модели является необходимым этапом изучения образовательной системы, помогает в её совершенствовании и практической реализации. Кроме того, модель позволяет установить взаимосвязь структурных компонентов, раскрыть определенные особенности и условия развития каждого этапа экспериментальной работы.

Построение модели формирования готовности к профессиональному иноязычному общению позволит учитывать в учебном процессе особенности профессиональной деятельности и будет способствовать формированию необходимых умений и качеств личности. При разработке модели мы руководствуемся положением о том, что поэтапное формирование определенных качеств и свойств личности возможно только на основе усвоенной системы знаний, умений и навыков предыдущего этапа, что является стимулом для перехода с низкого уровня на более высокий. Переход от уровня к уровню не является спонтанным, он возможен только при условии использования адекватного для каждого этапа комплекса методов и приемов.

На основе анализа педагогического процесса, проведенного Ю.К. Бабанским, П.И. Пидкасистым, В.А. Сластёниным и др. в модели формирования готовности к профессиональному иноязычному общению студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку мы выделили целевой, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-результативный блоки.

Целевой блок модели формирования готовности к профессиональному иноязычному общению студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку содержит цель, принципы и задачи обучения.

Под целью принято понимать некий образ конечного результата деятельности, то, к чему мы стремимся в процессе обучения, а также пути его достижения с помощью определенных средств.

Целью обучения в нашем случае является формирование готовности к

профессиональному иноязычному общению студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку.

В соответствии с основными направлениями совершенствования системы высшего профессионального образования и требований к уровню подготовки, а также для уточнения цели нами были отобраны принципы, позволяющие сформулировать задачи обучения. Основными принципами, способствующими процессу формирования готовности к профессиональному иноязычному общению студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку, являются:

- 1) принцип гуманизации и гуманитаризации;
- 2) принцип профессиональной коммуникативной направленности обучения иностранному языку;
- 3) принцип обучения в контексте будущей профессиональной деятельности (междисциплинарные связи).

В соответствии с указанными выше принципами были сформулированы следующие задачи, направленные на формирование готовности к профессиональному общению студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку:

- 1) развитие у студентов мотивации к овладению знаниями иностранного языка для его использования в профессиональной деятельности;
- 2) формирование умений и навыков профессионального иноязычного общения;
- 3) развития рефлексивных способностей в отношении речевого действия в ситуациях профессионального общения.

Для достижения поставленной цели необходима реализация соответствующего содержания процесса формирования готовности к профессиональному общению студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку.

Традиционно под содержанием образования понимают то, чему следует учить. С педагогической точки зрения содержание образования включает в себя систему знаний, умений и навыков, а также способы осуществления деятельности и мышления, которыми необходимо овладеть в процессе обучения (И.Л. Бим, И.Я. Лернер, Е.И. Пассов и др.).

По мнению Н.Д. Гальсковой [1], в содержание обучения иностранному языку необходимо включать:

- 1) сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;
- 2) языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- 3) комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе интеркультурных ситуациях;
- 4) систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка.

Для реализации цели формирования готовности к профессиональному общению студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку необходимо использование адекватных форм, методов и средств обучения.

Наиболее распространенной формой организации обучения иностранному языку является практическое занятие, на котором используются фронтальная, групповая, и индивидуальная формы обучения. Самостоятельная работа студентов (подготовка сообщений, докладов, презентаций и др.) также является важной формой обучения.

В современной педагогической науке под методом обучения понимают способ совместной деятельности педагога и обучающихся, направленный на решение задач обучения и на достижение цели обучения. В разработанной модели мы придерживались традиционной классификации методов обучения Ю.К. Бабанского, который выделяет следующие: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (словесные: лекции, беседы и др., наглядные: презентации, видеофильмы и др., практические: упражнения, тренинги и др.); методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности (учебные дискуссии, поощрение, порицание и др.); методы контроля и самоконтроля (устный, письменный контроль, тестирование и др.) [2]. Мы считаем целесообразным сочетать вышеназванные методы с активными методами обучения, обеспечивающими усиление мотивации учебной деятельности студентов. Под активными методами обучения в современной педагогической науке принято понимать ускоренные способы обучения, направленные, прежде всего, на развитие и совершенствование психических навыков и личностных способностей обучающихся, необходимых для реализации учебной деятельности.

Кроме методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности и методов стимулирования и мотивации учения в процессе формирования готовности к профессиональному иноязычному общению особое внимание необходимо уделить методам контроля и самоконтроля в процессе обучения, обеспечивающим обратную связь между преподавателем и студентами.

Основным средством обучения в процессе формирования готовности к профессиональному иноязычному общению студентов технического вуза мы планируем использовать учебно-методическое пособие, которое в настоящее время разрабатывается автором данного исследования «English for professional communication in computer science».

Кроме учебно-методического пособия предполагается использование и других средств обучения, таких как аудио-видео материалы, компьютерные обучающие программы, ресурсы сети Интернет. Роль применения информационных технологий в процессе обучения иностранному языку неоспорима. Широкое применение информационных технологий способно резко повысить эффективность активных методов обучения для всех форм организации учебного процесса: на этапе самостоятельной подготовки студентов, на лекциях, а также на семинарских и практических занятиях.

Оценочно-результативный блок содержит описание уровней, критериев и показателей сформированности готовности к профессиональному иноязычному общению, а также результат процесса формирования готовности к профессиональному общению студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

*Н.Ю. Зыкова,
Филиал Российского государственного
социального университета, г. Воронеж*

Происходящие сегодня в мире процессы глобализации и интеграции ставят современного человека перед необходимостью быть постоянно готовым к перемещениям в социальном пространстве, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, гибко взаимодействовать с самыми разными культурными и социальными системами и субъектами. Процессы трансформации в современном обществе требуют от современного человека постоянной внутренней, личностно-психологической и внешней, практически-деятельностной готовности к изменениям, способности предвидеть результаты своих действий и соответствующей гибкости.

В этих условиях актуальной становится целенаправленная подготовка человека к жизни в современном стремительно меняющемся мире путем формирования мобильности как особого личностного качества. Особым и наиболее проблемным видом мобильности становится профессиональная мобильность молодых специалистов. В настоящий момент профессиональная мобильность специалиста рассматривается как динамическая характеристика личности, обуславливающая успешность ее адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, способность осваивать инновации в профессиональной сфере, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в деятельности и профессиональном сообществе.

Среди факторов детерминирующих профессиональную мобильность специалиста относят внешние и внутренние факторы.

Внешние факторы:

- развитие профессиональной сферы – вариативность и трансформация существующих видов профессий, перемещения на рынке труда, изменение в

рейтингах профессиональных сфер – все эти аспекты профессиональной сферы требуют от конкурентоспособного специалиста умения быстро ориентироваться и реагировать на происходящие изменения;

- инновационное профессиональное образование – образование, отвечающее потребностям профессиональной сферы, реагирующее на ее развитие, создающее условие для становления социально активных, готовых участвовать в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности; высоко адаптивных к различным общественным ситуациям, различным видам деятельности; креативных, творчески преобразующих любые ситуации молодых людей;

- общественные представления о социальной значимости, ценности профессии.

Внутренние факторы:

- личностные потребности - изменения в профессиональной деятельности специалиста определяются, прежде всего, его собственными потребностями (от материальных до потребности в самореализации);

- личностные качества и способности – качества, позволяющие специалисту быстро переходить от одного вида деятельности к другому, менять уровень и глубину выполнения профессиональных функций. Иными словами – это определенный уровень профессиональной компетентности, основной формой получения которой выступает образование в среде ВУЗа;

- личностная, индивидуальная система мировоззренческих установок, ценностей, представлений - они мотивируют человека к профессиональному развитию и продвижению на протяжении всей его жизни, делают его открытым для профессионально-статусных изменений, освоения новых профессиональных сфер. Формируется индивидуальная система ценностных ориентаций, как правило, стихийно под воздействием множества обстоятельств и факторов, среди которых важное место занимают общественные представления, а также представления значимого для человека окружения (семья, авторитетные люди, друзья, учителя, коллеги и др.) [1].

Все внутренние факторы, обеспечивающие способность и готовность индивида изменять свою профессиональную позицию и статус, взаимообусловлены, поэтому в совокупности они составляют целостное качество личности.

Профессия специалиста социальной сферы предъявляет особые требования к мобильности людей ее выбирающих. Цель социальной работы заключается в формировании и развитии умений отдельных людей или групп эффективно решать собственные жизненные проблемы с опорой на собственные ресурсы, в актуализации и стимулировании социальной активности личности. Таким образом, можно сделать вывод о том, что социальная работа направлена на развитие мобильности членов общества, а специалист социальной сферы выступает в этой ситуации средством этого развития. Данный факт определяет необходимость создания условий для становления профессиональной мобильности социального работника и социального педагога как интегративного качества личности специалиста

социальной сферы. Наиболее целесообразно создание таких условий в процессе освоения специальности.

Профессиональная мобильность - один из высших ориентиров саморазвития специалиста социальной сферы, наличие которого свидетельствует о высокой социально-профессиональной подготовке специалиста. Данное личностное образование может иметь позитивную направленность только в том случае, если базируется на соответствующей ценностной основе, а также согласуется с личностными смыслами специалиста. Именно этот факт определил направление нашего исследования: изучение ценностной основы профессиональной деятельности будущих специалистов социальной сферы.

В качестве эмпирической базы исследования выступили Воронежский государственный университет (ВГУ) и Воронежский филиал Российского государственного социального университета (ВФ РГСУ). В исследовании приняли участие 60 студентов 1-го курса, 75 студентов 2-го курса, 70 студентов 3-го курса, 61 студент 4-го курса, 44 студента 5-го курса. Всего в исследовании участвовали 310 студентов I-V курсов специальностей «социальная педагогика» ВГУ и «социальная работа» ВФ РГСУ.

Все процедуры исследования проводились в один день, что позволяло исключить влияние временных ситуативных факторов. Далее будут приведены лишь обобщенные описательные результаты статистической обработки полученных данных по всей выборке студентов с курса обучения.

Для выявления ценностей профессиональной деятельности социальной сферы (специалист социальной сферы и социальный педагог) использовался метод экспертных оценок. Были опрошены доктора и кандидаты психологических, педагогических и социологических наук, а также специалисты социальной сферы со стажем работы не менее пяти лет – всего 30 человек. Согласно экспертным оценкам были выделены следующие ценности профессиональной деятельности: сама профессиональная деятельность в целом; Я как развивающийся профессионал; профессиональное общение; Другой как развивающийся субъект; профессиональная компетентность; получения новых знаний; самореализация; самосовершенствование и личностный рост; созидание, возможность видеть результат деятельности; творчество; взаимодействие с людьми; любовь к людям; помощь другим в развитии; карьерный рост; материальное благополучие; социальный статус, престиж; удовлетворенность профессией; динамичность деятельности; передача опыта; социальная значимость деятельности.

В результате статистической обработки данных с использованием U-критерия Манна-Уитни значимых различий в иерархии профессиональных ценностей среди студентов I-V курсов не обнаружено. Это свидетельствует о недифференцированном или малодифференцированном отношении к ним и профессии в целом, а также о недостатке внимания к ценностному аспекту в профессионализации студентов в учебно-воспитательном процессе, что становится негативным фактором для становления профессиональной

мобильности будущих специалистов социальной сферы.

В целом, студенты всех курсов ориентированы на лично значимые ценности в профессиональной деятельности, такие, как карьерный рост, материальное благополучие, социальный статус и престиж, самосовершенствование и личностный рост. Общей для студентов является низкая значимость таких ценностей, как «сама профессиональная деятельность» и «Другой как развивающийся субъект».

Таким образом, на протяжении обучения в ВУЗе сохраняется основная тенденция: сохраняется приоритет внешних атрибутов профессии по сравнению с ее содержательными характеристиками. Не происходит динамичного развития согласованной структуры ценностей будущего профессионала, в которой бы органично сочетались ценности избранной профессии. Проведенное исследование показало, что в образовательном процессе в вузе необходимо целенаправленное создание условий для развития ценностной профессиональной мобильности будущих специалистов социальной сферы.

Литература:

1. Амирова, Л.А. Ориентация современных образовательных систем на подготовку мобильной личности / Л.А.Амирова, С.В.Трусов // Теория и практика профессионального образования / Сборник научных трудов. Вып. 10. - Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос.гос.проф.-пед.ун-т», 2008. – Вып.10. - С. 13-19

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРИМЕНЕНИЮ НАКОПИТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

*Е.В. Иващенко,
Белгородский государственный
университет, г. Белгород*

Начальная школа России с 1 сентября 2011 г. переходит на государственные образовательные стандарты второго поколения (ФГОС НОО). Переход на новые стандарты требует совершенствования психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов к оценке учебных достижений школьников.

Федеральный государственный образовательный стандарт содержит четкие требования к системе оценки достижения планируемых результатов. В соответствии с ними система оценки должна:

а) ориентировать на достижение результата духовно-нравственного развития и воспитания (личностные результаты), формирование универсальных учебных действий (метапредметные результаты), освоение содержания учебных предметов (предметные результаты);

б) обеспечивать комплексный подход к оценке всех перечисленных результатов образования (предметных, метапредметных и личностных);

в) обеспечить возможность регулирования системы образования на основании полученной информации о достижении планируемых результатов; иными словами, возможность принятия педагогических мер для улучшения и совершенствования процессов образования в каждом классе, в школе, в региональной и федеральной системах образования.

В Примерной основной образовательной программе (дополнение к ФГОС) предложена система оценки результатов. Её главное достоинство в том, что она реально переключает контроль и оценивание со старого образовательного результата на новый. Вместо воспроизведения знаний учителя будут оценивать разные направления деятельности учеников, то есть то, что им нужно в жизни в ходе решения различных практических задач.

Прежде всего, изменяется инструментарий – формы и методы оценки. Перечислим главные изменения. Приоритетными в диагностике становятся не репродуктивные задания, а продуктивные задания по применению знаний и умений, предполагающие создание учеником в ходе решения своего информационного продукта: вывода, оценки и т.д.

Помимо привычных предметных контрольных работ будут проводиться метапредметные диагностические работы, составленные из компетентностных заданий, требующих от ученика не только познавательных и коммуникативных, но и регулятивных действий.

Совершенно новым для школы является вводимая ФГОС диагностика результатов личностного развития. Она может проводиться в разных формах (диагностическая работа, результаты наблюдения и т.д.). Такая диагностика предполагает проявление учеником личностных целей, мотивов, культурного выбора, оценки поступков и обозначение своей жизненной позиции. Это сугубо личная сфера, поэтому правила личной безопасности, конфиденциальности требуют проводить такую диагностику только в виде неперсонифицированных работ. Иными словами, работы, выполняемые учениками, как правило, не должны подписываться, и таблицы, где собираются эти данные, должны показывать результаты только по классу или школе в целом, но не по каждому конкретному ученику.

Привычная форма письменной контрольной работы дополняется новыми формами контроля результатов: целенаправленным наблюдением, самооценкой ученика по принятым формам (например, лист с вопросами по саморефлексии конкретной деятельности), результатами учебных проектов и разнообразных внеучебных и внешкольных работ, достижений учеников.

Предлагается принципиально переосмыслить традиционную оценочно-отметочную шкалу. В настоящее время она построена по принципу «вычитания», т.е. решение учеником учебной задачи сравнивается с неким образцом «идеального решения», находятся ошибки – несовпадение с образцом, чтобы понизить отметку. Подобный подход ориентирует на поиск неудачи, а не на поиск успехов и достижений ученика, он отрицательно сказывается на мотивации и личностной самооценке. Вместо этого предлагается переосмыслить шкалу по принципу «прибавления» и «уровневого подхода»: решение учеником даже простой учебной задачи надо будет

оценивать как безусловных успех, но на элементарном уровне, за ним последует более высокий уровень, к которому ученик сможет стремиться.

В документах, дополняющих стандарт, предложены рекомендации по использованию накопительной оценки - портфолио, характеризующего динамику индивидуальных образовательных достижений. Итоговая оценка за начальную школу (решение о переводе на следующую ступень образования) будет приниматься не на основе годовых предметных отметок в журнале, а на основе всех результатов (предметных, метапредметных, личностных; учебных и внеучебных), накопленных в портфолио ученика за четыре года обучения в начальной школе.

Портфолио – это собрание работ и результатов, которые показывают усилия, прогресс и достижения ученика в разных областях (учёба, творчество, общение, здоровье, полезный людям труд и т.д.), а также самоанализ своих текущих достижений и недостатков, позволяющий самому ученику определять цели своего дальнейшего развития. Портфолио включён как обязательный компонент определения итоговой оценки в Примерную основную образовательную программу. В связи с этим всем учителям начальных классов необходимо научить учеников вести портфель своих достижений.

Портфолио позволяет решить целый ряд задач:

1. хранить результаты всех достижений ученика – учебных и внеучебных – за все четыре года обучения в начальной школе;
2. информировать о динамике достижений и ошибок ученика, которые не в состоянии отобразить таблицы результатов и официальный журнал, где отметки сохраняют информацию только о конечном результате;
3. развивать у ученика умение учиться: самостоятельно обдумывать мотивы своих действий, ставить цель, планировать и организовывать её достижение, самостоятельно оценивать результат;
4. подтверждать эффективность труда учителя при его аттестации, когда материалы портфолио могут пройти внешнюю оценку, фиксирующую прогресс ученика через сравнение исходных и конечных результатов.

Предполагается, что портфолио может существовать и в электронном виде. В него автоматически могут поступать данные из электронных Таблиц результатов и из Электронного дневника. Его свободно может пополнять и сам ученик.

Учитель пополняет обязательную часть портфолио: один раз в четверть помещает в папку ученика предметные контрольные работы и напоминает ему поместить туда копию страницы Дневника с Таблицей результатов. В конце учебного года учитель помещает в папку диагностические метапредметные работы и их систематизированные данные – копию из Таблицы результатов.

В портфолио учеников начальной школы, которое используется для оценки достижения планируемых результатов начального общего образования, целесообразно включать следующие материалы.

1. *Выборки детских работ — формальных и творческих, выполненных*

в ходе обязательных учебных занятий по всем изучаемым предметам. Обязательной составляющей портфолио являются материалы стартовой диагностики, промежуточных и итоговых стандартизированных работ по отдельным предметам. Остальные работы должны подбираться так, чтобы их совокупность демонстрировала успешность учащегося, объем и глубину знаний, достижение более высоких уровней формируемых учебных действий. Примерами таких работ могут быть:

- по русскому языку, литературному чтению и иностранному языку — диктанты и изложения, сочинения на заданную тему, сочинения на произвольную тему, аудиозаписи монологических и диалогических высказываний, «дневники читателя», материалы их самоанализа;

- по математике — математические диктанты, оформленные результаты мини-исследований, аудиозаписи устных ответов, демонстрирующих навыки устного счета, рассуждений, сообщений на математические темы;

- по окружающему миру — дневники наблюдений, оформленные результаты мини-исследований и мини-проектов, аудиозаписи устных ответов, творческие работы, презентации, материалы самоанализа и рефлексии;

- по предметам эстетического цикла — аудиозаписи, фото- и видеоизображения продуктов детского творчества, иллюстрации на заданную тему, материалы самоанализа и рефлексии.

2. *Систематизированные материалы наблюдений за процессом овладения универсальными учебными действиями:* оценочные листы, листы наблюдений, которые ведут учителя начальных классов, школьный психолог, заместитель директора по воспитательной работе и другие непосредственные участники образовательного процесса.

3. *Материалы, характеризующие достижения учащихся во внеучебной (школьной и внешкольной) и досуговой деятельности.*

На занятиях курса по выбору «Технологии оценивания учебных достижений» мы знакомим студентов педагогического факультета БелГУ с особенностями оценки достижений младших школьников по ФГОС НОО второго поколения, с накопительной оценкой достижений учащихся – портфолио. На практических занятиях рассматриваются различные виды портфолио, используемые учителями начальных классов белгородских школ.

На наш взгляд, подготовка к применению накопительной оценки образовательных достижений школьников чрезвычайно важна для преодоления недостатков существующей «отметочной» системы оценивания и развития инновационной культуры будущих учителей начальной школы.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Ю.О. Калашникова,
Белгородский государственный
университет, г. Белгород*

В настоящее время в российском обществе происходят значительные социально-экономические и политические преобразования, которые предъявляют высокие требования к человеку, изменяя характеристики его включенности во все жизненные сферы. Работодатели заинтересованы в поиске и отборе высококвалифицированных кадров, способных к осуществлению эффективной профессиональной деятельности в изменяющихся условиях. Многие выпускники профессиональных учебных заведений остаются невостребованными как специалисты, испытывают затруднения в применении полученных знаний на практике, в выработке самостоятельной позиции, в активном включении в трудовую деятельность и гибкой ее перестройке. На наш взгляд, это связано с недостаточной сформированностью системы субъектной регуляции деятельности, которая характеризует человека не как носителя определенного набора знаний, умений и навыков, а как профессионала, субъекта профессиональной деятельности, удерживающего ее предметность в многообразии изменяющихся условий, способного к самореализации и самораскрытию.

В современных условиях развития общества субъектность начинает играть особую роль как свойство личности, в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю, соотносимое с активным, творческим преобразованием себя и окружающего мира.

По нашему мнению, развивать субъектность необходимо еще на этапе школьного обучения, а старший школьный возраст является таким возрастным этапом, когда развитие субъектности становится наиболее актуальным. В этот период общество впервые ставит перед молодым человеком жизненно важную задачу осуществить профессиональное самоопределение в плане реального выбора.

Важно, чтобы в процессе школьного обучения, старшие школьники воспринимали себя не просто учащимися, а видели некоторую перспективу своего профессионального будущего, осознавали себя формирующимся специалистом, собственная активность которого является решающим фактором его профессионального и личностного развития.

Но на данный момент школа, несмотря на поставленные перед ней задачи личностного развития учащихся, на практике осуществляет их недостаточно. Старший школьник чаще всего остается пассивным накопителем знаний, умений и навыков, в то время как его профессионально-личностный потенциал остается нереализованным.

Таким образом, с особой актуальностью встает проблема исследования субъектности в старшем школьном возрасте, изучение механизмов и условий

ее развития.

На сегодняшний день в рамках проблемы субъектности изучены следующие аспекты: проблема субъектного развития личности будущего учителя (С.Н.Годник, Е.Н.Шиянов, В.А.Сластенин), субъектность педагога (Е.Н.Волкова), условия развития субъектности студентов-психологов (Бардынина В.А.), механизмы субъектности (В.А.Татенко), развитие субъектности в дошкольном возрасте (Варенова Ю.А., Позднякова Г.П., Большакова И.А.), развитие субъектности в младшем школьном возрасте (Шуваева Н.Ю., Пыжьянова М.А.), развитие субъектности в подростковом возрасте (Куликова Т.И., Щукина М.А., Третьякова О.А.), особенности субъектности на поздних этапах онтогенеза (Александрова Н.).

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей развития субъектности учащихся старших классов.

Исследование проводилось на базе МОУ "СОШ №4", МОУ "СОШ №42" и МОУ «Гимназия №3» г. Белгорода. В нем приняли участие 262 человека, учащиеся 9-11 классов.

Методологическими основаниями нашего исследования является субъектный подход к исследованию психики человека (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.В. Петровский и др.), представления о функциональной структуре системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека (О.А.Конопкин), а также концепция индивидуального стиля саморегуляции (В.И.Моросанова).

В нашем исследовании субъектность мы понимаем как свойство личности, характеризующее человека как активного, самостоятельно строящего условия своей жизни и свои отношения к бытию. Субъектность проявляется в самостоятельной постановке личностью сознательных целей деятельности, реальных в данных условиях, в способности выделять значимые условия их достижения и способы своих действий, в способности соотносить цели с возможными результатами действий, перестраивать планы и программы деятельности при изменении значимых условий.

Для изучения особенностей развития субъектности учащихся старших классов была использована методика "Стиль саморегуляции поведения" (В.И.Моросанова).

Анализ особенностей развития субъектности позволил разделить всех учащихся старших классов на 5 групп. В I группу с высоким уровнем развития субъектности вошли 17% учащихся старших классов, во II группу с уровнем развития выше среднего вошли 13% старшеклассников, в III группу со средним уровнем развития субъектности – 38%, в IV группу с уровнем развития субъектности ниже среднего вошли 15% учащихся, и в V группу с низким уровнем – 17%. Были выделены характерные особенности групп с высоким и низким уровнем развития субъектности.

У старших школьников с высоким уровнем развития субъектности сформирована потребность в осознанном планировании своей деятельности. Они способны самостоятельно выдвигать цели своей деятельности, отличаются инициативностью в постановке целей, гибкостью их изменения,

способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в адекватности программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. У таких школьников сформирована потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Для них характерна сформированность субъективных критериев оценки успешности достижения результатов. Они отличаются высоким уровнем самостоятельности, автономны в организации своей активности. При возникновении непредвиденных обстоятельств легко перестраивают планы и программы поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий.

Для старших школьников с низким уровнем развития субъектности характерна слабая потребность в планировании своей деятельности. Эти школьники предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно. Они часто меняют свои планы и редко достигают поставленных целей. Для них характерны трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации. Для таких старшеклассников характерно неумение или нежелание продумывать последовательность своих действий. Учащиеся предпочитают действовать импульсивно, не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуя путем проб и ошибок. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы. В динамичной, быстро меняющейся обстановке эти школьники не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро планировать деятельность.

В результате исследования выявлено, что у учащихся 9-х классов уровень развития субъектности значительно ниже, чем у учащихся 10-х и 11-х классов. Также уровень развития регуляторных процессов моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости у девятиклассников значимо ниже, чем у учащихся 10-х и 11-х классов.

У учащихся 10-х и 11-х классов наблюдается схожая картина в особенностях развития субъектности. Уровень субъектности, и в частности процессы программирования, оценки результатов, гибкости значимо выше, чем у учащихся 9-х классов. А процесс моделирования значительно выше у учащихся 10-х классов по сравнению с учащимися 9-х и 11-х классов.

В 9-м классе учащиеся только начинают задумываться о будущем, выбор для них еще не так актуален, планы подвержены частой смене, цели выдвигаются ситуативно и редко – самостоятельно. Школьники испытывают трудности при выделении значимых условий достижения целей, способов своих действий. Для них часто является проблемой соотношение цели с возможными результатами действий.

В 10-м и 11-м классах проблема выбора дальнейшего жизненного и профессионального пути становится наиболее актуальной для школьников,

что побуждает их в той или иной степени планировать свою дальнейшую деятельность, ставить перед собой конкретные цели и выбирать пути их достижения. Планы становятся более реалистичными, детализированными. Школьниками уже выделяются значимые условия достижения целей, формируется потребность продумывать способы своих действий.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что у старшеклассников развитие субъектности в большинстве случаев не достигает оптимального состояния, что затрудняет отношение к себе как к деятелю, соотносимое с активным, творческим преобразованием себя и окружающего мира.

Сложившаяся система обучения, воспитания подрастающего поколения не нацелена на формирование субъектных качеств, не опирается на внутреннюю логику их саморазвития и необходимые психолого-педагогические средства.

Поиск таких средств, а также изучение условий, механизмов и факторов развития субъектности в старшем школьном возрасте представляет актуальную проблему исследований.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

*Л.В. Касенкова,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Организация самостоятельной работы, как аудиторной, так и внеаудиторной имеет особое значение в ходе подготовки будущих специалистов. Если в учебных планах вузов до 1992 года самостоятельная работа не упоминалась, то в последующие годы на нее стало выделяться от 40% до 60% учебного времени, и эта форма работы студентов обрела особый статус. В то же время самостоятельная работа, ее планирование, организационные формы и методы, система отслеживания результатов являются одной из наименее исследованных проблем на сегодняшний день [1].

Во всем мире соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, составляет 1:3,5. Это соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов. Самостоятельная работа становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов, так как способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей [4].

В современном образовательном процессе вуза функции преподавателя не исчерпываются традиционным изложением учебной информации. Он должен быть преподавателем-технологом, руководителем, аниматором,

консультантом, организатором творческой, самостоятельной работы студентов. Нужно перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Следовательно, самостоятельная работа студентов (СРС) должна являться не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой.

Исследователи, занимающиеся вопросами самостоятельной работы в высшей школе (С.И. Архангельский, А.Г. Молибог, Р.А. Низамов, П.И. Пидкасистый и др.), вкладывают в термин "самостоятельная работа" различное содержание. Так, понятие "самостоятельная работа" трактуется как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С.И. Архангельский); как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ (А.Г. Молибог); как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя (Р.А. Низамов) [2]. Самостоятельная работа понимается также рядом авторов как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я.Ляудис). Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием (С.И. Зиновьев) [2].

П.И. Пидкасистый считает, что "самостоятельная работа в высшей школе является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе". Самостоятельная работа, по мнению П.И. Пидкасистого, с одной стороны, представляет собой учебное задание, т.е. то, что должен выполнить студент, объект его деятельности, с другой - форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения при выполнении соответствующего учебного задания, которое, в конечном счете, приводит либо к получению совершенно нового, ранее ему неизвестного знания, либо к углублению и упорядочиванию уже имеющихся знаний [3].

Анализ опыта работы преподавания биологии в вузе свидетельствует о наличии следующих уровней самостоятельной деятельности студентов: репродуктивная, продуктивная и самостоятельная деятельность. Репродуктивная деятельность – деятельность по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта, в основном не выходящая за пределы уровня памяти. Продуктивная деятельность – самостоятельное применение приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к индуктивным и дедуктивным выводам. Самостоятельная деятельность –

перенос знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, условиях, составление новых программ принятия решений, выработка гипотетического аналогового мышления [3].

В соответствии с уровнями самостоятельной познавательной деятельности выделяют следующие типы самостоятельных работ: реконструктивно-вариативные, эвристические и творческие [3]. Самостоятельные работы реконструктивно-вариативного типа приводят к осмысленному переносу знаний в типовые ситуации, учат анализировать события, явления, факты, формируют основания для дальнейшей творческой деятельности. Самостоятельные работы эвристического типа формируют умения и навыки поиска ответа за пределами известного образца. Студенты производят самостоятельное объяснение, анализ демонстрации, явления, строгое обоснование выводов с помощью аргументов или расчетов. Формируется творческая личность студента на данном уровне. Творческие самостоятельные работы – получение принципиально новых для них знаний, закрепление навыков самостоятельного поиска знаний. Задачи проблемного, творческого типа – одно из самых эффективных средств формирования творческой личности.

Литература:

1. Батыршина, А.Р. Технология организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9.
2. Митусова, О.И. Некоторые вопросы организации самостоятельной работы студентов. <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/4.html>
3. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
4. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.

ВИРТУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК СРЕДСТВО МОБИЛИЗАЦИИ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА

***В.С. Касьянов,
Ставропольский государственный университет***

По мнению значительного числа как отечественных, так и зарубежных специалистов, в настоящее время происходит трансформация базовых принципов управления организациями. Существенно возрастает роль информации, знаний, инноваций, технологий, человеческого фактора в их функционировании, в образовании все большую роль играют компетенции, коммуникативные процессы. Как следствие, руководителям необходимо гибко применять нематериальные методы мотивации, проводить постоянную переподготовку персонала, повышать открытость организационных границ для улучшения восприятия новшеств извне.

Для российской действительности данные задачи являются сложно

воспринимаемыми и реализуемыми, ввиду инертности мышления существенной доли руководителей, недостаточной инновационной и информационной культуры специалистов, отсутствии поддержки переходных процессов со стороны государства, неготовности большинства вузов готовить специалистов для работы в новых экономических условиях. Устаревшая парадигма образования, в которой формировались отечественные руководители является причиной того, что практикуются подходы, разработанные применительно к индустриальной экономике в современных качественно отличных условиях экономики информационной.

В подобных условиях, организациям самим приходится искать рациональные формы управления коллективом, которые позволяют достичь конкурентного преимущества в формирующейся экономике знаний. Согласно современным взглядам на природу организаций, источником потенциальных возможностей для организации является не внутренняя среда (коллектив, производственные мощности, и т.д.), а, внешняя среда (конкуренты, технологии, информационные потоки, и т.п.). Задачей руководителя в подобных условиях является максимальная адаптация внутренней среды для извлечения пользы из изменений в среде внешней. Одной из наиболее перспективных на наш взгляд организационных форм наращивания конкурентного преимущества является использование виртуальных творческих коллективов.

Понятие виртуальной организации трактуется учеными по-разному [1]:

1. временная добровольная форма кооперации нескольких независимых партнеров (предприятий, институтов, отдельных лиц), обеспечивающая благодаря оптимизации системы производства благ большую выгоду клиентам (Вютрих Ханс, Филипп Андреас);

2. гибкое предприятие, создаваемое на время, главная цель которого - получение выгоды благодаря расширению ассортимента товаров и услуг (К. Блейхер);

3. часть сетевой организации, конкретно временные, ориентированные на проект сетевые фрагменты, работа которых обеспечивается путем выделения им информационно-технических средств в пространстве и времени (Михаэль Райсс);

4. сетевая, компьютерно-опосредованная организационная структура, состоящая из неоднородных взаимодействующих агентов, расположенных в различных местах (В. Б. Тарасов).

Данная организационно-экономическая форма предполагает удаленную, в некотором смысле даже «обезличенную» форму взаимодействия специалистов с применением информационных технологий. Технологии могут быть абсолютно различными, начиная от телефона, Skype, электронной почты и заканчивая программными средствами совместной разработки продукции в реальном режиме времени 24/7. Данные средства позволяют увеличить эффективность совместной деятельности, повысить мобильность персонала, снизить себестоимость привлечения новых знаний. Благодаря информационным технологиям становится возможным привлекать к работе

наиболее квалифицированных специалистов без ограничения географической, национальной и языковой принадлежности специалиста. Более того, он может не работать в коммерческой организации, а являться сотрудником научной лаборатории, профессором вуза или школьным учителем.

В некоторых случаях можно даже привлекать специалистов из конкурирующих организаций. Такая форма сотрудничества по мнению одного из наиболее значимых специалистов по организации научно-исследовательской деятельности транснациональных корпораций Генри Чесбро, получила название «открытой инновации» [2] и получила отклик, как в академических кругах, так и среди бизнес-практиков.

Традиционно, процесс развития нового бизнеса и маркетинга новых продуктов происходил внутри компании (рисунок 1).

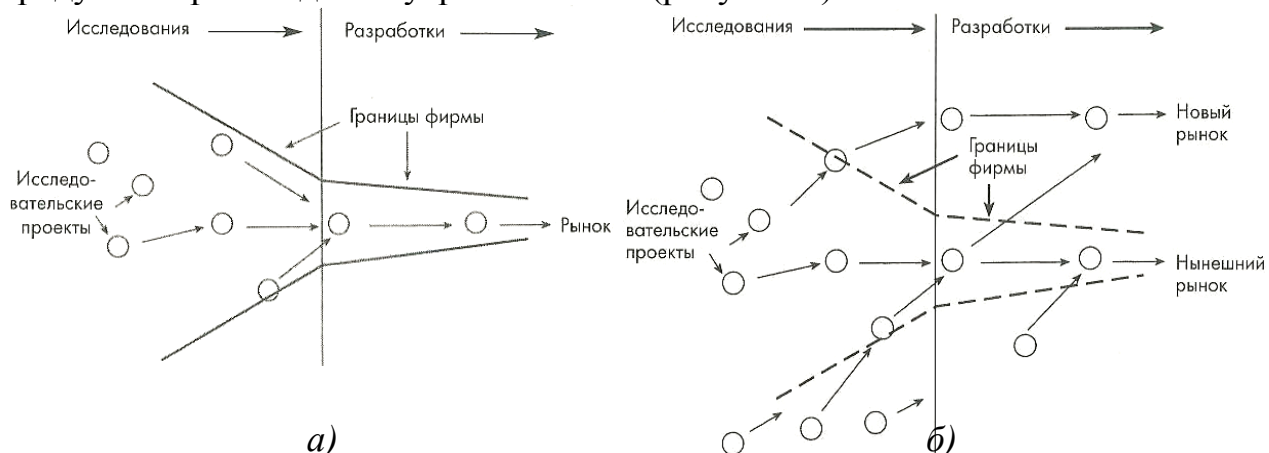


Рисунок 1 Закрытые инновации а) и открытые инновации б)

Однако определенные факторы привели к искажению процесса закрытой инновации. В первую очередь, мобильность и наличие высокообразованного персонала увеличились в последние годы. В результате этого, большой объем знаний существует вне исследовательских лабораторий крупных компаний. Кроме того, когда персонал меняет место работы, их знания уходят вместе с ними, что создает перемещение потоков знаний между организациями. Во-вторых, растущая доступность венчурного капитала позволяет хорошим, многообещающим идеям и технологиям развиваться дальше, вне границ одной компании, например в качестве предпринимательской инициативы. Кроме того, растут возможности развивать идеи и технологии вне фирмы, например в форме спин-офф (образования работниками компаний новых предприятий) или через лицензирование. И, наконец, другие участники системы снабжения, как например поставщики, играют все большую роль в инновационном процессе.

Как результат, компании начали искать другие методы повышения эффективности своих инновационных процессов, через активный поиск новых идей и технологий за пределами фирмы, а также через сотрудничество с поставщиками и конкурентами для создания потребительской ценности.

Таким образом, открытые инновации можно описать как сочетание как внешних и внутренних идей, так и внешних и внутренних путей выхода на

рынок для ускорения развития новых технологий. Для этого компаниям необходимо повысить осведомленность о всевозрастающем значении открытых инноваций. Не все хорошие идеи разрабатываются внутри своей компании и не все идеи нуждаются в дальнейшей разработке именно в стенах собственной компании. Следующая таблица иллюстрирует это.

Таблица 1 – Сравнение закрытых и открытых инноваций

Закрытые инновации	Открытые инновации
Талантливые люди, разбирающиеся в этой области, работают на нас	Далеко не все талантливые люди отрасли работают на нас. Нам необходимо работать с талантливыми людьми, действующими как в нашей компании, так и за ее пределами
Чтобы получить прибыль от НИОКР, мы должны сами совершить открытие, разработать его до уровня продукта и довести до конечного результата	Значительную ценность могут создавать внешние НИОКР; в то время как внутренние НИОКР необходимы, чтобы получить часть этой ценности
Если мы сами сделаем открытие, мы сможем быть пионерами на рынке	Нам не обязательно самим проводить исследования, чтобы на основе их результатов получить прибыль
Компания, которая первой доводит инновацию до рынка, выигрывает	Более выгодно создать лучшую бизнес модель, чем быть первым на рынке
Если мы создадим большую часть лучших идей, мы выиграем	Если мы найдем лучшее применение внутренним и внешним идеям, мы выиграем
Мы должны контролировать нашу интеллектуальную собственность, чтобы конкуренты не получили прибыль от наших идей	Мы должны получать прибыль из того, что другие используют нашу интеллектуальную собственность, к тому же нам надо приобретать интеллектуальную собственность других, если это соответствует нашей бизнес модели

Это означает, что внутри компании перемены должны произойти в том, как люди смотрят на компанию и ее окружение. Привлечение третьих сторон в разработку новых продуктов и технологий может добавить им значительную ценность. Например, стоит подумать о сотрудничестве с другими компаниями в отрасли, поставщиками, университетами, и, конечно же конечными потребителями.

Бизнес модель играет в этом важную роль. Тем не менее, когда и как приобретать внешние знания и использовать их, в большой степени зависит от бизнес-моделей компаний, которые описывают как будет создаваться ценность из инноваций и какие элементы должны быть получены внутри компании, а какие извне.

По мнению автора, изучение перспективных организационных структур, хорошо зарекомендовавших себя бизнес-моделей, новых информационных технологий совместной работы должно проходить в вузе взаимосвязано и основываться на решении практических задач. Лишь в этом случае будет формироваться подлинно компетентностный подход.

Литература:

1. Уорнер М., Витцель М. Виртуальные организации. Новые формы ведения бизнеса в XXI веке / Пер. с англ. – М.: Добрая книга, 2005.
2. Чесбро Г. Открытые инновации. Создание прибыльных технологий. –М.: Поколение, 2007.

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В ИННОВАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

М. В. Куреева,

Белгородский государственный университет

Современное инновационное общество заинтересовано сохранить и улучшить здоровье человека. Поэтому изучение механизмов и закономерностей адаптации человека в разнообразных производственных и социальных условиях на различных уровнях приобретает в настоящее время фундаментальное значение. Приоритетного внимания заслуживает изучение этого феномена в связи с профессиональной деятельностью специалиста стрессогенной профессии.

Поскольку люди по-разному реагируют на изменения в своей деятельности и различные стрессоры (то есть отличаются по своей приспособляемости), то наиболее приоритетными становятся задачи изучения и разработки системы улучшения этого качества (или способности) с целью оказания эффективного воздействия на него; кроме того, включения этого параметра как одного из основных в разработку профессиограммы специалиста любого уровня (и в первую очередь - руководителя).

В последнее время все большее внимание специалистов привлекает к себе проблема профессионального здоровья. Современный труд может оказывать на человека как положительное, так и негативное воздействие. Последнее может быть вызвано влиянием неблагоприятных условий труда (перенапряжением, перегрузками, психотравмирующими факторами и т.д.), которые способны повлечь за собой не только профессиональные деформации личности, но и в крайних случаях их проявления – профессиональные заболевания, вплоть до необходимости сменить род занятий или вовсе прекратить профессиональную деятельность. Психологически здоровый (в нашей трактовке психологически культурный) человек - это человек, умеющий установить гармоничные отношения с самим собой посредством взаимоотношений между сознанием и бессознательным, позволяющим обрести единство и целостность внутреннего мира, внутреннюю гармонию, а тем самым он способен быть более устойчив к стрессогенным факторам.

Проблема психологического стресса, а также профессионального здоровья специалистов различных областей профессиональной деятельности приобретает все возрастающую научную и практическую актуальность в связи с непрерывным ростом социальной, экономической, экологической, техногенной, личностной экстремальности нашей жизни и существенным

изменением содержания и условий труда у представителей многих профессий. Возрастает количество возможных проблемных ситуаций, повышается профессиональная и личностная значимость и ответственность за результаты и последствия деятельности.

В наше время, особенно благодаря исследованиям Г. Селье, появилось огромное количество работ (десятки тысяч) по стрессу, большинство из которых направлено на изучение физиологических и психических компонентов психической напряженности. Проблема стресса заняла достойное место во многих прикладных областях психологии, изучающих жизнедеятельность человека в экстремальных условиях (медицинская, военная, спортивная психология, психология искусства и т. д.).

В связи с этим, в нашей работе, мы рассматриваем преодоления стресса и как условие адаптации личности - психологическую культуру, что ведет к устойчивости личности и сохранению психологического здоровья.

Проблема психологической культуры как самостоятельного явления и отдельных её сторон рассматривается в работах О.И.Моткова, Л.С.Колмогоровой, Л.А.Петровской, Н.Н.Обозова, и др.

Предметно-психологическая культура - это способ построения человеком образа внешнего мира, мира предметов и людей, другими словами, гармоничное построение человеком отношений с предметным миром. Социально-психологическая культура представляет собой способ организации взаимодействия и установления гармоничных отношений с другими людьми и обществом в целом, при условии сохранения собственной индивидуальности.

Одним из личностных признаков можно считать «душевное здоровье» (Becker P., 1995), которое означает способность справляться с внутренними и внешними требованиями.

Выносливость (*hardiness*) также имеет значение. S. C. Kobasa (1984) понимает под этим термином протективный личностный признак, включающий комплексную систему убеждений по поводу самого себя и окружающего мира, которая поддерживает человека в его взаимодействиях со стрессовыми событиями. Для этой системы убеждений характерны следующие измерения: обязательство — (связано со смысловой и целевой ориентацией человека), контроль (определяется уверенностью в контроле) и способность принять вызов (основано на убежденности в том, что изменения — это часть жизни, что в них содержится возможность роста). Данные элементы изменяют воздействие стрессоров, влияя на их когнитивную оценку, и тем самым способствуют поддержанию ощущения самооценности, активируют ресурсы преодоления (Maddi S. R., 1990). Этот подход дополняется другими конструктами: чувством когерентности (*coherence* — связь, согласованность), самоэффективностью (*self-efficacy*, по А. Бандуре) и переменной оптимизма.

В концепциях копинга делается попытка осмыслить процесс, который начинается с переработки информации и посредством стрессовых эмоций приводит к адаптивным функциям индивида. «Копинг» означает здесь

совладание, адаптивное поведение в целях восстановления равновесия.

Стрессовое событие может привести к активации личностных и социальных ресурсов и даже к позитивному изменению отношения к имеющейся психической проблеме. Адекватный копинг предполагает и адекватное восприятие особенностей ситуации. Неадекватная оценка ситуации приводит к неадекватным эмоциям, которые в свою очередь нарушают адаптивные реакции организма (Kaiser S., Scherer K. R., 1998).

Копинг-поведение (совладающее поведение) понимается как совокупность гибких, динамичных поведенческих и когнитивных усилий человека, цель которых – справиться с трудными, напрягающими, превосходящими имеющиеся ресурсы ситуациями (Р. Лазарус, С. Фолкман).

Готовность индивида решать жизненные проблемы, представляет собой поведение, направленное на приспособление к обстоятельствам и предполагает сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса. При выборе активных действий повышается вероятность устранения воздействия стрессоров на личность. Особенности этого умения связаны с Я-концепцией, locusом контроля, эмпатией, условиями среды и общей психологической грамотностью.

В свою очередь можно привести массу примеров, когда отсутствие элементарной психологической грамотности выступает главной причиной возникающих проблем, трудностей или конфликтов в социальном взаимодействии людей. Можно привести факты, когда отсутствие психологической компетентности или психологической культуры приводит к возникновению стрессов, болезненных состояний, кризисов, к нарушению профессионального и психологического здоровья. Психологическая культура является фактором профессионального здоровья личности, что особенно важно в стрессогенных профессиях.

Таким образом, психологически культурная личность - это гармоничная личность, что можно считать залогом психологического здоровья личности. Благодаря данному фактору, можно отметить, что психологическая культура способствует более адаптивному способу проявления копинг-поведения.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА

***О.В. Конова,
Белгородский государственный университет
Медицинский колледж, г. Белгород***

Проблема подготовки профессионально мобильной личности является продолжением отечественных и мировых традиций философской и педагогической мысли. Целевая установка системы образования на развитие личностных качеств и профессиональных компетенций выпускников учреждений профессионального образования, обеспечивающих их

конкурентоспособность, с особой остротой актуализировалась в России в последние годы, когда в условиях быстрого изменения содержания различных видов профессиональной деятельности происходит столь же быстрое обновление имеющихся знаний.

Динамизм социально-экономических преобразований вызывает потребность в специалистах, умеющих анализировать социально-экономические тенденции, принимать и реализовать нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции, устранять стереотипизацию из производственной и личностной сфер деятельности. Социокультурные преобразования в России не могли не затронуть систему здравоохранения, а, следовательно, профессиональную подготовку медицинских кадров. Отрасль испытывает потребность в творчески мыслящих специалистах, обладающих мотивационной готовностью к нелегкому труду медицинской сестры. Поэтому с 1991 года в России проводится модернизация сестринского дела, целью которой является приведение системы профессиональной подготовки медицинских сестер к уровню мировых стандартов и повышение их профессиональной квалификации (решение коллегии МЗ РФ «О состоянии и перспективах развития сестринского дела в Российской Федерации 1994 г.).

Модернизация сестринского образования предусматривает подготовку качественно нового поколения специалистов: мобильных, владеющих личностными и профессиональными компетенциями, ориентированных на достижение высоких результатов в охране здоровья населения, способных работать в условиях рыночной экономики, что обеспечит государству и обществу необходимую потребность в специалистах, способных гибко перестраивать и модернизировать содержание своей деятельности в соответствии с требованиями общества и рынка труда.

Одной из характеристик личности будущего специалиста сестринского дела является профессиональная мобильность, позволяющая ему оперативно решать возникшие проблемы. Понятие «профессиональная мобильность» достаточно емкое и неоднозначное, имеющее сложную структуру. В психологическом словаре оно определяется как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности [4].

Для успешного осуществления профессиональной мобильности будущий специалист сестринского дела должен обладать определенным набором ключевых и профессиональных компетенций как главных компонентов профессиональной мобильности, характеризующих его как личность и как профессионала в практическом здравоохранении. Также важной составляющей профессиональной мобильности является готовность специалиста к переменам, готовность внести существенные изменения в свою жизнь и деятельность без чьего-либо вмешательства и давления.

Интенсивное обновление медицинской техники и медицинских технологий неизменно повышает качество и изменяет условия профессиональной деятельности в сфере здравоохранения, побуждая средний

медицинский персонал осваивать новые информационные и компьютерные технологии, способы и виды образовательной деятельности, повышать уровень квалификации и образования. Объемы и сложность информации, которую современный человек вынужден осваивать во всех сферах жизни и деятельности нарастают лавинообразно, требуя от специалиста умения оперативно обновлять имеющиеся знания и умения, гибко ориентируясь в непрерывно изменяющейся информационной среде, что также актуализирует социально значимую задачу целенаправленной подготовки будущего специалиста к жизни в современном быстро меняющемся мире путем формирования мобильности как особого профессионального и личностного качества.

Формирование активного типа личности есть одно из условий проявления мобильности молодого специалиста и его дальнейшего включения в профессиональную деятельность. Исследование особенностей мобильности специалиста подтверждает, что в ее основе лежит активность сознательной личности [1]. Многие ученые, изучая социально-профессиональную активность, считают, что она является показателем степени социализации личности и проявляется не только в приспособлении личности к иным профессиональным условиям, но и направлена на их изменение. Степень изменения этих условий есть показатель активности, а, следовательно, и мобильности специалиста в профессиональной сфере. С одной стороны, профессиональная мобильность специалиста выступает как результат полученного образования, а с другой, как фактор, определяющий это образование. Отсюда следуют основания, позволяющие нам говорить о социально-профессиональном предвидении становления и развития специалиста, т.е. о формировании профессионально мобильного типа личности.

С учетом вышеизложенного, система подготовки будущих специалистов должна быть ориентирована на формирование социально и профессионально активной личности, обладающей высокой компетентностью и мобильностью, что позволит ей творчески реализоваться в жизни и профессиональной деятельности. Поэтому подготовка специалистов сестринского дела, способных проявлять профессиональную мобильность, является одной из важнейших проблем современного профессионального образования.

Литература:

1. Водзинская, В.В. Активность личности в сфере досуга // Активность личности в социалистическом обществе. – М.: Варшава: Институт социологических исследований, 1974. – с.344-380. Последнее обновление (12.07.2009 г.).
2. Горюнова, Л.В. Теоретико-методологические основания стратегии изучения феномена профессиональной мобильности / Л.В. Горюнова. // Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвыпуск «Педагогика». – 2006. - №2.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: АПКИПРО, 2002. – 24 с.
4. Психологический словарь, Педагогика-Пресс, 1996.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.Н. Кролевецкая, Д.И. Греховодова,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Сегодня внедрение дистанционного обучения (ДО) в учебный процесс – одна из самых актуальных тем, обсуждаемых в ряду инноваций, которые затрагивают систему образования. Руководители учебных заведений посредством ДО планируют решить проблему привлечения дополнительного контингента обучающихся, снизить затраты на образовательный процесс, повысить качество обучения, внедрить новомодные интерактивные технологии, поднять имидж своей организации.

А что же происходит с традиционным образованием? Возможно ли обучение без непосредственного контакта с учителем? Какова роль учителя в современном обществе?

Слово «учитель» известно людям всех возрастов, от школьника-шестилетки до почтенного старца. Профессия учителя очень древняя. Роль педагога в прогрессивном развитии общества значительна хотя бы потому, что он воспитывает молодежь, формирует поколение, которое продолжит дело старших, но уже на более высоком уровне развития общества.

Когда мы произносим слово «УЧИТЕЛЬ», то имеем в виду не только педагогов, работающих в средней или высшей школе, а саму систему формирования, сохранения и развития коллективных знаний, нравственности и памяти народа, передачи всего накопленного следующим поколениям. Многим кажется, что профессия учителя – самая обычная, однако, каждый из нас запоминает на всю жизнь только одного или двух педагогов. Тех, кто сыграл особую роль в какой-то момент нашей жизни; тех, чья мудрость и доброта помогли нам стать хорошими людьми. На наш взгляд, Я.А. Коменский очень точно заметил: «Учителями должны быть люди... честные, деятельные и трудолюбивые; не только для вида, но и на самом деле они должны быть живыми образцами добродетелей, которые они должны привить другим».

На сегодняшний день ДО как основанный на современных информационных технологиях процесс передачи и приобретения знаний в условиях пространственной и временной удаленности учащихся от преподавателя, постепенно становится все более привычным и распространенным в России.

Неужели роль учителя в современном образовании теряет свою актуальность? Нужно ли вводить ДО в школах России?

За последние несколько лет в стране выросло совсем новое поколение, современные дети часто не верят бездоказательным утверждениям. Современные ученики свободно обращаются с компьютером, непринужденно ведут себя в виртуальном мире, не представляют своей жизни без Интернета. Из этого следует, что обучение школьников возможно с использованием ДО.

Но не все так просто. Не стоит забывать о воспитании наших детей. Машина если и проверит знания учеников, то воспитанием детей заняться не сможет.

Не смотря на активность государственной образовательной политики в направлении внедрения информационных технологий в школу, руководство нашей страны все же признает: «Ключевая роль в школе принадлежит учителю, и нам необходимо разработать систему моральных и материальных стимулов для сохранения в школах лучших педагогов, педагогов, которые будут заниматься воспитанием наших детей» (Д.А. Медведев).

Что же касается студентов ВУЗов, то здесь дела обстоят несколько иначе. ДО обладает существенными плюсами, по сравнению с «традиционным» обучением: прежде всего, возможностью учиться в удобное время и в удобном месте, независимо от места нахождения учебного учреждения, а также сравнительно низкой себестоимости обучения.

В то же время, отмечаются и многочисленные недостатки дистанционного обучения. Феноменологически недостатки дистанционного обучения проявляются в том, что большое количество дистанционных учащихся начинает изучать определенный курс, но не заканчивает изучение до конца. Этот хорошо известный феномен вызван несколькими причинами. Прежде всего, вызывает сомнение качество образования, получаемого дистанционно, т.е. без непосредственного очного контакта студента и преподавателя. Сильное тормозящее влияние на развитие дистанционного обучения оказывает также низкий уровень развития коммуникационных систем, а также проблема идентификации личности студента, что особенно актуально при дистанционных экзаменах. Кроме того, в дистанционном образовании возникают также специфические социально-психологические проблемы, в частности: проблема низкой эмоциональной насыщенности дистанционных курсов, проблема построения межличностных отношений дистанционных студентов друг с другом.

Таким образом, существует множество недостатков в системе ДО. Главной проблемой является отсутствие прямого очного общения между обучающимися и преподавателем. Зачем нужен преподаватель в ВУЗе, только ли как носитель и «передатчик» информации? Но как раз в этом качестве он значительно уступает многим другим источникам информации, таким, например, как книги и компьютеры. Специалиста, как представителя определенной культуры, характеризуют не только специфический набор знаний и умений, но и определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессионального поведения и т.д. Поэтому он не только передает студенту знания и профессиональные умения, а приобщает его к определенной культуре, и чтобы эта культура развивалась и воспроизводилась, необходимы живые люди, живое человеческое общение. Эту истину свыше ста лет назад четко сформулировал К. Д. Ушинский: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать «характер». В современной педагогике начинает преобладать подход к воспитанию не как к целенаправленному формированию личности в соответствии с выбранным идеалом, а как к

созданию условий для саморазвития личности.

Сравнивая очное образования с ДО, нам вспоминаются слова Константина Кушнера: «Задача учителя не в том, чтобы дать ученикам максимум знаний, а в том, чтобы привить им интерес к самостоятельному поиску знаний, научить добывать знания и пользоваться ими». Необходимость в персональном компьютере и доступе в Интернет, необходимость постоянного доступа к источникам информации – основное требование к студентам дистанционного обучения.

Известно также, что личность студента полноценно развивается в коллективе. Благоприятный психологический климат в коллективе студенческой академической группы способствует уверенности, взаимной требовательности, товариществу, дружбе, достижению успехов в учении. Можно ли достичь успеха тогда, когда нет здоровой конкуренции, товарищества, дружбы, да и самого коллектива? Так, по данным группы социологов БелГУ, молодежь студенческого возраста испытывает особую потребность в крепкой дружбе, близком человеке, откровенности и доверии, ищет пример для подражания. Эти потребности студенчества система ДО удовлетворить не может.

Принимая во внимание все вышесказанное, считаем, что полностью избавиться от недостатков данной системы, скорее всего, не удастся - без компьютерной составляющей дистанционное обучение просто перестанет быть таковым и станет традиционным очным, либо традиционным заочным образованием. Основная задача, которую предстоит решить на пути широкого внедрения дистанционного обучения, состоит в решении социально-психологических проблем. Хочется верить, что, несмотря на введение новомодных технологий, ДО не станет бездумно внедряться в школы, роль учителя всегда будет актуальной. А в вузах, несмотря на «дань моде», общение, взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателями не утратит своей значимости. Как говорил известный французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери в своей книге «Маленький принц»: «Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения».

ЭТАПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

***Е.В. Кудинов,
Белгородский государственный университет, г. Белгород***

В современных социально-экономических условиях повышаются требования к специалистам: они должны обладать профессиональной компетентностью и мобильностью, уметь быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям, овладевать новыми технологиями и профессиями. Это напрямую связано с профессиональной ориентацией и подготовкой молодежи к адекватному профессиональному самоопределению. Как

отмечают Е.А. Климов [2], Н.С. Пряжников [5], С.Н. Чистякова [6] и др., работу по профессиональному самоопределению следует начинать как можно раньше, учитывая, что именно в школе формируются и развиваются профессиональные интересы, проявляются способности учащихся.

В законе РФ «Об образовании» подчеркивается, что содержание школьного образования должно быть ориентировано на обеспечение условий для самореализации личности, и школа должна обеспечить успешное овладение обучающимися профессиональными знаниями и умениями. Рынок труда обуславливает необходимость более раннего профессионального самоопределения школьников. К моменту окончания основной школы у учащихся должно быть сформировано осознанное профнамерение и определен путь дальнейшего продолжения образования.

Профессиональное самоопределение старшеклассника осуществляется в ходе специально организованной образовательной деятельности – профессиональной ориентации, которую можно рассматривать как систему равноправного взаимодействия личности и общества на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующую личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах. Профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы приложения и саморазвития личностных возможностей, а также формирование практического, действенного отношения личности к социокультурным и профессионально-производственным условиям ее общественно полезного бытия и саморазвития [4, с. 33]. Адекватное профессиональное самоопределение является первым и определяющим этапом профессиональной карьеры человека. Из этого следует, что подготовка учащихся к профессиональному самоопределению должна быть приоритетной задачей общеобразовательной школы.

Наиболее эффективно построить профориентационную работу и решить проблему профессионального самоопределения позволяет знание этапов профессионального самоопределения. Анализ работ, выполненных под руководством В.А. Полякова и С.Н. Чистяковой [4, с. 34-35], позволил заключить, что в развитии профессионального самоопределения выделяют семь этапов.

Первый этап – эмоционально-образный – свойственный детям дошкольного возраста, когда у ребенка развивается положительное отношение к людям труда, их занятиям, формируются первоначальные трудовые умения в доступных ему видах деятельности.

Второй этап (1-4 классы) – пропедевтический – он характеризуется формированием трудолюбия, понимания роли труда в жизни человека и общества, развитием интересов к профессиям родителей и ближайшего окружения, нравственных установок выбора профессии, интереса к наиболее распространенным профессиям, основанным на практической включенности учащегося в различные виды деятельности (познавательную, игровую, общественно-полезную, трудовую).

Третий этап (5-7 классы) – поисково-зондирующий – характеризуется

формированием у подростков профессиональной направленности, осознанием своих интересов, способностей, ценностных ориентаций, связанных с выбором профессии своего места в обществе. Этому способствует включение учащихся в деятельность, согласованную с профилем образования в старших классах и будущей профессиональной деятельностью.

Четвертый этап (8-9 классы) – этап развития профессионального самосознания – характеризуется формированием у школьников личностного выбора профессии, умений соотносить общественные цели выбора сферы деятельности со своими идеалами, представлениями о ценностях, определять свое соответствие реальным возможностям. Это достигается в результате изучения общеобразовательных предметов, специальных курсов, освоения и апробации методов самодиагностики.

Пятый этап (10-11 классы)- этап уточнения социально-профессионального статуса. С учащимися этих классов на основе предшествующих этапов обучения осуществляется профессиональная деятельность на базе углубленного изучения учебных предметов, в которых у них проявились устойчивые интересы и способности. Акцентируется внимание на формировании профессионально важных качеств, контроле и коррекции профессиональных планов, способах оценки результатов труда, самоподготовке к нему и самообразованию.

Шестой этап (учащиеся и студенты профессиональных учебных заведений) – этап вхождения в профессиональную деятельность. На этом этапе осуществляется профессиональная подготовка, формируется опыт жизнедеятельности в трудовом коллективе.

Седьмой этап (работающая часть населения)- этап развития профессионализма. В процессе труда повышается квалификация, расширяется сфера профессионального труда, осваиваются новые, в случае необходимости, специальности. Как отмечает И.Ф. Исаев [1, с.58], содержание деятельности на каждом этапе профессионального самоопределения нуждается в обновлении с учетом новых социально-экономических, образовательно-воспитательных преобразований и тенденций.

В настоящее время утверждена Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [3], в которой предусматривается профильное обучение в старших классах общеобразовательных школ. В документе отмечается, что профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного процесса с учетом интересов и склонностей учащихся и создает условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями. Концепция профильного обучения предусматривает внедрение большого числа разнообразных профилей: математического (физико-математический, информационно-технологический), естественнонаучного (химико-биологический, биолого-географический и др.), гуманитарного (филологический, социально-гуманитарный), общеобразовательного (универсальный, т.е. непрофильный).

В классе одного профиля могут обучаться учащиеся, стремящиеся в дальнейшем получить различные профессии, относящиеся к одной образовательной области. Например, в классе естественнонаучного (биолого-химического) профиля учащиеся ориентируются на профессии биолога, медика, психолога, эколога, агрария и др.

Помощь в осуществлении целенаправленного выбора профиля оказывает предпрофильное обучение. Оно осуществляется в 9 классах общеобразовательных школ. В связи с этим считаем целесообразным выделить следующие шесть этапов профессионального самоопределения.

1 этап (дошкольники) – пропедевтический; 2 этап (начальная школа) – определение склонностей и интересов; 3 этап (базовая школа) – допрофильная подготовка; 4 этап (старшая ступень) – профильное обучение; 5 этап (студенты вузов и учащиеся профессиональных учебных заведений) – практический; 6 этап (работающая часть населения) – заключительный.

Анализ публикаций по теме исследования позволил нам попытаться свести этапы профессионального самоопределения к трем основным этапам: пропедевтическому; основному: а) теоретическому; б) практическому; заключительному.

Этапы профессионального самоопределения.

№ п/п	Этапы профессионального самоопределения	Ведущий вид деятельности	Место прохождения этапа профессионального самоопределения	Содержание деятельности на этапе
1.	Пропедевтический	Первичный опыт трудовой деятельности	Дошкольный коллектив или семья	Формирование у ребенка первоначальных трудовых умений, возникновение позитивного отношения к людям, занятым различными видами труда
2.	Основной: а) теоретический	Поиск сферы трудовой деятельности	Школа: начальное обучение	Определение склонностей и интересов при знакомстве с различными видами труда и участие в них
			Предпрофильное обучение	Подготовка ученика к профильному обучению, либо к продолжению обучения в системе профессионального обучения через факультативы, курсы по выбору. Освоение социального смысла различных видов деятельности, а также

				включение учащихся в соответствии с интересами и склонностями в профессиональную деятельность с учетом региональной специфики, материально-технической базы учебного заведения, возможности взаимодействия с другими учреждениями образования (краеведение, ремесла и промыслы и др.)
			Профильное обучение	Углубленное изучение предметов с целью подготовки старшеклассников к выпускным экзаменам и обеспечение пространства выбора профессии
	б) практический	Апробация профессиональных навыков	Среднее профессиональное учебное заведение, ВУЗ, трудовой коллектив	Освоение профессиональной деятельности и приобретение опыта профессиональной деятельности в трудовом коллективе
3.	Заключительный	Развитие профессионализма	Работающее население	Совершенствование профессионализма, освоение новых (при необходимости) профессий

Таким образом, по нашему мнению, представленная классификация этапов профессионального самоопределения позволит подробно рассмотреть составляющие содержания работы по профессиональному самоопределению, обозначить основные акценты профориентационной помощи на каждом из них, обеспечить своевременную педагогическую поддержку молодежи в выборе жизненного пути с учетом современных социально-экономических условий.

Предложенная нами квалификация этапов профессионального самоопределения может быть использована в учебном процессе при подготовке учительских кадров к профориентационной работе с молодежью.

Литература:

1. Исаев, И.Ф. Профессиональное самоопределение учащихся в условиях сельской школы-комплекса / И.В. Исаев // Учебно-воспитательные комплексы – новый тип школы XXI века // Материалы всерос. науч.-практ. конф. БГУ. – Белгород: изд-во БГУ, 2001. – С. 55-61.
2. Климов, Е.А. Психолого-педагогическая консультация учащихся / Е.А. Климов. – Л.: ВНИИ профтехобразования, 1975. – 101с.
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Российское образование. – 2002. - №5. – С.16-27.
4. Профессиональное самоопределение молодежи / Рук. коллект. В.А. Поляков, С.Н. Чистякова // Педагогика. – 1993. - №5. – С.33-37
5. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256с.
6. Чистякова, С.Н. Основы профориентации школьников: учеб. пособие / С.Н. Чистякова, под ред. В.А. Слостенина. – М.: Просвещение, 1983. – 112с.

МОБИЛЬНОСТЬ НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

*Е.Я. Кургузова,
Санкт-Петербургский государственный университет
низкотемпературных и пищевых технологий, г. Санкт-Петербург*

Как известно, образование является стратегическим фактором прогресса общества. Это связано с глобальными изменениями в экономическом, социальном и технологическом развитии. Поэтому, в условиях реформирования высшей школы, реализации вектора модернизации, необходимости использования современных образовательных технологий, мобильность на рынке образовательных услуг приобретает существенное значение.

В настоящее время значительно активизировалась деятельность правительства по разработке стратегических документов в сфере образования, определяющих приоритеты и целевые установки государства в поддержке управления развитием образования, как важнейшего ресурса формирования новой экономики, построенной на знаниях.

Государственное регулирование на рынке образовательных услуг имеет ряд особенностей. Оно проявляется в роли государства как со стороны предложения, когда государство выступает основным производителем образовательных услуг, а так же, когда государство выступает основным плательщиком за образовательные услуги. Государство, на наш взгляд, заинтересовано в мобильности, при этом выполняет такие известные функции, как правовая защита рыночных субъектов от монополизма, от недобросовестности в бизнесе, рекламе, обеспечении качества и др.

Формирование и функционирование рынка образовательных услуг подчиняется общим законам рыночной экономики, однако обладает рядом особенностей: территориальная сегментация, индивидуальность производства, высокий динамизм, мобильность.

Следует обратить пристальное внимание на особенности образовательных услуг, которые имеют свою определенную специфику. Они не имеют материального воплощения и являются неосязаемыми, неотделимы от потребителей. Итоговый результат обучения зависит не только от педагога, но и от самого обучаемого. Определить реальный вклад каждой стороны нелегко. Производитель услуги должен предоставить клиентам информацию о требованиях к результатам деятельности самого обучаемого. Качество образовательных услуг может быть различным даже у одного производителя, все зависит от времени и места предоставления услуг, состояния субъектов образовательного процесса. Причина состоит в том, что крайне трудно жестко определить стандарты на процессы оказания услуг и так же трудно их придерживаться.

К особенностям образовательных услуг в экономике можно отнести признание трактовки образовательных услуг как инвестиций в человеческий капитал, объекта купли-продажи с последующим превращением знания в общественный капитал, возрастание выгод, связанных с получением образовательных услуг.

По мнению ряда ученых для эффективного решения конкурентных задач образовательным учреждениям необходимо формировать высокотехнологическую образовательную среду, обеспечивающую высокий уровень качества образовательных услуг, минимизацию затрат на обучение, а также мобильность на рынке.

Таким образом, одной из важнейших особенностей образовательных услуг является мобильность. Академическая мобильность является одной из важнейших сторон процессов интернационализации высшего образования и интеграции вузов и науки в международное образовательное пространство, ее нельзя свести к конкретным действиям, технологиям и механизмам, связанным только с системой обмена студентами и преподавателями учебных заведений разных стран. По мнению международных экспертов, в реальности имеет место сложный и многоплановый процесс интеллектуального продвижения, обмена научным и культурным потенциалом, ресурсами и технологиями обучения.

Академическая мобильность стала неотъемлемой чертой современного образования и будет возрастать дальше. Следовательно, возникла необходимость в изучении и анализе всех сторон этого процесса с целью дальнейшего использования его российской высшей школой для совершенствования своей системы образования и интересов России в целом.

Вопросам, связанным с мобильностью студентов, преподавателей и административного персонала вузов в рамках Болонского процесса придается большое значение. Положение о важности мобильности всегда присутствует в болонских документах.

Ряд специалистов считает, что преимущественным способом осуществления академической мобильности студентов и аспирантов Университета является направление их в партнерские вузы для обучения в рамках совместных программ двойных дипломов (степеней), включенного

обучения в рамках межвузовского сотрудничества (без выдачи второго диплома), в том числе в рамках программ академического обмена, прохождения стажировки и т.д. Преимущественным способом осуществления академической мобильности преподавателей и сотрудников Университета является командирование их в партнерские вузы и организации для чтения лекций, проведения занятий и консультаций, чтения лекций, проведения занятий и консультаций участия в научной работе в рамках совместных тем, участия в программах повышения квалификации, участия в конференциях и семинарах.

Обеспечение академической мобильности студентов, преподавателей и административного персонала вузов является обязательным параметром «болонского процесса». Присоединение России к Болонской декларации обозначило задачи, стоящие перед системой российского высшего образования одной из которых является обеспечение ее привлекательности, которая влияет на академическую мобильность студентов, на выбор учебного заведения, страны для получения нужного диплома. Развитие академической мобильности студентов и преподавателей - один из инструментов Болонского процесса. Это открывает новые возможности не только для самого образования, но также для формирования европейского рынка труда и единого технологического пространства, но нельзя забывать, что мы готовим специалистов, прежде всего для различных сфер деятельности российской экономики.

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЗАТРАТАМИ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ ХЛЕБОПЕКАРНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

*С. А. Кучерявенко,
Белгородский государственный университет*

В процессе развития рыночных отношений необходимость постоянной трансформации систем управления предприятием очевидна. Одним из важнейших направлений этой деятельности выступает совершенствование управления затратами. К началу экономических реформ отечественными предприятиями был накоплен опыт текущего и оперативного управления всеми аспектами финансово-хозяйственной деятельности предприятия, в том числе и опыт управления затратами. Однако в условиях финансового кризиса использование этих инструментов и методов управления затратами недостаточно и зачастую неприемлемо.

Новый подход к формированию затрат на производство и реализацию продукции определяется потребностями предприятия в эффективном решении проблем, связанных с нестабильностью цен на сырье, материалы, энергию, топливо; жесткой конкуренцией; несовершенством инфраструктуры. На практике данная проблема ограничивается отображением самого факта совершения хозяйственной операции на счетах

бухгалтерского учета и отчетности. Одним из вариантов решения данной проблемы является совершенствование менеджмента затрат на предприятиях в соответствии с современными требованиями.

Анализируя рынок хлебобулочных изделий, необходимо учитывать его особенности и специфику деятельности, которая обусловлена отнесением хлеба к продуктам первой необходимости. Потребительский спрос на него относительно стабилен, что можно объяснить различной ролью хлебобулочных изделий в рационах питания отдельных социальных групп населения. Невысокий уровень жизни значительной части общества ведет к тому, что хлеб продолжает оставаться основным продуктом питания. Несмотря на это, нельзя не учитывать качественные изменения имеющие место на рынке хлебобулочных изделий. Они связаны с укрупнением позиций, существенным расширением, преобразованием предприятий в корпорации, холдинги и постоянным обновлением ассортимента выпускаемой хлебобулочной продукции. Данные изменения на рынке хлебобулочных изделий определяют необходимость научного осмысления экономических реалий и проблем, среди которых приоритетное значение получает проблема управления затратами и выявления резервов их снижения.

Экономическая природа затрат раскрывается непосредственно в управлении затратами на предприятии. Исходя из авторского определения затрат их экономическая природа заключается в стоимости всех необходимых ресурсов (товаров и деловых услуг) для производства и реализации, включая расходы по их приобретению. Последние в рыночной системе могут существенно колебаться, в частности в рассматриваемой отрасли. Поэтому мы считаем, что в основе управления затратами на предприятии должна лежать классификация затрат по источникам их возникновения, то есть, видам бизнес-отношений (рис.1).

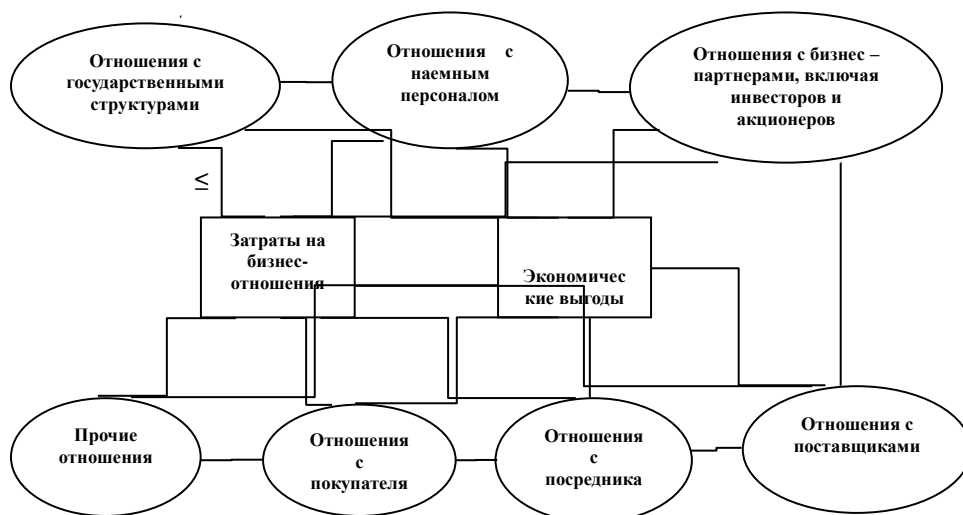


Рис.1. Цепочка возникновения затрат по видам бизнес-отношений (авторск.)

С помощью данной цепочки произведена попытка выстроить отношения по управлению затратами с учетом степени их значимости и последовательности их возникновения при организации нового предприятия,

либо диверсификации предприятия в условиях финансового кризиса.

Следует отметить, что для соблюдения целостности этой цепочки, а так же направленности на минимизацию и оптимизацию затрат, необходимо соблюдение баланса между извлекаемыми выгодами из бизнес-отношений и затратами на отношения. Деление затрат по видам бизнес-отношений особенно важно на стадии планирования затрат, при распределении имеющиеся ресурсов предприятия. Различные экономические ситуации на рынке (гиперинфляция, жесткая конкуренция и т.д.), заставляют принимать оперативные решения по стимулированию, увеличению доли затрат на определенные отношения и минимизации их объема на другие отношения. Поэтому в основе управления затратами на предприятии должна лежать классификация затрат по видам бизнес-отношений (таблица 1).

Эти инструменты управления затратами, на наш взгляд, позволяют более тщательно рассмотреть причины текущего роста затрат и отклонений от их планируемого уровня; обнаружить возможные резервы для их снижения – за счет выбора наиболее выгодных форм и условий бизнес-отношений.

Как показало проведенное исследование, в настоящее время система управления затратами в российской хлебопекарной отрасли нуждается в существенной реорганизации. На многих предприятиях хлебопекарной промышленности основной задачей в области оперативного менеджмента затрат является максимальное завышение себестоимости, целью которого является стремление избежать чрезмерного налогообложения. Но на сегодняшний день скрывать доходы не только не законно, но и не эффективно, поскольку рациональное управление затратами для многих хлебопекарных предприятий становится единственным способом достижения конкурентоспособности на рынке товаропроизводителей. Кроме того, хлебобулочная продукция во все времена была затратной, поэтому завышение себестоимости и без того затратной продукции не является решением проблемы.

Таблица 1

Классификация затрат по видам бизнес-отношений

Вид бизнес-отношений	Виды затрат
1. Отношения с государственными органами	- налоги, сборы; - обязательные платежи, членские взносы; - прочие затраты.
2. Отношения с наемным персоналом	- затраты на поиск кадров, отбор, тестирование; - заработная плата, отчисления; - затраты на повышение квалификации персонала; - затраты на улучшение условий труда, страхование; - затраты на сплочение коллектива; - затраты на мотивацию персонала.
3. Отношения с бизнес - партнерами (инвесторами, акционерами)	- затраты на выпуск ценных бумаг; - дивиденды, проценты по кредитам; - представительские расходы, затраты на проведение аудита, затраты на проведение экспертиз; - прочие затраты.
4. Отношения с поставщиками	- информационные затраты, затраты на получение инновационных идей, продуктов;

	<ul style="list-style-type: none"> - транспортные затраты; - затраты на стимулирование поставщиков; - затраты на проверку надежности поставщика; - прочие затраты.
5. Отношения с покупателями, с посредниками	<ul style="list-style-type: none"> - затраты на рекламу, расходы на проведение трейдмаркетинговых мероприятий, расходы на изучение мнения потребителя; - затраты на обработку заказов; - создание эффективной технологии обслуживания; - внедрение клиенто-ориентированных технологий, затраты на создание сетей дистрибуции.
6. Прочие бизнес отношения	<ul style="list-style-type: none"> - затраты на совершенствование форм оплаты; - формирование имиджа и фирменного стиля; - затраты на спонсорство и прочие затраты.

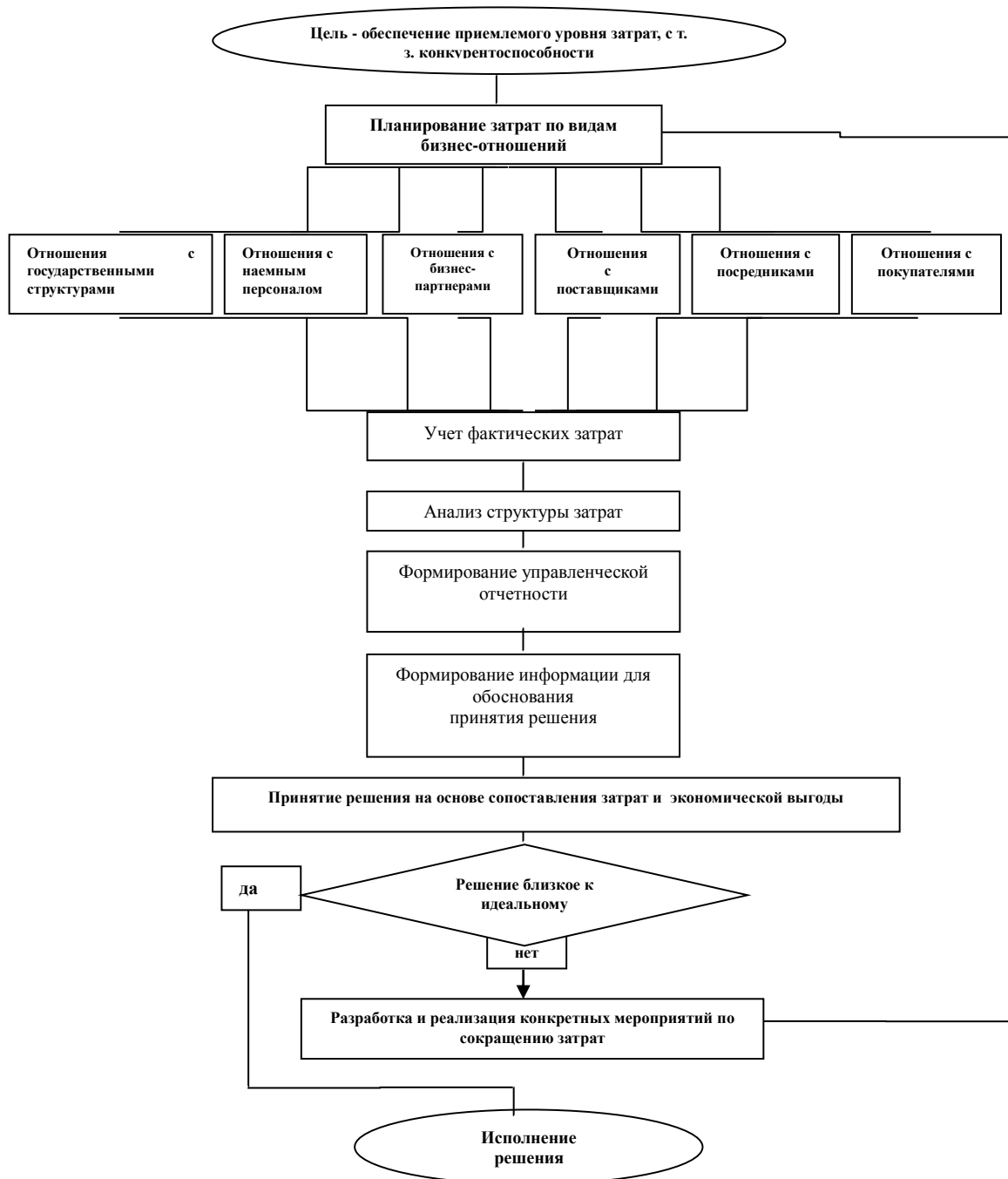


Рис. 2. Алгоритм функционирования системы операционного менеджмента затрат на хлебопекарном предприятии (авторск.)

Опираясь на разработанную автором классификацию затрат, в данной работе предложен алгоритм функционирования системы операционного менеджмента затрат на хлебопекарном предприятии (рис.2).

Данный подход позволяет пойти от обратного, вначале определив бизнес-отношения, которые будут возникать в ходе осуществления основных видов деятельности, разграничить затраты в зависимости от того, к обеспечению каких видов бизнес-отношений они относятся, а затем построить эффективную систему управления ими.

В ходе проведенного исследования становится очевидным необходимость совершенствования системы операционного менеджмента затрат в соответствии с потребностями конкретного предприятия, спецификой хлебопечения и условиями рынка.

РАЗРАБОТКА НОВЫХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ

*Е.О. Ларина,
Саратовский государственный
технический университет, г.Саратов*

На сегодняшний день высшая школа региона испытывает необходимость в реформировании системы подготовки научных кадров. Основываясь на мнении В.В. Акченкова (Акченков В.В., 2008), о том, что молодые ученые и научные работники не достаточно хорошо подготовлены к внешним условиям и не способны реагировать на изменения социально – экономической системы, ее спрос, автор делает вывод о необходимости разработки инновационных подходов в системе подготовки научных кадров за счет создания образовательных центров и малых инновационных предприятий на базе высшей школы.

Тема исследования, в настоящее время, наиболее актуальна поскольку сочетает в себе предпосылки создания социально – экономического консорциума между представителями ведущих предприятий региона, молодыми учеными и представителями высшей школы.

Целью исследования является разработка инновационных подходов к формированию научно – образовательных центров и малых инновационных предприятий в системе подготовки научных кадров.

Подготовка научных кадров начинается с момента поступления абитуриента в высшую школу, поскольку положительная динамика оценок позволяет студенту задуматься о получении послевузовского образования (аспирантуре, магистратуре, получении второго высшего образования). Существующая система подготовки научных кадров включала в себя работу с соискателями и аспирантами в плане научных публикации, инновационных разработок, участия в Международных конкурсах и грантах. Однако, следует

отметить, что приведенные мероприятия не отражают потенциала молодого ученого и часто интересные проекты и инновационные разработки не доходят до потребителя.

Помимо этого, следует выделить несколько проблем, выявленных в ходе комплексного анализа предприятий региона, осуществленного автором в рамках данного исследования:

1. отсутствие связи между молодыми учеными, представителями ведущих предприятий, высшей школы;
2. недоверие и низкий уровень информированности о научных разработках молодых ученых;
3. неверное общественное мнение о функциях и задачах научно – образовательных центров (далее НОЦ);

Внедрение НОЦ в структуру высшей школы предусмотрено Федеральной целевой программой "Развитие инфраструктуры nano индустрии в Российской Федерации на 2008—2010 годы". Данная программа концентрирует деятельность центра по нескольким направлениям:

1. Создание национальной nano технологической сети, ее техническое оснащение, подготовка квалифицированных работников для консультирования и обслуживания всех компонентов сети; Актуальность применения nano технологии на предприятиях промышленности очень высока, а специалистов по разработке проектов, моделей, тестированию, внедрению не достаточно. Таким образом, молодые ученые, задействованные в НОЦ могут не только внедрять собственные разработки на предприятия региона, но и окупать затраты на научные исследования, в том случае, если разработка устраивает заказчика. Заказчиками НОЦ могут быть как государственные учреждения, так и частные. Внедрение, сопровождение и использование nano технологической сети позволяет создать единую базу информационного обмена, а также осуществить долгосрочный проект по внедрению системы электронного документооборота.

2. Формирование базы социального и муниципального заказов на НИОКР - от создания проекта, описания и календарного плана, до моделей, внедренных в производство; Сотрудниками данного подразделения НОЦ могут быть как молодые специалисты, так и представители высшей школы, которые желают повысить экономическую эффективность социально – экономической системы региона, внедрив собственные разработки. За счет подобного взаимодействия, изменяется процесс производства на ведущих предприятиях региона, а также формируются социально – экономические связи между представителями бизнеса и науки. Таким образом, создается интегрированная система информационного обмена, которая позволяет предприятиям и научным работникам достичь консенсуса и повысить конкурентоспособность региона.

3. Программы переподготовки военных, молодых специалистов, а также работников не востребованных специальностей в зависимости от потребностей предприятий и населения. Предприятия региона, внедрившие инновационные разработки, нуждаются в квалифицированных сотрудниках.

Таким образом, предприятия региона формируют спрос на создание новых востребованных специальностей. Со своей стороны, они готовы, обеспечить студентов практическим опытом работы и трудоустроить. В данном случае, актуальна система заказа, когда за отдельным предприятием закреплена своя специальность.

4. Создание творческого центра с привлечением студентов для реализации заказных проектов культуры, спорта, образования, науки.

По мнению автора, НОЦ необходимо внедрять на трех площадках кафедры, факультета и региона с возможностью присоединения к Федеральной базе данных, единым информационным полем и ресурсным обеспечением, методическими материалами.

В соответствии с выявленными направлениями, следует сформировать цели НОЦ:

- содействие развитию и укреплению научно - образовательного потенциала молодых ученых, аспирантов, соискателей, представителей высшей школы и инновационных структур с целью осуществления на базе научно-образовательного центра совместных научных разработок и практических исследований;

- создание благоприятной среды для подготовки и переподготовки научных и научно-педагогических кадров в соответствии с требованиями и инновационными направлениями деятельности, привлечение молодых ученых, аспирантов и студентов к участию в конференциях, научных исследованиях, разработках, общественной деятельности;

- совместное осуществление инновационной деятельности и разработок в научной, образовательной, социально – экономической сферах региона.

Следует отметить, что аналогичный центр был внедрен в структуру Саратовского государственного технического университета и получил название «Волновая электроника, микроэлектроника и нелинейная динамика». Соучредителями научно – образовательного центра стали Саратовский филиал Института Радиотехники и Электроники РАН (СФ ИРЭ РАН) и государственный учебно-научный центр «Колледж»(ГосУНЦ «Колледж»). Основным направлением деятельности научно – образовательного центра «Волновая электроника, микроэлектроника и нелинейная динамика» СГТУ стала электроника и нелинейная динамика.

Деятельность НОЦ СГТУ начинается с 1997 года. За это время сотрудниками центра, молодыми учеными, аспирантами проведена работа в области совместных научных исследований с представителями других стран, укреплению социально – экономического партнерства с представителями европейской высшей школы, организованы международные конференции с участием молодых ученых и аспирантов. В рамках деятельности центра была создана методическая система по привлечению молодых ученых к научным исследованиям и разработкам, которая была внедрена в другие подразделения СГТУ.

Деятельность НОЦ СГТУ привлекла внимание иностранных

инвесторов, за счет чего сотрудники центра стали участниками совместной российско-американской Программы «Фундаментальные исследования и высшее образование» (BHRE, 1997- 2012 г.г.), проводимой на основе социально – экономического сотрудничества CRDF (Американского фонда гражданских исследований и развития) и Министерства образования и науки Российской Федерации [1].

На основании участия в Программе финансирование НОЦ СГТУ осуществлялось за счет гранта, четверть средств направлена из Министерства образования Российской Федерации, а часть должна была предоставляться из собственных источников путем самофинансирования.

Следует отметить, что НОЦ СГТУ проводит ежегодное финансирование талантливых молодых ученых за счет предоставления грантов на научные исследования и разработки. Поддержку НОЦ могут получить молодые ученые до 35 лет, аспиранты, студенты.

Кроме того, ежегодно направляются средства на стажировку и обеспечение практики молодых ученых в других странах мира, участие в международных конференциях и конкурсах различного уровня.

В рамках действующего с американской стороной договора стажировку в других странах прошли более 35 молодых ученых и преподавателей. На данные цели центром были выделены трехгодичные гранты [2].

В заключении следует отметить, что НОЦ эффективны на всех стадиях подготовки научной элиты региона, а малые инновационные формы – в том случае, когда направление уже определено и осуществляется поиск инвестора.

Внедрение предложенных автором инновационных форм в структуру высшей школы доказали свою практическую эффективность в процессе подготовки научных кадров и молодых специалистов и рекомендованы к повсеместному применению.

Литература:

1. Трубецков, Д., Аникин В. Образование плюс наука: первый коллективный грант СГУ// Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 156.
2. Совместная Российско-Американская программа “Фундаментальные исследования и высшее образование”. Н.Новгород: изд-во Нижегородского госуниверситета. 2000.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ВНУТРИРОССИЙСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ НАУЧНЫХ КАДРОВ

*К.А. Лопухов,
Воронежский государственный
педагогический университет, г. Воронеж*

В сегодняшней России принято выделять два пути к мобильности образования: первый – это изменение знаний конкретной личности, второй –

готовность самой образовательной системы к изменяющимся условиям в пределах тренда развития науки, техники и методики образования.

Какой из вариантов выбрать? Элементарным ответом может стать выбор первого пути, но приведет ли он нас к дальнейшей полноценной работе той единичной личности, что стала обладать измененными знаниями, тем самым проявило свою личную мобильность? Каков процент невозврата к специальности по которой выдан диплом?

При выборе второго пути непрерывная мобильность системы может породить новый, более полный процесс образования, направленный на более высокую стабильность в подготовке профессиональных кадров с возможностью институциональной поддержки тех выпускников, которые имеют научный потенциал и способности к мобильности. В данный момент система образования осознает необходимость своего изменения согласно исследованиям молодых научных кадров, по своей сути сейчас, абсолютных энтузиастов своего дела. К примеру, допустима ли такая ситуация когда в ведущем педагогическом вузе Черноземья лишь одно бюджетное место в аспирантуре на профильную специальность «история педагогики»? Или, например, выпуск специалистов с заранее устаревшей специальностью? Безусловно, мы можем сказать о недопустимости дальнейшего существования такого положения дел. Именно существовании, а не о каком – то абстрактном развитии и будущем. Будущем в котором при данном сложившемся положении нет перспектив для молодых исследователей, в частности, по гуманитарным наукам. На данный момент нет необходимости говорить о высоком уровне декларируемости в различных СМИ, тех или иных программ поддержки молодых исследователей, поскольку они носят лишь очаговый характер и не могут претендовать на законченную закономерность – систему.

Одним из факторов привлекательности исследований для молодых научных кадров является возможность участия в разработке актуальных научных проблем. Это требует определенной материально технической базы, а так же источников ее финансирования. Действительно такая работа в современной России ведется, но, к сожалению, в узкоспециальной направленности, а именно нано и других технологиях, которые помогут сократить тот огромный разрыв в секторе производства по отраслям и обслуживающей его научной базе, образовавшийся за годы неконтролируемого экономического развития страны. В этом аспекте проблема затратности на педагогические кадры и гуманитарные науки у государства отходит на задний план (даже не на второй!). Сложившаяся ситуация недопустима и может привести к потере научно – культурных и педагогических разработок!

Важность исследований педагогов является актуальной в динамике развития научной базы других отраслей. Для полноценной передачи знаний и научной разработки новых технологий, необходимы высококлассные педагогические кадры, основой которых должны стать именно молодые исследователи – участники этого развития. Второй по счету, но не по

значению являются научные разработки в области воспитания и духовно – нравственного развития общества. Педагогика как наука охватывает все сферы жизнедеятельности человека во всех возрастных периодах. Необходимо отметить, что мобильность научных кадров, способствует развитию новых направлений исследований, в том числе междисциплинарных, способствующих расширению квалификации исследователей с возможностью более широкого охвата научных проблем. Необходимо согласиться с тем, что гуманитарное знание, в том числе педагогическое, является системообразующим в сложном процессе развития внутри России науки и подготовки научно – педагогических кадров.

Мы можем сделать вывод о необходимой взаимосвязи исследователя и системы в которой будет соблюдаться равноправное партнерство. В нем фактор «поиска» будет основной задачей молодого исследователя, а фактор «потребности» будет решающим для образовательной системы государства. Тем самым инициатива будет двусторонней. Достижима ли данная ситуация в современном и будущем образовании, есть ли подвижки к решению данного вопроса? Для ответа на этот вопрос обратимся к опыту зарубежных стран, в которых наблюдается рост конкуренции за высококвалифицированные кадры, с возрастающей ролью специализации, а поэтому – зависимости общества от научно - педагогических кадров, обладающих специфическими знаниями и навыками. В книге «Тенденции развития научных школ в современной России» Дежина И.Г., Киселева В.В. приводят пример постоянного роста мобильности научных кадров, и в то же время - все большая их концентрация в нескольких регионах мира, что становится частью экономической стратегии этих стран в период последних десяти лет. В России внимание государства к вопросам мобильности научных кадров стало уделяться только с 2007 г., что само по себе довольно примечательно и надеемся перспективно.

Литература:

1. Большой энциклопедический словарь / А.М. Прохоров .— 2-е изд., перераб. и доп. — М.; СПб: Большая Рос. энцикл. : Норинт, 2002 .— 1434 с.;
2. Большой энциклопедический словарь : философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / гл. науч. ред. и сост. С.Ю. Солодовников .— Минск : МФЦП, 2002 .— 1007 с.
3. Государство, наука и бизнес в инновационной системе России / Дежина И.Г., Киселева В.В. – М.: ИЭПП, 2008. – 227 с.

АВТОНОМИЯ ЧЕЛОВЕКА, ИЛИ ВНУТРЕННЕЕ СТРЕМЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА К ВНЕШНЕЙ НЕЗАВИСИМОСТИ

*А.Н. Марченко,
Ростовский государственный университет
путей сообщения, г. Ростов-на-Дону*

Человек рождается слабым существом, не приспособленным к жизни. Он с рождения зависит от многих обстоятельств, условий и факторов.

Развитие человека определяется окружением, которое составляют другие люди и созданная ими социальная среда, а также физиолого-психологическими задатками, данными человеку природой. Несмотря на эту обусловленность, человек всю свою сознательную жизнь борется за свое «я» и стремится преодолеть зависимость и ощутить свободу. Согласно Канту, Виндельбанду, Ясперсу, Бердяеву, Шопенгауэру и другим философам в каждом человеке присутствует это некое «я», индивидуальное, творческое, самостоятельное, самобытное, и которое у каждого человека в разной степени реализуется.

Это «я», называемое еще «ядром» личности, для одних ученых есть характер, темперамент, индивидуальные способности и проявление воли. Для других авторов – это убеждения, для третьих – ценностные ориентации, для четвертых – установки...

«Ядро» личности создает образ жизни человека, который характеризуется сквозь призму единства сознания и поведения личности. В теоретическом отношении мы можем разделить деятельность на «внутреннюю» и «внешнюю», на работу сознания и реальные действия, являющиеся ее результатом.

«Свободой мы называем прежде всего каждую не знающую препятствий функцию какого-либо существа, при которой выступает наружу один только характер этого существа без всякого влияния посторонних предметов». [1, с.515]

Шопенгауэр говорит, что воля составляет подлинное «я» человека, является истинным ядром его существа. Она есть нечто абсолютно данное и сущее, что составляет основу сознания. «Ибо он сам, есть, как он хочет, а хочет, как он есть. Вот почему спрашивать его, мог ли бы он хотеть и иначе, нежели он хочет, значит спрашивать, не мог ли бы он также и быть другим, чем он есть, – а этого он не знает». [2, с.62]

Социального актора, способного выбирать, быть рациональным, самоопределяющимся, способным к осуществлению целей и выражению собственных интересов Голлис называл автономным человеком в отличие от пластичного человека, которого определяют социальные структуры и биология.

Виндельбанд также говорит, что когда поступки определяются характером, то мы свободу выбора можем назвать также и самоопределением, или автономией. Автономия – это то, что действует по собственным законам. Кант считал это самоопределение единственно сообразующимся с достоинством морально зрелого человека. Прежде всего, следует отметить наличие у объекта или явления имманентных собственных закономерностей существования и развития, что называют этической автономией. Она есть этическое самоопределение человека на основе собственных разума и сил в соответствии со своей природой. [3]

Достигнув определенного уровня самостоятельности, сформировав свой круг интересов, научившись выражать свое мнение и делать свой собственный выбор, человек приобретает свое внутреннее «я» и начинает

уверенно закреплять свою автономию. Таким образом, индивид приобретает свое особое лицо и превращается в личность.

Как известно личность – это активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество, самого себя человек. По мнению А. Г. Асмолова (1984), быть личностью – это значит иметь активную жизненную позицию, это значит осуществлять выборы, возникающие в силу внутренней необходимости, оценивать последствия принятого решения и держать ответ за них перед собой и обществом, в котором живешь, это значит постоянно развивать самого себя и других, владеть арсеналом приемов и средств, с помощью которых можно овладеть собственным поведением, подчинить его своей власти.[8] Быть личностью – это значит обладать свободой выбора и нести ее бремя. В данном определении отражены потребности человека в социализации, познании окружающего мира и познании самого себя, которые в каждом отдельном человеке в разной степени организуют внутреннюю необходимость в общении, познании и самопознании.

Ясно, что человек изначально обладает автономией, как моральным законом внутри себя, но живет он в обществе и не приспособлен к одинокому существованию, он не сможет выжить без удовлетворения минимальных физиологических потребностей. Потребности побуждают человека к деятельности и являются звеном, связывающим человека с окружающим миром. Человеку просто необходимо поддерживать связь с другими людьми, образовывать социальные связи, быть в коллективе, познавать окружающий мир и приобретать знания. Осознав эту необходимость, у человека возникают мотивы поведения, которые со временем закрепляются в интересы. В них отражается отношение человека к условиям жизни и деятельности. Они определяют направленность его действий. Но при этом человек имеет возможность сделать выбор, руководствуясь своим моральным законом, что и будет являться стремлением утвердить позиции своей автономии.

Автономия – это собственная закономерность, определяемость какого-либо явления его внутренними законами.[5] Такая собственная закономерность или внутренний закон в понимании структуры личности и будет исходить из ее «ядра». Но речь идет не о «пространственном центре» личности, находящемся «между» структурами сознания и поведения (деятельности). Важно осмыслить переход, превращение в структуре личности факта, момента, ситуации сознания в факт, момент, ситуацию деятельности.

Автономия – это качество или состояние быть самоуправляющимся: особенно: право самоуправления; самоуправляющееся государство; самонаправление свободы и особенно моральная независимость. [6]

Такие характеристики автономии как самостоятельная деятельность, самостоятельный выбор, самостоятельные потребности подчеркивают некую самостоятельность личности, т.е. независимость, склонную полагаться скорее на себя, чем на других, и не искать поддержки у других. А независимость в свою очередь: 1. Свобода от влияния, контроля; 2. Самостоятельность, отсутствие политической, экономической, культурной и т.д. подчиненности, суверенитет[4].

Сама деятельность выступает основным специфическим способом человеческого бытия, и в своем действительном, конкретном проявлении на уровне индивида «перемешивает» природное и социальное в человеке. Их невозможно разграничить друг от друга ни во времени, ни в пространстве. Каждому ясно, что, прежде чем человек что-либо делает, он «пропускает» это «что-либо» через свое сознание и соотносит его со своими потребностями, интересами, установками и т.д. И если «что-либо» не совпадает с устремлениями индивида, его ожиданиями определенных результатов, он постарается не совершать действий, противоречащих собственным ценностным ориентациям. Так на индивидуально-личностном уровне выглядит каждое конкретное социальное действие, любой акт деятельности. «Деятельность обусловлена объективной необходимостью выполнения тех или иных действий для воспроизводства, функционирования и развития личности. Она детерминируется (на уровне конкретной личности) ее демографическим, социальным, профессиональным положением, местом, занимаемым в системе общественных связей и отношений»[7, с.57].

Таким образом, поведение личности детерминировано действием внутренних и внешних механизмов. Хотя полной или абсолютной автономии личности не существует, и она реализуется в определенных рамках внешнего мира, предшествующего опыта поколений, тем не менее, каждая личность проявляет необходимость действовать определенным образом, разумеется, с учетом выбора вариантов поведения. Эти механизмы функционируют внутри и их сложно пронаблюдать. Внутренний духовный мир является основой свободы личности, а конкретными детерминантами выступают уровень самосознания, культуры, духовные ценности и ценностные мотивации, идеалы, интересы, потребности, индивидуальные психические особенности (воля, характер, темперамент, чувства) и др. Эти конкретные детерминанты в каждом человеке имеют свои отличительные черты. В движении к свободе и утверждению автономии человек реализует все свои индивидуальные особенности и черты. В этом развитии человек преодолевает трудности, которые служат ему преградой для самореализации, после чего у человека возникает чувство облегченности, и это дает ощущение внешней свободы. Человек все время пытается избавиться себя от зависимостей. Он совершенствуется, самореализуется, развивается, тем самым увеличивает уровень знаний, умений, навыков, и ему кажется, что границы его автономии раздвигаются. Человек чувствует себя уверенней и думает, что все в его руках. Но с другой стороны, он загоняет себя в зависимость от самого этого желания быть независимым. Человек сковывает себя необходимостью и идет бесконечный процесс борьбы. Но в этом может быть и есть смысл жизни. Стоит задуматься и посмотреть на себя как на человека в высшем его проявлении, с естественным стремлением разума развиваться и преодолевать препятствия в своей жизни, расширять рамки своей автономии в социальной среде за счет самосовершенствования и при этом не наносить ущерб другим и не ущемлять свободу других.

Литература:

1. Виндельбанд, В. О свободе воли //Избранное. Дух и история. – М., 1995.
 2. Шопенгауэр, А. Две основные проблемы этики; Афоризмы житейской мудрости: Сборник, 1999, Минск, // О свободе воли.
 3. Всемирная энциклопедия. Философия. Москва: АСТ, Минск: Харвест, Современный литератор, 2001 (С.Ю. Солодовников.)
 4. Философский словарь под ред. Ф.В. Константинова. Т.1., М., 1960
 5. Популярный энциклопедический словарь, Москва, 2001
 6. Webster's New Collegiate Dictionary. Springfield, Massachusetts, U.S.A., 1998
 7. Качалов, И.А.. Социология, Минск, 2006
1. Философский словарь [Электронный ресурс]
<http://www.psycheya.ru/lib/semiotica/3.htm>.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*П.Н. Медведев,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого, г.Тула*

Глубокие изменения в экономике, политике, социальной сфере потребовали кардинальных преобразований в системе профессионального образования. Современная социально-экономическая ситуация, характеризующаяся изменением структуры рынка труда, резкой переориентацией с одних ведущих областей профессиональной деятельности на другие, требует подготовки мобильных и конкурентоспособных специалистов, способных в короткое время овладеть новыми знаниями, умениями, навыками и перестроить свою деятельность, что предполагает поиск новых подходов к формированию профессиональной компетентности выпускников педагогических вузов в системе многоуровневого педагогического образования.

Создание системы обучения, способной реализовать данные функции, требует разработки содержания обучения на компетентностной основе и методик его реализации, способных обеспечить выход на новые технологии, которые позволят повысить качество обучения, уровень его индивидуализации, эффективность взаимодействия образования с социальной средой.

Содержание образования, выстроенное на компетентностной основе, по-разному характеризуется учеными. При самом общем подходе можно утверждать, что оно предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых, т.е. относящихся ко многим социальным сферам, функций, социальных ролей. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умение решать проблемы, возникающие: в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; в практической жизни при

выполнении социальных ролей; в овладении профессией в высшем учебном заведении, в умении ориентироваться на рынке труда; при рефлексии собственных жизненных проблем, самоорганизации.

Студента нельзя обучить профессиональной компетентности, компетентным он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, отобрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальному стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным установкам. Специфика компетентностного обучения в том, что здесь не усваивается готовое знание, а прослеживаются условия его происхождения. Студент как бы сам создает необходимые для решения задачи понятия. При таком подходе учебная деятельность, периодически переходя то в форму исследовательской, то в форму преобразовательной, сама становится предметом усвоения. Интеграция компонентов содержания образования — понятий, способов человеческой деятельности, творческого опыта, опыта проявления личностной позиции — осуществляется в процессе создания обучающимся на основе всех этих видов опыта своего собственного, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки.

Эффективному решению данной проблемы может способствовать организованное творчество студентов при наличии потребности в самостоятельной творческой проектно-преобразовательной деятельности.

Все виды конструктивного, материально-технического творчества направлены на создание новой, искусственной среды. Предметная среда, в окружении которой происходит формирование психических и интеллектуальных качеств человека, играет большую роль в его развитии, саморазвитии и социализации.

В технологическом образовании особое значение имеет моделирование объектов предметной среды, которое позволяет в системе овладеть организационно-практической деятельностью по всей проектно-технологической цепочке – от идеи до ее реализации в модели, интегрировать знания из разных областей, применять их на практике, создавая при этом новые знания, идеи, материальные ценности.

Моделирование дает возможность перейти от традиционного аккумулирования знаний и умений к творческому их использованию, повысить качество образования и уровень профессиональной мобильности будущего специалиста.

Творческая образовательная среда побуждает к поиску, созданию нового, к преобразованию и развитию любой деятельности и, в том числе, к развитию субъекта деятельности. Д.Б. Богоявленская считает, что не особые способности, активная позиция субъекта деятельности определяет возможность творческих достижений. Среда создается индивидом, поскольку каждый развивается сообразно своим индивидуальным интересам и строит собственное пространство жизнедеятельности, свое видение ценностей, а, значит, среда является индивидуальным пространством самопознания и саморазвития [1].

Таким образом, творческую образовательную среду можно представить как совокупность организационно-педагогических, научно-методических, психологических, субъектных, социально-бытовых, эстетических условий, в которых разворачивается образовательный процесс, способствующий самоопределению, самореализации, становлению субъектности [2].

Уникальной в этом отношении средой является образовательная среда учреждений дополнительного образования. Дополнительное образование - особый вид образования, который располагает большими возможностями в плане развития личности, удовлетворения ее потребностей, интересов, создает условия для творческой самореализации в самых различных видах деятельности.

Дополнительное образование рассматривается учеными не только как оказание дополнительных услуг, выходящих за пределы обязательного базового образования, но и как среда для решения лично значимых целей и задач, организации досуга, выбора круга общения, выбора жизненных ценностей и ориентиров саморазвития, творческой самореализации и развития профессиональной мобильности.

Проблема среды достаточно широко представлена в науке. Понятие «среда» включает в себя как природные, так и социальные факторы, влияющие на жизнь людей. Оно является сложным, многоаспектным явлением.

Общим для всех исследователей, изучающих данную проблему, является вопрос взаимодействия и взаимовлияния среды и личности.

Для разных личностей влияние одной и той же среды может быть глубоко различной. Влияние внешних факторов среды для одной личности могут быть более важными и существенными, для другой же - менее. Другими словами, одна личность быстро реагирует и самореализуется на постоянные изменения и влияния среды, а другая личность - медленно. Тем не менее, мы считаем, что само наличие и частота изменения внешних факторов стимулирует любую личность на ответную реакцию.

Каждая среда характеризуется уровнем сложности и динамикой изменений, происходящих в ней. Следовательно, можно предположить, что чем динамичней и сложнее влияние различных факторов среды, тем значительней должна быть обратная реакция личности.

Личность в условиях сложной/динамичной среды находится в самой сложной ситуации, поскольку вынуждена противостоять быстрым и частым изменениям, взаимодействовать с большим числом значимых для нее факторов среды. Соответственно личность может выдержать такую динамику и сложность, лишь при полном раскрытии внутреннего потенциала (самореализации), т.е. активного влияния на среду. В данной ситуации возможна интеграция среды и личности как основы профессиональной мобильности.

Влияние среды на личность в учреждении дополнительного образования происходит именно по такому варианту, так как здесь образовательный процесс характеризуется вариативностью, ситуацией

выбора и успеха и ориентирован на создание индивидуальной образовательной траектории.

Таким образом, внешняя образовательная среда учреждения дополнительного образования оказывает существенное влияние на самореализацию личности. В этой связи актуализируется проблема организации образовательной среды, пробуждающей и развивающей потребности к самопознанию, саморазвитию, самореализации.

В учреждении дополнительного образования задача самореализации личности находится в прямой зависимости от создания творческой образовательной среды, как особом пространстве, в котором стимулируется развитие внутреннего потенциала.

Из вышеизложенного вытекают следующие наиболее существенные положения:

- учреждение дополнительного образования - среда, которая располагает большими возможностями в плане развития и самореализации личности, удовлетворения ее потребностей, интересов;
- самореализация личности происходит в процессе взаимодействия (взаимовлияния) среды и личности;
- интеграция среды и личности является полисистемой, в которой две относительно самостоятельные системы вступают во взаимодействие;
- разная среда побуждает разную степень активности личности;
- творческая образовательная среда дополнительного образования представляет собой целостность, которая обладает комплексом условий и влияний на развитие и самореализацию личности.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества // Вопросы психологии. - 1999. - №2. - С. 35-41.
2. Уторов, О.Р. Влияние творческой среды учреждения дополнительного образования на самореализацию личности подростка. - 2007. - №4. – С. 178-183.

МОБИЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Некрасова Л.В.,
Белгородский государственный
университет, г. Белгород*

Преобразования, происходящие сегодня в России, задают не только новые ценностно-смысловые ориентиры общества, но и новые требования к поведению и деятельности людей. Именно поэтому концепция образования XXI века в числе разных социальных институтов выделяет современный институт образования, отмечая его ведущую роль в реализации темпов технологического, экономического, политического прогресса, отражающихся в культуре и духовности общества. Увеличивается ответственность

преподавателя за результаты своего труда. В настоящее время субъект профессионально-педагогической деятельности должен уметь управлять образовательными процессами, проектировать и реализовывать на практике развивающиеся образовательные ситуации нового типа, ориентируясь, прежде всего, на развитие человеческих способностей, а не только трансляцию традиционных знаний, умений, навыков. Деятельность преподавателя высшей школы, специфичная в силу ее полифункциональности, предполагает грамотную и эффективную реализацию многочисленных профессиональных функций, что возможно, если будут созданы условия и разработаны механизмы развития не только профессиональной, педагогической, культурной, но и социально-экономической, психолого-педагогической мобильности, способствующей реализации образовательных целей с ориентацией на перспективу [3].

Анализу специфики профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы посвящены исследования В.П. Абросимова, В.Г. Иванова, У.Б. Имашева, И.Ф. Исаева, И.А. Зимней, Т.И. Рудневой, и др. Интерес к личности преподавателя высшей школы и его профессиональным качествам как предпосылкам эффективной профессиональной деятельности отмечается в работах И.Ф. Исаева, Г.Б. Скок, Ю.Г. Фокина и др. На страницах научно-педагогических журналов («Высшее образование в России», «Alma mater», «Дополнительное профессиональное образование», «Профессиональное образование») постоянно обсуждается проблема подготовки преподавателя нового типа, способного гибко адаптироваться к меняющимся условиям профессионально-педагогической деятельности, готового к непрерывному самопроектированию и самообразованию.

Мобильность – это интегративное качество личности, характеризующее ее способность быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде [2]. Она включает в себя различные виды, но наиболее актуальными для становления профессионализма педагога являются: культурная, педагогическая и профессиональная мобильности [3]. Профессиональная мобильность опирается на педагогическую культуру и профессиональную компетентность. Современные ученые большое внимание уделяют проблеме компетентности, обеспечивающей преподавателю продуктивное профессиональное функционирование, предлагая различные модели [1].

Профессиональная мобильность рассматривается, как способность личности реализовать свою потребность в определенном виде деятельности, соответствующую склонностям и возможностям с пользой для общества, умело переходить от одного уровня профессиональной деятельности к другому, т.е. расширяя, углубляя ее характер и уровень, проявлять свою профессиональную компетентность [3].

Культурная мобильность педагога – это способность самостоятельно и свободно мыслить и оценивать события, творчески воспринимать учебные программы и предлагаемую информацию, способность к критическому мышлению, умение находить нестандартные решения в новых ситуациях,

умение предвидеть характер и ход изменений, как в изучаемой области, так и в общественном развитии [3].

Педагогическая мобильность – это способность педагога организовать содеятельность с другими субъектами образовательного процесса (студентами, их родителями, коллегами, администрацией) в соответствии с целями и задачами современной концепции образования, ценностями мировой, отечественной, региональной и национальной культуры, реализуя свою социокультурную и социально-профессиональную компетентность, в том числе в процессе осмысления и прогнозирования результатов организуемых им субъект-субъектных отношений.

Таким образом, мобильность педагога включает в себя: свойства и качества личности (открытость миру, доверие к людям и к себе, гибкость, оперативность, локализация контроля, толерантность); умения (рефлексии, саморегуляции, самоопределения, целеполагания, проектирования и управления); способности (видеть и понимать сущность изменений в социуме, видеть вариативность и альтернативность развития педагогической ситуации, конструктивно, продуктивно мыслить, проектировать необходимые изменения в микросоциуме, группе, решать проблемы, адаптироваться к изменениям).

Следовательно, педагогическая мобильность - интегративная характеристика, включающая в себя все виды мобильности и компетентности, необходимые при самореализации педагога в профессиональной деятельности, в социуме и культуре.

Чтобы чувствовать себя «эффективной», «полноценно функционирующей личностью» (социально активной, умеющей выстраивать адекватные социальные отношения, стремящейся реализовать свой внутренний потенциал в современных социальных условиях преподаватель высшей школы должен отличаться следующими качествами, обеспечивающими ему возможность оперативно реагировать на постоянно изменяющиеся социальные и профессиональные ситуации: гибким открытым умом, помогающим принимать в свою жизнь новые взгляды, идеи, позиции, опыт; способностью к осуществлению свободы выбора; умением объективно оценивать свои возможности, знания, поведение, действия; готовностью к постоянному самосовершенствованию; стремлением к достижению успеха, т.е. быть культурно и профессионально мобильным.

Литература:

1. Болотов, В.А, Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. Педагогика №10, 2003, С.8-14
2. Полонский, В.М. Научно-педагогическая информация. Словарь-справочник. – М.: Новая школа, 1995.
3. Шрейдер "Что значит быть интеллигентом?", ВВШ, 1989, № 4., с. 13-20.

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

*Е.Н. Немчинова,
Вятский государственный
университет, г. Вятка*

Современная социокультурная среда предъявляет особые требования к человеку как личности и как специалисту в своей профессиональной отрасли. Неминуемое ускорение темпов жизни и развития общества, совершенствование технологий, постоянно увеличивающийся объем информации – лишь немногие характеристики сегодняшней социокультурной среды, обязывающие специалиста практически любой отрасли быть готовым к изменениям, к оперативной и качественной адаптации к ним, то есть быть мобильным.

Мобильность определяют как «интегративное качество личности, характеризующее ее способность быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде». Профессиональная мобильность рассматривается как способность личности реализовать свою потребность в определенном виде деятельности, соответствующую склонностям и возможностям с пользой для общества, умело переходить от одного уровня профессиональной деятельности к другому, т.е. расширяя, углубляя ее характер и уровень, проявлять свою профессиональную компетентность.

Особую значимость профессиональная мобильность приобретает в деятельности педагога, ведь именно преподаватель призван не просто транслировать студенту определенный набор знаний в рамках конкретной предметной области, но, прежде всего, дать ему инструменты для нахождения своего места в мире и обществе, для самопознания и самореализации. В связи с этим в деятельности преподавателя мобильность является не только важным преимуществом, но и неотъемлемым элементом профессиональной компетентности.

Информационные технологии являются одним из важнейших факторов развития современного мира. Серьезное влияние информационные технологии оказывают и на образовательный процесс, обогащая его новыми средствами, формами, методами обучения, выводя традиционный процесс передачи знаний от педагога к ученику на совершенно новый уровень. Информационные технологии сегодня (среди них, важнейшее место занимает Интернет) представляют собой «не просто способ передачи данных, но и являются одним из важнейших инструментов ориентации человека в современном мире, позволяют ему соответствовать постоянно ускоряющемуся темпу жизни» [1, с.58].

В связи с этим информационные технологии являются сегодня одним из важнейших факторов развития профессиональной мобильности педагога.

Влияние информационных технологий на развитие профессиональной мобильности педагога осуществляется в двух основных плоскостях:

- активно внедряя современные информационные технологии в образо-

вательный процесс, преподаватель выходит на новый уровень педагогической коммуникации;

- использование информационных технологий в работе и повседневной жизни преподавателя (впрочем, как и специалиста другой сферы) способствует личностному и профессиональному развитию самого педагога, расширению граней его компетентности.

Мобильность представляет собой сложное, многоаспектное и разнонаправленное явление, обусловленное влиянием различного рода внешних и внутренних факторов.

Особенности механизма вовлечения информационных технологий в практику преподавания и в процесс профессионального совершенствования педагога определяются спецификой отрасли знания, стратегией развития ВУЗа, в рамках которого осуществляется внедрение, личностными особенностями студентов и преподавателей, а также другими факторами.

Выделяя общие тенденции, применимые к сфере современного образования в целом, можно отметить, что полноценное освоение преподавателем современных информационных технологий и их использование в образовательном процессе позволяет:

- получать новые, актуальные знания в рамках преподаваемого предмета и за его пределами;

- оперативно транслировать имеющиеся знания: в узком смысле – передавать знания студентам, коллегам, другим заинтересованным лицам (т.е. непосредственным субъектам коммуникации), в широком смысле – передавать знания от поколения к поколению;

- являться не только «потребителем» продукции современного информационного пространства, но и активно участвовать в ее создании (путем создания и поддержки личных сайтов преподавателей, блогов, размещения материалов учебного характера и т.д.);

- осуществлять эффективную профессиональную коммуникацию в нескольких направлениях

а) по линии «преподаватель – студент» (необходимость реализации данного направления определяется недостаточностью времени, отводимого учебным планом на полноценное педагогическое общение; использование информационных технологий позволяет решать проблемы, выходящие по разным причинам за рамки непосредственного общения студента и преподавателя);

б) по линии «преподаватель – преподаватель» (обмен опытом, осуществление совместных педагогических проектов и т.д.);

в) по линии «преподаватель – администрация» (под «администрацией» в данном случае подразумеваются все субъекты образовательного процесса, чья деятельность в какой-либо степени способна оказывать влияние на деятельность преподавателя: это может быть непосредственно администрация ВУЗа, департаменты Министерства образования и т.д.).

Все это, безусловно, повышает уровень профессиональной мобильности педагога высшей школы, способствует становлению профессионала, готового постоянно находиться в авангарде инновационной педагогики.

Информационные технологии обладают огромными возможностями в деле развития профессиональной мобильности педагога, но большая часть этих возможностей еще не освоена большинством преподавателей. Среди причин этого дисбаланса можно назвать множество факторов, имеющих разную природу: это и недостаточный уровень обеспеченности образовательных учреждений компьютерной техникой, доступом в Интернет (хотя показатели обеспеченности необходимой техникой имеют устойчивые тенденции к росту); и солидный средний возраст современного преподавателя ВУЗа, не позволяющий в большинстве случаев приступать к полноценному освоению новых технологий; и ограниченность ресурсов времени в связи с повышенной учебно-педагогической нагрузкой и др. Однако способность к преодолению каждого из обозначенных сдерживающих факторов и является показателем уровня профессиональной мобильности преподавателя, ведь составными элементами мобильности педагога являются, помимо прочих, и гибкость, адаптивность к условиям внешней среды, и умение находить выход из непростой жизненной или педагогической ситуации.

Таким образом, роль информационных технологий в развитии профессиональной мобильности современного педагога трудно переоценить. Своевременное и полноценное освоение преподавателем современных технологий позволяет ему оставаться «в тонусе», обладать актуальными знаниями о последних достижениях в своей профессиональной области, осуществлять эффективную коммуникацию, являющуюся одним из важнейших элементов преподавательской деятельности, оперативно реагировать на «вызовы» социокультурной среды и давать адекватный «ответ» в виде инновационных подходов к преподаванию.

Литература:

1. Лутовинова, О.В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2008. - № 71. - С. 58.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА МОЛОДЕЖИ В ЕВРЕЙСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ

***Д.В. Непокрытых,
Дальневосточная государственная
социально-гуманитарная академия***

Досуг традиционно является одной из важнейших сфер жизнедеятельности молодежи. Трансформации всех сторон жизни российского общества привели к изменению социально-культурной ситуации в области досуга. Актуальность темы этой научно-исследовательской работы заключается в том, что досуг для современной молодежи является одной из первостепенных ценностей.

Цель исследования - на основе социологического анализа выявить уровень занятости молодежи в различных учреждениях дополнительного образования. Достижение этой цели предполагает решение следующих задач:

1. Изучить понятие, структуру и функции досуга
2. Выявить основные направления проведения досуга современной молодёжью на основании социологических исследований.

Поскольку понятие «досуг» является исходным для характеристики досугового пространства жизнедеятельности молодежи, то возникает потребность в его детальном рассмотрении. Досуг чаще понимается, как:

- 1) свобода делать нечто специфическое или подразумеваемое,
- 2) возможности, открывающиеся вне сферы профессиональной деятельности,
- 3) возможность распоряжаться временем по своему усмотрению,

Слово «досуг» в русском языке употреблялось уже в XV веке. Древнеславянское слово «досуг» происходит от глагола «досягать», «досягнуть». Буквально оно означает возможность что-то совершить. «Досужесть» есть достижение чего-то, на что требуется определенный труд и время.

Можно вывести следующие основные характеристики досуга молодёжи:

- досуг основан на добровольности при выборе рода занятий и степени активности;
- досуг формирует и развивает личность;
- досуг способствует самовыражению, самоутверждению и саморазвитию личности через свободно выбранные действия;
- досуг стимулирует творческую инициативу;
- досуг есть сфера удовлетворения потребностей личности;
- досуг способствует формированию ценностных ориентаций;
- досуг способствует самовоспитанию личности;

На территории области осуществляют свою деятельность различные образовательные учреждения, такие как: Детская Художественная Школа (г.Биробиджан), Областной Детско-юношеский Центр (г.Биробиджан), Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Дом школьников села Ленинское» (с.Ленинское) др. Автор статьи является педагогом дополнительного образования при Областном Детско-юношеском Центре и на его примере определялась занятость учащихся школ в кружках центра.

Социологическое исследование досуговых предпочтений молодёжи

Для того чтобы выяснить, чему же на самом деле отдают предпочтение подростки, я провела анкетирование среди учащихся 9-11 классов и получила следующий результаты: Как вы проводите свое свободное время? Гуляю с друзьями, хожу на дискотеки (20%). Смотрю телевизор, сижу за компьютером (56%). Я много времени провожу в секции, кружке и т.п. (4%). Учю уроки, занимаюсь дополнительно (16%). Да я б пошла гулять, но меня не пускают, приходится сидеть дома (4%).

Параллельно, я провела опрос среди людей старшего поколения, причем всех опрошенных я разделила еще на две группы: на тех, у кого есть дети-подростки и те, у кого их нет. И получила следующие результаты: Как вы можете охарактеризовать современную молодежь (подростков)? Аморальная, агрессивная, неуправляемая.(16%). Ничем не интересующаяся, ленивая, безответственная (17%). Наше будущее в надежных руках (16%). Ничего не могу сказать, дети как дети.(51%).

Уровень преступности несовершеннолетних.

В последние годы проблема преступности несовершеннолетних в России приобрела особую остроту и актуальность. Специалисты из разных областей высказывают тревогу по поводу деградации молодого поколения, которое, еще не начав жить, уже лишило себя перспективы найти достойное место в обществе. Рост различных форм девиантного поведения, преступности, аморальных проявлений тревожит родителей и учителей, ученых и политиков, работников милиции, судов, колоний. Постоянно идет обсуждение проблем создания ювенальной юстиции, ориентированной не столько на применение репрессивных мер в отношении несовершеннолетних, сколько на оказание социальной поддержки и помощи молодым людям, имеющим проблемы с законом. Обоснованная тревога старшего поколения, однако, так и останется только тревогой, если не будут осознаны все механизмы производства преступности несовершеннолетних в обществе. Только признание обществом своей вины перед молодым поколением и организация мероприятий по исправлению ошибок взрослого мира могут стать по-настоящему действенным механизмом исправления ситуации с преступностью несовершеннолетних.

Состояние преступности в Еврейской Автономной области в январе - августе 2009 года: зарегистрировано преступлений - всего 2894, из них 176 совершено лицами, не достигшими совершеннолетнего возраста.

Несмотря на уменьшение общего числа несовершеннолетних, совершивших преступления, ситуация с подростковой преступностью остается тревожной. Из числа несовершеннолетних, совершивших преступления в январе - августе 2009 г., 61,4% - учащиеся, 31,8% - без источников дохода, 18,8% - совершили преступления в группе, 18,2% - с участием взрослых.

В настоящее время все большее внимание ученых привлекают проблемы молодежного досуга. Во многом это диктуется масштабом тех изменений, которыми характеризуется эта область жизнедеятельности. Становится возможным говорить о возрастающей роли досуга для молодежи и, как следствие, об увеличении его влияния на процесс социализации молодого поколения.

Таким образом, я считаю, что проблемы организации досуга касаются всего подрастающего поколения, и в отдельности подростков моего региона. Однако, можно сделать вывод, что даже занятость в кружках не может обеспечить, что все подростки будут проводить свое свободное время с пользой для себя.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА БУДУЩЕГО МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ССУЗА

*О.В. Парахина,
Курский медико – фармацевтический
колледж, г. Курск*

Реформы последнего десятилетия затронули все стороны жизни общества, в том числе и систему среднего профессионального образования, повысив интерес к ее социокультурному и духовному назначению. Это вызвано тем, что вместе с позитивными результатами преобразований появились и многие деструктивные явления: искажение нравственного сознания, эмоциональная, волевая и социальная незрелость детей, подростков и молодежи.

Дополнительные трудности и сложности вносят тот факт, что современный образ жизни у нас на глазах заложил основы новой антропологии. Он нивелировал привычные сезонные и суточные временные циклы, расплыл не только большую (родовую), но и традиционную семью, создал век виртуального мира, где придуманные, искусственно создаваемые конструкции приобретают все возрастающие вес и значимость по сравнению с реальной действительностью.

Еще более показательны и важны тенденции развития трудовой этики. Современный специалист во все большей степени выступает в качестве «свободного агента». Для такого человека на первый план выходят личная свобода, возможность оставаться собой, индивидуальная ответственность, собственные критерии успеха и успешности. К такому работнику малоприменимы требования, важные еще в конце прошлого столетия, такие как клановое сознание, корпоративность.

В здравоохранении труд имеет свои отличительные особенности, связанные, прежде всего со спецификой производимого «продукта», изъятиями рынка медицинских услуг, общественным характером здравоохранения в большинстве стран мира, где государство выступает главным работодателем. Медицина – это, прежде всего, общение человека с человеком, медработника с пациентом. Вступая в эти взаимоотношения, человек вверяет профессионалу-медику самое ценное, чем он располагает, – свое здоровье, достоинство, даже саму жизнь. Пациент при этом вправе рассчитывать на определенный уровень квалификации и мастерства профессионала. Но даже самый высокий профессионализм сам по себе не принесет пациенту блага, если не будет опираться на столь же высокие моральные качества специалиста – его понимание долга и ответственности, на гуманистические убеждения. По результатам социологических исследований респонденты сетуют, что «коммерциализация социального здравоохранения вещь совершенно недопустимая», так как в русской культуре врач имеет огромное социальное доверие и доступ к душам людей,

ему делегируется огромное социальное доверие в обмен на соответствующий уровень социальной ответственности. В любом случае больной хочет видеть врача, а не «коммерсанта» контактировать с ним на комфортном для себя неформальном уровне. Само слово «прибыль» - сигнал, который не допускает доверительных отношений. Практически во всех опросах среди населения вырисовывается «типичный портрет» современного врача включающий в себя корыстность, некомпетентность, неинформированность, отсутствие системных, «природных» познаний, а так же формальность в отношении к пациенту.

Современные требования к воспитанию студентов медицинских ССУЗов актуализируют задачу повышения уровня духовно-нравственной культуры будущих медицинских работников, этико-деонтологической и психологической составляющей во взаимоотношении с пациентом, подготовки активной, целеустремленной личности, адаптивной к складывающимся в обществе нормам и ценностям, к жизнедеятельности, сопряженной с большим количеством кризисных, стрессовых ситуаций, способной их конструктивно преодолевать. В связи с этим возрастает значимость воспитательного процесса в ссузе медицинского профиля.

В соответствии с направлениями профессиональной медицинской деятельности в Курском медико-фармацевтическом колледже была разработана концепция духовно-нравственного воспитания студентов направленная на развитие у будущих специалистов-медиков таких качеств, как гуманность, сострадание, сочувствие, милосердие, сопереживание, которые лежат в основе благородной миссии служения людям. Основными направлениями данной концепции являются:

- постепенное раскрытие и развитие творческих ресурсов личности, обусловленных духовностью человека (образом Божиим – с позиций православной антропологии);
- приобщение к традиционным духовно-нравственным ценностям;
- воспитание нравственных чувств (совести, долга, ответственности, гражданственности, патриотизма, надежды, веры, любви).

При этом речь идет не столько об организации студенческого досуга и разовых мероприятий, сколько о целостной системе, формирующей уклад жизни колледжа и являющейся естественным продолжением подготовки осуществляющейся в процессе обучения. Для студента-медика внеаудиторная деятельность должна быть напрямую связана со становлением профессионального мировоззрения, развитием профессиональной культуры и освоением профессиональных компетенций.

Для реализации этих установок нами выбрано в качестве одного из направлений воспитательной работы колледжа просветительская программа «Вера. Надежда. Любовь.» по развитию культуры семейной жизни, сотрудничества, социальной активности, патриотизма, доброжелательности, нравственно-правовой культуры, физического самосовершенствования.

В рамках данной программы совместно с кафедрой акушерства и гинекологии Курского государственного медицинского университета,

Центром планирования семьи, Курским институтом непрерывного профессионального образования, Центром «Славянская культура» организованы правовой лекторий, тренинговые занятия, применение различных игровых технологий по следующим разделам:

- нормативно-правовые основы в формировании культуры семейной жизни, культура супружеских отношений, здоровье современной семьи, основы семейного воспитания (медико-психологический аспект), особенности различия типов и видов семьи, детско-родительские отношения различных уровней разных поколений;

- христианская мораль и семья, о мужественности и женственности, о сохранении целомудрия, гражданский брак.

В колледже активно развивается волонтерское движение «Забота». Студенческий волонтерский отряд принимает участие в акциях по оказанию помощи специальным учреждениям, детям-сиротам, детям оставшимся без попечения родителей. Так, студенты приняли активное участие в проведении мероприятий в рамках ставшей уже традиционной акции «Милосердие», а так же мероприятий в доме-интернате для престарелых и инвалидов. Студенты колледжа являются шефами детского интерната в «Мокве» и ежегодно участвуют в благотворительных акциях по сбору денежных средств, книг, одежды, сладостей к новогодним подаркам, благотворительной концертной деятельности. Примером организации новой технологии групповой работы в колледже является интерактивная техника «Форум-театр». Сегодня она приобретает все большую известность и популярность как технология деятельности по профилактике асоциальных явлений в молодежной среде. Опыт работы «Форум-театра» позволяет задействовать большой творческий потенциал студентов для пропаганды санитарно-гигиенической, профилактической работы среди населения.

В целях развития милосердия, самопожертвования, сострадания чужому горю и беде проводятся ежегодные Дни донора, в которых принимают активное участие преподаватели и студенты колледжа.

Ко Дню города силами преподавателей и студентов колледжа проведена акция призывающая любить и хранить наш родной язык «Сохраним язык - сохраним Россию!». В рамках данной акции преподаватели и студенты колледжа вышли на улицы города с транспарантами и плакатами, листовками с призывами: «Мат – не наш формат!», «Язык – душа нации», «Мат – язык примата, а ты, на какой стадии эволюции?»

С целью изучения социальных ожиданий на начальном этапе обучения в ССУЗе проведено анкетирование первокурсников фармацевтического и лабораторно-диагностического отделений колледжа. Как показало исследование, 35% опрошенных собираются в период учебы в ССУЗе участвовать в работе общественных организаций, 50% еще не приняли решение и 15% не собираются участвовать в такой работе. Эти результаты доказывают, что немалая часть студенческой молодежи обладает активной гражданской позицией. Однако, все же у большинства отмечается средний уровень нравственной и правовой культуры, формирование которых должно

стать приоритетной задачей преподавателей колледжа, структур управления воспитательным процессом, общественных организаций и органов студенческого самоуправления.

Литература:

1. Ильин, И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993, с.350.
2. Косенко, В.Г., Смоленко Л.Ф., Чебуранова Т.А. Медицинская психология для медсестер и фельдшеров / Серия «медицина для всех». – Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 416с., с.10-16
3. Лещинский, Л.А. Деонтология в практике терапевта. – М.: Медицина, 1989, с. 77-78
4. Полянцева, О.И. Психология для средних медицинских учреждений: учеб. Пособие / О.И. Полянцева. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 415 с. – (Среднее профессиональное образование).
5. Спринц, А.М., Михайлова Н.Ф., Шатова Е.П. Медицинская психология с элементами общей психологии: учебник для средних медицинских учебных заведений / Спринц А.М., Михайлова Н.Ф., Шатова Е.П. 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: СпецЛит, 2009. – 447с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ОСВОЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ИЗОБРАЖЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

*А.П. Польникова,
Белгородский государственный
университет, г. Белгород*

Одной из задач художественной школы является обучение учащихся выразительным средствам создания изображения. Под этими средствами мы понимаем способы и приемы эмоционально-содержательного наполнения картины. Художественный замысел передается с помощью сочетания используемых материалов, технического приема и комбинации изобразительных средств (законов и закономерностей создания изображения). Их изменение влияет на выразительность смысловой или эмоциональной окраски картины.

Анализ содержания программ по рисунку, живописи и композиции показывает, что в процессе обучения основной упор делается на освоение изобразительных средств создания изображения. Здесь также подразумевается обучение учащихся выразительным средствам изображения. Однако на практике задачи программ реализуются неполностью – выразительные средства изображения учащиеся осваивают не систематично. Они изучают способы и приемы создания выразительности на занятиях по композиции. Основной объем знаний, умений и навыков учащиеся получают в процессе создания творческих работ. Педагог объясняет, как изменение формата, масштаба, категорий композиции влияет на выразительность изображения. В процессе работы он подсказывает учащимся, что нужно исправить в картине, чтобы лучше раскрыть художественный замысел. Тем

не менее, иногда педагог затрудняется объяснить, какими средствами можно передать замысел в изображении.

Это можно объяснить рядом причин. Во-первых, несмотря на современные научные исследования в области методики преподавания изобразительного искусства, в педагогической среде по-прежнему говорят, что степень выразительности детского рисунка зависит от наличия или отсутствия таланта. Это, в свою очередь, происходит из-за того, что не разработана методика обучения выразительным средствам изображения, адаптированная для подросткового возраста. Эти вопросы были освещены А.А. Мелик-Пашаевым, Б.П. Юсовым, Т.Я. Шпикаловой, Б.М. Неменским и др. Однако сложившееся противоречие между потребностью практики в новых методических разработках и отсутствием адаптированных материалов по выразительным средствам изображения все еще не разрешено.

Обучение учащихся выразительным средствам необходимо осуществлять не только на занятиях по композиции. Здесь учащиеся изучают только композиционные средства. Освоение графических и живописных выразительных средств должно осуществляться на занятиях по рисунку и живописи, соответственно.

Задача по освоению выразительных средств должна решаться на каждом уроке. При объяснении материала, анализе произведений искусства педагог может также объяснять учащимся, как изменение изобразительных средств, может повлиять на выразительность работы (как она зависит от формата, цвета, пластики, детализировки и т.д.). Рассмотрим, например светотень. Ее характер изменяется в зависимости от направления, интенсивности, удаленности источника освещения. Соответственно будет меняться общее впечатление о постановке.

Эти изменения можно передать с помощью приемов создания выразительности. Мы выделяем следующие из них, как основные:

2. Выделение главного, особенного в предмете путем изменения, акцентировки на определенном изобразительном средстве. Например, необходимо заострить внимание зрителя на одном из предметов постановки. Для этого можно использовать воздушную перспективу (сфумато). Она позволяет создать иллюзию глубины пространства в изображении. Если сама воздушная перспектива является средством изобразительным, то изменение интенсивности воздушной перспективы – это выразительное средство. Создавая акцент на воздушной перспективе мы можем подчеркнуть предметы, близкие к зрителю. Они будут казаться более яркими и четкими по сравнению с теми, что расположены дальше.

3. Оживление предмета путем сравнения его с образом живого существа. Например, необходимо изобразить самовар. Можно представить, что он принадлежит роскошной даме, генералу в отставке или сказочному царю. Образ самовара будет изменяться в зависимости от того, кто является его хозяином. В данном случае в качестве средств выразительности выступает уже сумма изобразительных средств. В процессе рисования будут преувеличиваться те свойства формы, которые наиболее близки к заданному

образу. Так у самовара – генерала можно подчеркнуть головной убор, ширину плеч с погонами. Ручка может быть представлена как медаль на широкой груди генерала, и т.д.

4. Очеловечивание предмета, его эмоциональная окраска (любопытная лампа, мечтающая лампа, грустная лампа). Наделяя предметы человеческим характером и чувствами, рисуя словно оживляет его. В данном случае совокупность выразительных средств помогает создать определенное эмоциональное напряжение в картине. Пластика, характер пропорций предмета в изображении будут подчеркивать его состояние, чувства, которые он испытывает.

5. В образе предмета заключается идея, несущая в себе глубокий смысл. Отдельный предмет может стать символом целого мира (кувшин-космос, кувшин-океан и др.). В данном случае сам предмет является чем-то значимым и весомым. Выразительные средства изображения помогают подчеркнуть эту важность.

На основе основных приемов создания выразительного изображения мы выделили 4 уровня выразительности:

2. Предмет — предмет. Изображается сам предмет, подчеркиваются черты, характерные для его формы;

3. Предмет — описание. Изображаемый предмет принадлежит кому-то и описывает своего хозяина;

4. Предмет —местилище человеческих эмоций и чувств;

5. Предмет — образ целого мира, в котором существуют свои законы и правила.

При организации урока педагог должен помнить о психологических особенностях развития детей подросткового возраста. Это время, когда дети самоопределяются, ищут свои отличия от других сверстников. Освоение выразительных средств способствует этому процессу. Кроме того, заинтересованность детей в поиске особенностей и отличий, будет способствовать освоению выразительных средств.

Наряду с изобразительными задачами должны ставиться и выразительные. Мы предлагаем давать подросткам задания в форме игровых задач, которые будут основаны на перечисленных выше приемах создания выразительности. Например, на занятии по рисунку учащиеся 1 класса художественной школы рисуют листья деревьев. Детям предложили создать портрет одного из нескольких листиков, имеющих разную форму. Учащиеся должны были передать наиболее характерные для его формы черты (общую форму, пластику, детали). Как только была поставлена такая задача, у учащихся активизировался интерес к натуре. В результате мы получили изображения, в которых учащиеся отразили наиболее выразительные черты «портретируемого» листика.

Таким образом, обучение учащихся художественной школы выразительным средствам изображения должно представлять собою целенаправленный, последовательный процесс. Оно должно осуществляться на всех дисциплинах, параллельно с освоением изобразительных средств

изображения. В основе содержания обучения выразительным средствам изображения будут лежать 4 уровня выразительности изображения.

Литература:

- Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская З. Н. Художник в каждом ребенке: цели и методы художественного образования: методическое пособие/ М.: Изд-во Просвещение, 2008 г. - 175 с.
- Стариченко, Н. Л., Стариченко Д. Е. Освоение художественно-выразительных средств языка изобразительного искусства в дошкольном возрасте / ГОУ ВПО Белгородский государственный университет // журнал Федеральное агентство по образованию. – 2007. – № 10 (33). – Тип ЭВМ: Intel Celeron; тип и версия ОС: Windows 95 \ 98 \ 2000 \ 2003 \ XP.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*Е.В. Прелова,
Пензенская государственная
технологическая академия, г. Пенза*

В настоящее время конкурентоспособность любого специалиста на рынке труда определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью к решению профессиональных задач в условиях двуязычной коммуникации. Конец XX века выдвинул новую идеологию лингвистического образования, заключающуюся в переориентации учебного процесса с преподавателя на студента, который в полной мере осознает ответственность за результаты собственной деятельности, что предполагает установку на автономность/самостоятельность в учебной деятельности и, соответственно, предусматривает новую психологию не только студента, но и преподавателя. Особое затруднение в реализации новой идеологии испытывают преподаватели иностранного языка технических вузов, где, как известно, программой предусматривается незначительное количество часов для изучения иностранных языков. Анализ государственных образовательных стандартов для технических специальностей вуза показал, что количество часов, отводимых на аудиторские занятия студентов, сокращается, при этом увеличивается доля внеаудиторной самостоятельной работы.

Одним из новых, перспективных средств обучения иностранному языку, который может оказать большую помощь, как студентам, так и преподавателям в формировании новой идеологии и, соответственно, в организации внеаудиторной самостоятельной работы, становится в последние годы «Языковой портфель», который получает все большее распространение в системе языкового образования от раннего обучения до высшей школы. В основу этого портфеля легли документы Совета Европы:

«Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», «Европейский языковой портфель».

Первый документ комплексно системно-функционально описывает процесс овладения иностранным языком, где дифференцированно разрабатываются основополагающие понятия для процесса обучения /изучения иностранного языка: общеобразовательная компетенция, коммуникативная компетенция, продуктивные и рецептивные умения, сферы коммуникации и т.п.

На данного документа разработан «Европейский языковой портфель» (ЕЯП), который определяется как «пакет документов, в которых его обладатель в течение длительного времени фиксирует свои достижения и опыт в овладении языком, полученные квалификации, а также виды выполненных им работ» [1].

Цели ЕЯП формулируются так: способствовать изучению всех иностранных языков и межкультурному диалогу, мобильности в Европе, развитию и сохранению разных культур и их автономному/самостоятельному изучению, стимулировать изучение иностранных языков на протяжении всей жизни.

Для технических вузов приоритетным представляется тот факт, что «Языковой портфель» помогает студентам не только фиксировать свои достижения, но и планировать дальнейшее обучение, а значит, в полной мере участвовать в образовательном процессе, беря на себя долю ответственности за его результат, обеспечивая самостоятельность студента в процессе изучения иностранного языка.

Подобно ЕЯП, «Языковой портфель» выполняет следующие функции:

- информационную/социальную (или отчетно-информационную) – фиксировать достижения обучающихся в области овладения иностранными языками, факты и опыт использования изучаемых языков в межкультурном общении, а также в области изучения языка и культуры;

- педагогическую – повышение мотивации обучающихся, развитие способностей в области овладения языками, повышение качества языковой подготовки, развитие самооценки и формирование самостоятельности обучающегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком, способности и готовности к изучению языков на протяжении всей жизни [3].

Данные функции реализуются за счет содержания «Языкового портфеля», включающего следующие три раздела:

- языковой паспорт (содержит описание языкового опыта и уровня владения языком студента на данный момент по оценке самого студента);

- языковая биография (включает контрольные листы для самооценки, в которых представлены цели обучения, определяемые самим студентом и корректируемые преподавателем; содержат характеристики-дескрипторы коммуникативных умений по видам речевой деятельности (говорению, аудированию, чтению и письму) для последовательных уровней владения иностранным языком (от уровня выживания до уровня совершенного владения языком).

◦ досье (содержит отобранные студентом работы, иллюстрирующие его достижения в изучении иностранного языка).

В современной практике преподавания иностранных языков эффективно используются различные виды языкового портфеля в зависимости от его целевой направленности [4]. Например, административный, в который отбираются образцы лучших самостоятельных работ, отражающих достижения в области межкультурного общения. Есть языковой портфель типа Feedback (обратная связь), в котором фиксируется степень сформированности умений в различных видах речевого общения и способность учащегося реализовать свои умения при выполнении заданий различного типа. Портфель типа Show Case выполняет представительскую функцию. На основании собственной оценки учащийся сам выбирает для этого портфеля свои лучшие работы по овладению иностранным языком и культурой. Работая с портфелем Language Learning Portfolio, учащийся получает рекомендации по самостоятельной работе над различными аспектами языка, используя для этого тексты, другие образцы речевой продукции, которые отбирает он сам или с помощью преподавателя. Данный вид портфеля используется как инструмент автономного/самостоятельного изучения иностранного языка и иноязычной культуры.

Таким образом, использование «Языкового портфеля» в техническом вузе стимулирует работу студентов по осмыслению процесса изучения иностранного языка, способствует самостоятельному осознанию целей изучения языка, учит студентов самостоятельно ставить цели и ближайшие задачи, повышает их мотивацию, обучает студентов умению объективной самооценки.

Литература:

1. Европейский языковой портфель. Перевод. – М.: Еврошкола, 1998.
2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Монография / Под ред. К.М. Ирисхановой – М.: Рема, 2005.
3. Ирисханова, К.М., Стрелкова Г.В. «Языковой портфель» для нефилологов как средство развития автономии студента // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. – М.: Рема, 2001. – С.125-131 (Тр/МГЛУ; вып. 461).
4. Иностранные языки в экономических вузах России: Всероссийский научно-информационный альманах №3. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2004. – С.52-67.

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СТРУКТУР ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*С.В. Ромащенко,
Ростовский государственный
университет путей сообщения*

Из текста доклада на общем собрании научных сотрудников А.Л. Журавлева, члена-корреспондента Российской Академии Наук, директора Института психологии РАН (головной организации в координации психологиче-

ских исследований в Российской Федерации) ясно, что в настоящее время существует единая научная школа, в основании которой лежит целостный антропологический подход. В центре психологического исследования сегодня поставлен человек во всем многообразии его проявлений, его психических процессов, состояний и свойств (от психофизиологических до социально-психологических). Сегодня является актуальным комплексное, системное изучение человека как биосоциальной системы.

В понимании целостности человека В.С. Мерлин исходил из понятия интегральной индивидуальности, рассматривая «совокупность изучавшихся индивидуальных свойств человека как большую иерархическую саморегулируемую систему. ...Биохимические свойства, свойства нервной системы, темперамента, свойства личности и личностные статусы представляют собой разные иерархические уровни этой системы».

В научной школе «Психологии полиморфной индивидуальности и ее педагогических аспектов» под руководством В.В. Белоуса собран обширный эмпирический материал по изучению возрастных, пологендерных, профессиональных и этнических структур интегральной индивидуальности. В Пятигорской психологической школе накоплен огромный фактический материал по описанию межуровневых и одноуровневых связей структур интегральной индивидуальности.

Наша научно-инновационная работа (научный руководитель которого доктор психологических наук, профессор И.В. Боязитова) является продолжением исследований, направленных на изучение структур интегральной индивидуальности, а именно влияния критического мышления на развитие структур интегральной индивидуальности студентов.

В 21 веке и новом тысячелетии проблемы образования становятся приоритетными во всем мире, так как они определяют будущее каждой страны в отдельности и планеты в целом. Состоявшаяся в апреле 1995 г. в Нью-Йорке по инициативе Американского Форума для Глобального образования и под эгидой ЮНЕСКО международная конференция «Bridges to the Future» («Мосты в будущее») определила роль и основные направления развития Глобального образования в 21 веке, целью которых является подготовка человека к жизни в тревожном, быстро меняющемся и взаимозависимом мире, к решению нарастающих глобальных проблем.

Сущность образования уже не сводится к усвоению знаний, умений и навыков. В докладе Международной комиссии по образованию для 21 в. рассмотрены 4 основополагающих принципа образования. Это простые фразы с глубоким содержанием: научиться приобретать знания, научиться работать, научиться жить, научиться жить вместе.

Комитет по образованию Совета Европы рассматривает компетенции как необходимый показатель качественного образования в современном мире. Из перечня ключевых компетенций мы видим, что на первое место выходит личностная свобода человека, способного к самостоятельному критическому мышлению, а также к совместным действиям с другими людьми разных культур и наций.

От выпускников высших учебных заведений сегодня требуется новое профессиональное мышление, высокая мобильность, компетентность, толерантность, ориентация на внутригрупповую деятельность и др. Студенты высшей профессиональной школы должны быть хорошо подготовлены к дальнейшему саморазвитию, инновациям, разнообразию способов достижения целей, к самостоятельному принятию решений, проявлению инициативы и гибкости. Будущим специалистам необходимо рассматривать каждое явление с разных точек зрения; принимать ответственные решения в ситуации разногласия мнений, в сплетении достоверных фактов и обывательских суждений, научной и житейской картин мира, критически осмысливая окружающее, способных закреплять традиции и опыт, воздействовать на ход и результаты социально-экономических реформ, направленных на развитие страны и общества. Они также обязаны владеть умениями и навыками делового взаимодействия и сотрудничества, проявляющимися в нестандартных подходах к решению производственных задач.

Все вышеперечисленные умения связаны с развитием критического мышления, которое предполагает формирование и развитие интеллектуальных умений и навыков рефлексивно-оценочной деятельности. Философ Мэттью Липман, задавшийся целью систематизировать мыслительные процессы, которые «борются за право» считаться критическими, вынужден был признать, что «список этот бесконечен, ибо, по существу, является перечнем всех интеллектуальных возможностей человечества». Критическое мышление — это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю.

Критическое мышление, по мнению Волкова Е.Н., психолога, конфликтолога, эксперта по социальному воздействию - это здоровое мышление, навыки которого позволяют максимально избегать болезней и телесной немощи, а также обеспечивают «состояние полного физического, психологического и социального благополучия», как характеризует его Всемирная организация здравоохранения (World Health Organization). Критическое мышление, по его мнению, — это важнейший канальный фактор для подрыва позиций, как деструктивных культов, так и любых других попыток манипулятивной эксплуатации несовершенств человеческой психики и мышления.

При достаточно высоком уровне сформированности критического мышления открываются перспективы превращения человека в самостоятельного, творчески и критически мыслящего субъекта деятельности с высокой культурой мышления, культурой общения.

Таким образом, основной целью формирования критического мышления студентов является расширение мыслительных компетенций, совершенствование мыслительных способностей для эффективного решения социальных, научных практических и личностных задач. Как метко заметила Даяна

Халперн, трудно представить себе сферу жизни, где способность ясно мыслить была бы не нужна.

В связи с вышесказанным, актуальность нашего исследования определяется в практической потребности общества в специалистах, обладающих качествами критического мышления с целью эффективного решения социальных, научных, практических и личностных задач.

Для реализации этой цели я, как преподаватель иностранного языка в ВУЗе, считаю целесообразным использовать технологию развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Технология разработана Международной ассоциацией чтения университета Северной Айовы и колледжей Хобарда и Уильяма Смита в конце XX века в США на базе мирового опыта в сферах педагогики, психологии. Авторы программы - Чарльз Темпл, Джинни Стил, Курт Мередит. Эта технология является системой стратегий и методических приемов, предназначенных для использования в различных предметных областях, видах и формах работы. Она рассматривает категорию критического мышления как одну из целей и как средство обучения.

Проблема нашего исследования заключается в определении роли критического мышления в развитии структур интегральной индивидуальности в студенческом возрасте.

Литература:

1. Заир-Бек, Сергей Измаилович. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. - М.: Просвещение, 2004. - 173с.
2. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин // Избранные психологические труды; под ред. Е. А. Климова. – Москва-Воронеж, 1996. – 446с.
3. Национальная доктрина образования Российской Федерации [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
2. Хуторский, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

*Л.И. Сечина, Н.Л. Шеховская,,
Белгородский государственный
университет, г. Белгород*

В настоящее время остро стоит вопрос профессионального самовоспитания специалистов. Современные требования, предъявляемые к профессиональной компетентности педагога, его практической подготовленности, предполагают не только владение системой профессиональных знаний, умений и навыков, но и богатый внутренний потенциал, обладание достаточно высоким уровнем как общей, так и профессиональной культуры, наличие потребности в профессиональном самовоспитании и умение ее реализовать. Без этого невозможен

эффективный творческий труд педагога.

Задачами профессионального самовоспитания будущего педагога являются все профессионально значимые качества его личности.

В первую очередь, речь идет о высоком уровне методологической подготовки будущего педагога, о подготовке его к постоянному развитию своей нравственной культуры, о развитии способности к широкому и глубокому социально-педагогическому мышлению и творчеству.

Проблему профессионального самовоспитания разрабатывали многие педагоги и психологи прошлого и настоящего.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что большинство исследований по проблеме самовоспитания касается школьников. Это работы таких ученых, как: Д.М. Гришин, Л.И. Рувинский, В.И. Селиванов.

Особенности самовоспитания старших школьников находят отражение в исследованиях М.К. Беловой, А.В. Иващенко, А.В. Ковалева, М.М. Ковалевой, В.А. Полетаевой и других.

Вопросы же самовоспитания студентов не привлекали к себе должного внимания. Исследования, специально посвященные вопросам самовоспитания студентов, активизировались лишь в последнее десятилетие. Данные исследования обогатили знания о самовоспитании как системе формирования личности будущего специалиста, о путях организации самовоспитания, об особенностях профессионального самовоспитания студентов и т.д.

Появились работы, в которых раскрываются отдельные вопросы самовоспитания студентов: руководство самовоспитанием студентов (С.Б. Кабанов, З.С. Сепчева), самовоспитание студентов с подготовкой к профессии учителя (И.И. Дулина, Б.И. Зязин, Б.А. Попова, С.Б. Елканов), определение места самовоспитания, основных факторов формирования личности специалиста (В.А. Лозовой, Ж.А. Тихончук), нравственное самовоспитание студентов (В.А. Беляева, Л.В. Занина, В.В. Маркова), психологические проблемы самовоспитания студентов педагогического вуза (Н.И. Исаева, О.Е. Борденюк).

В современной отечественной педагогике самовоспитание будущих педагогов рассматривается как одно из наиболее важных направлений личностного совершенствования человека с целью достижения им собственных ценностных, жизненных ориентиров.

Самовоспитание представляет собой одно из неперенных условий всестороннего развития личности, как естественное проявление сущности человека, которому в силу его природы присуще стремление к самореализации, саморазвитию и самосовершенствованию. Реализуя возможности самовоспитания, человек приобретает большую активность, целеустремленность, устойчивость к воздействию различных факторов педагогической деятельности [1].

Повышение уровня профессионального воспитания и развития будущих педагогов является актуальной задачей их подготовки в ВУЗе. В ее

решении важным условием является становление студента субъектом образовательного процесса и усложняющейся учебной и профессиональной деятельности.

Процесс профессионального самовоспитания будущего педагога осуществляется как внутреннее саморазвитие личности относительно требований, предъявляемых к нему со стороны общества, отраженных в ГОС по соответствующей специальности, и системы потребностей, отражающей его внутреннюю сущность [2]

Поэтому в процессе подготовки будущих специалистов ведущая роль отводится развитию у них потребности в профессиональном самовоспитании. Именно эта потребность является начальным побуждением к деятельности, движущей силой, которая стимулирует не только процесс учения, но и развитие личности будущего педагога.

Потребность в профессионально-нравственном самовоспитании представляет собой сложный психолого-педагогический феномен. Она является ядром ценностной и мотивационно-потребностной сферы педагога и его деятельности. Для возникновения и развития потребности в профессионально-нравственном самовоспитании необходимо соблюдение ряда условий.

В ходе исследования по изучению уровня развития потребности в профессиональном самовоспитании, которое проводилось на базе Белгородского государственного университета, педагогического факультета, со студентами четвертых курсов (бакалавриата и специалитета), в качестве ведущих, нами были выделены такие условия, как:

1. Личностная установка на профессиональное самовоспитание (38,4% студентов).
2. Самостоятельная активная деятельность студентов в реализации профессионального самовоспитания (36,2% студентов).
3. Развивающая среда, стимулирующая студентов к активному профессиональному самовоспитанию (15,3% студентов).
4. Педагогическая поддержка и руководство педагогами профессиональным самовоспитанием студентов (10,1% студентов).

Анализ анкет показал, что к наиболее значимым условиям студенты относят личностную установку на профессиональное самовоспитание и самостоятельную активную деятельность по реализации потребности в профессиональном самовоспитании.

В современных условиях, когда педагогическое дело продолжает непрерывно усложняться и резко повышается значимость профессиональной подготовки студентов, роль потребности в самосовершенствовании будущих педагогов возрастает. Она приобретает значение важного фактора успешной подготовленности педагога к профессиональной деятельности.

Потребность в самовоспитании направляет будущего педагога не только на выработку и совершенствование необходимых патриотических, духовно-нравственных, морально-психологических, профессиональных, и других качеств, но и на преодоление негативных элементов в его поведении и

действиях, что в свою очередь выступает в качестве внутренней основы процесса развития профессионально-педагогической культуры педагога [2].

Подводя итоги сказанному, следует отметить, что в процессе реализации экспериментальной программы мы стремились повысить уровень личной культуры каждого студента, расширить его кругозор, сформировать рефлексивное мышление, обучить культуре и искусству педагогического общения.

Результатом нашей работы явилось формирование у студентов устойчивой системы профессионального самовоспитания, ее включение в структуру индивидуально–профессиональных ценностей, формирование установки на постоянную и систематическую работу над собой. У студентов появилось самокритичное отношение к себе, стремление анализировать свою деятельность, определять правила личного поведения.

Таким образом, полученные результаты экспериментальной работы позволяют говорить о том, что в процессе обучения в университете у студентов возникает потребность в профессиональном самовоспитании, которая в дальнейшем, при поддержке и контроле преподавателей, переходит в индивидуальную, постоянно развивающуюся систему.

Профессиональное самовоспитание проявляется на этапах решения учебно-профессиональных задач, включения студентов в исследовательскую, поисковую, творческую деятельность.

Целенаправленное профессиональное воспитание положительно влияет на формирование мотивации на самовоспитание и устойчивой системы профессионального самовоспитания у студентов.

Литература:

1. Маралов, Б.Г. Основы самопознания и саморазвития. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 170с.
2. Маркова, В.В. Формирование нравственной позиции будущего педагога // Психолого-педагогические особенности формирования личностных качеств учителя в образовательном пространстве ВУЗа. Сборник научных трудов. – Курск, 2005. – С. 276

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

***Н. В. Сидорова,
Курский государственный
университет, г. Курск***

Важным средством обеспечения формирования профессиональных навыков и профессиональной мобильности выпускников системы начального и среднего профессионального образования в современных условиях рынка труда выступает использование потенциала такой сферы деятельности как социальное проектирование.

Большинство авторов, дающих определение проекта, выделяют ряд характерных особенностей. Прежде всего, это наличие проблемы, которую предстоит решить в ходе работы над проектом. Причем проблема должна иметь личностно значимый для автора проекта характер мотивировать его на поиски решения.

В социальном проектировании выделяются четыре основных направления, четыре типа проектов: коммерческий, творческий, научный, некоммерческий (социальный).

Каждое из направлений является важным для общества и развивает навыки поиска актуальных направлений деятельности, командной работы, прохождения полного алгоритма инициации, планирования и реализации проектного дела.

По итогам работы творческого объединения ПУ № 4 г. Курска «Школа самоуправления» за 2009-10 учебный год, где основным видом деятельности обучающиеся выбрали актуальное направление – социальное проектирование, были сформулированы основные характеристики проектов различной направленности. Актив творческого объединения в своих характеристиках взял за основу известную классификацию проектов и их задачей было ответить только на один вопрос: «Какая польза может быть от того или иного проекта?»

В результате опроса актива профессионального училища было выявлено что, по мнению юношей и девушек-участников объединения и командиров учебных групп каждый вид проекта имеет определенную ценность для каждого из них. Например:

Подготовка и реализация *коммерческих проектов* помогает молодым людям научиться организовать свое дело, небольшое производство, научиться зарабатывать средства для существования, что способствует воспитанию в молодежи самостоятельности, экономической активности, не поддаваться общему нигилистическому настроению окружающих, стремиться к совершенствованию деятельности, поиску работы, а не возможности паразитировать за счет общества, постоянно находясь на бирже труда или перебиваться случайными заработками.

Особенно важно для укрепления бизнеса среднего звена, людей, стремящихся наладить свое производство.

Участие в *творческих проектах* помогает, прежде всего, самореализоваться, проявить свои таланты и способности, найти новые решения творческих задач, заняться любимым делом с друзьями и единомышленниками, что способствует улучшению эмоционального состояния, ощущению успеха, стремлению совершенствоваться и пр. Однако, нельзя не отметить тот факт, что многие молодежные творческие коллективы являются носителями субкультурных традиций, что может способствовать распространению дурновкусия в молодежной среде. Справедливости ради стоит сказать, что разработать достойный, социально значимый проект под силу далеко не каждому молодому человеку, что позволяет надеяться на то, что в творческих проектах все же участвуют наиболее трудолюбивые,

творческие, образованные молодые люди, способные внести свой вклад в культурные традиции общества. Реализация подобного рода проектов – это хорошая стартовая площадка для молодых людей, увлекающихся творчеством. Реализация возможностей, увлеченность любимым делом – это хорошая профилактика аддиктивного, дивиантного, делинквентного поведения подростков и молодежи.

Научный проект предназначен для поиска новых идей и возможностей в сфере науки и техники. Социальное проектирование в этой области – наиболее сложное направление в молодежной среде. Разработка и реализация научных проектов требует серьезной предварительной подготовки, глубоких знаний в сфере точных, технических наук. Однако, в отличие от некоммерческих, по итогам реализации научных проектов виден конкретный, осязаемый результат, например, новые строительные материалы, игрушки-роботы, бытовые приспособления, химические соединения и т.д..

Некоммерческий (социальный) проект, прежде всего, связан с человеколюбием, состраданием, сопереживанием, эмоциональной и материальной поддержкой, готовностью каждого помочь даже незнакомому человеку. Все эти характеристики издревле были присущи русскому человеку, заложены в российской ментальности. В ситуации стремительного разложения традиционного уклада жизни и социальных традиций российского общества изменяются и отношения между людьми, между поколениями, между государством и его гражданами, и, к сожалению, многие аспекты жизни современного общества измеряются материальными благами, сближение людей друг с другом определяется меркантильными интересами, а не общими целями, увлечениями.

Первой проблемой для разработки творческим объединением была выбрана проблема наркотизации молодежи. Штабом самоуправления принято решение о разработке социального некоммерческого (образовательного) проекта «Меня нелегко обмануть», целью которого является пропаганда здорового образа жизни среди учащихся ПУ № 4 города Курска на 2009-2010 учебный год.

Проект реализовывался в течение учебного года, начало реализации проекта было запланировано на ноябрь месяц 2009г. В процессе пропаганды здорового образа жизни проводились нестандартные классные часы, разработанные представителями актива учащихся, встречи с интересными людьми, в основном, представителями молодежных общественных организаций, выступающих за здоровый образ жизни «Движение», «Русские витязи», «Славянская культурно-историческая традиция», были подготовлены и распространены агитационные материалы, и т.д.

Практика показывает, что на первом этапе разработки проектной идеи достаточно усилий трех – пяти человек, которых вполне достаточно для создания проектного продукта. Впоследствии они станут координаторами, именно они соберут команду для реализации проекта, будут привлекать ученический актив и социальных партнеров и т.д.

В процессе разработки и реализации проекта учащиеся приобретают

умения находить интересные проектные идеи, грамотно их формулировать и документировать; оценивать ценность и жизнеспособность проектной идеи; составлять четко структурированный план проекта; разрабатывать и оптимизировать расписание и бюджет проекта; организовывать достойную презентацию проекта; разрабатывать и реализовывать стратегию поиска инвесторов (спонсоров, заказчиков) проекта; вырабатывать критерии, по которым заинтересованные лица смогут оценивать результаты проекта; готовить рабочую проектную документацию.

Навыки по разработке и реализации проектных программ несомненно, пригодятся выпускнику любого образовательного учреждения в условиях демократического развития России и уже сложившейся рыночной экономики.

Литература:

1. Ивасенко, А.С., Никонова Я.И., Каркавин М.В. Управление проектами: учебное пособие. – Ростов/Дону: Феникс, 2009.
2. Ребрик, С. Презентация: 10 уроков.- М., 2006.
3. Школьное самоуправление. Опыт Тверского региона/Сост. И.В. Баранов, руководитель проекта О.А. Михайлова. – Тверь: Избирательная комиссия Тверской области, 2002.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЗАЛОГ ЗДОРОВЬЯ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

*С.О. Ситникова,
Иркутский государственный технический
университет, г. Иркутск*

На современном этапе развития России все более возрастают требования к физическому развитию и физической подготовленности обучающихся, как необходимого условия успешной учебной и трудовой деятельности, укрепления и сохранения здоровья, повышения общей работоспособности, психической устойчивости и самоутверждения личности. Физическая культура и спорт выступает важным средством всестороннего, гармоничного развития и социального становления молодежи, является залогом их физического здоровья и долголетия.

Исследование посвящено анализу положений о физическом воспитании в системе образования в нашей стране, закрепленных Федеральным законом (ФЗ) «О физической культуре и спорте в РФ» от 04 декабря 2007 № 329-ФЗ.

Актуальность темы. Поскольку в настоящее время к концу обучения около 50% студентов имеют отклонения в состоянии опорно-двигательного аппарата, 20% - избыточный вес. При этом физическая подготовленность молодежи ухудшается, а заболеваемость – увеличивается. Данная тенденция находит отражение среди молодых научных и научно-педагогических кадров как бывших студентов.

Цель исследования - теоретико-правовой анализ положений ФЗ «О физической культуре и спорте в РФ» (в разделе о физическом воспитании в системе образования) для определения степени их разработанности и возможности реализации.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть положения ФЗ «О физической культуре и спорте в РФ», посвященные физическому воспитанию в системе образования;
2. Сделать вывод о степени разработанности вышеупомянутого нормативного правового акта, а также о возможности его реализации в настоящее время.

Объект исследования - положения ФЗ «О физической культуре и спорте в РФ», посвященные физическому воспитанию в системе образования.

Предмет исследования – анализ качества, степени разработанности положений вышеупомянутого ФЗ, возможности их реализации в настоящее время.

Система физического воспитания РФ включает в себя 65,7 тысяч образовательных учреждений общего образования, в которых занимаются физической культурой более 18 млн. школьников (95,8%); 3872 образовательных учреждения начального профессионального образования - около 1,5 млн. учащихся (93,5%); 2713 образовательных учреждений среднего профессионального образования – 1,4 млн. студентов (81,9%); 622 учреждения высшего профессионального образования – около 1, 5 млн. студентов (59,4%) [3].

Физическое воспитание - часть общеобразовательной системы воспитания молодежи, которая приобщает молодых людей к культуре через двигательную активность, и вместе с тем играет решающую роль в формировании индивидуальности молодых людей. Сегодня физическая культура студентов, как потенциальных научных и научно-педагогических кадров, не обеспечивает должного уровня их общефизической, интеллектуальной подготовки [2]. На наш взгляд, одной из причин сложившейся ситуации, можно считать качество российского законодательства, посвященного вопросам физической культуры и спорта в системе образования.

ФЗ «О физической культуре и спорте в РФ» является основным законодательным актом, устанавливающий правовые, организационные, экономические и социальные основы деятельности в области физической культуры и спорта в РФ, определяющий основные принципы законодательства о физической культуре и спорте [1].

Физической культуре и спорту в системе образования посвящена статья 28 вышеуказанного закона [1]. Всего одна статья правового акта, состоящая из двух пунктов, регулирует бесконечное множество общественных отношений, возникающих в связи с организацией физической культуры, спорта в системе образования. На наш взгляд, проявление столь малого внимания необоснованно и может повлечь определенные негативные последствия. Уже на данном этапе исследования напрашивается мысль о

недостаточной урегулированности рассматриваемой сферы общественных отношений.

Анализируя данную статью федерального закона, возникает множество вопросов, что указывает на несовершенство настоящей правовой нормы. Например, пп. 2. п. 2 ст. 28 ФЗ «О физической культуре и спорте в РФ» содержит следующее положение: «организация физического воспитания ... включает в себя создание условий, в том числе обеспечение спортивным инвентарем и оборудованием, для проведения комплексных мероприятий по физкультурно-спортивной подготовке обучающихся». Возникает вопрос: а кто должен обеспечивать образовательные учреждения спортивным инвентарем? Нет ответа на поставленный вопрос и среди полномочий субъектов физической культуры и спорта в РФ.

Далее, пп. 6 п. 2 ст. 28: «... формирование ответственного отношения родителей (лиц, их заменяющих) к здоровью детей и их физическому воспитанию»[1]. Вопрос: каким образом можно реализовать данное положение? Думается, что единственный вариант действий – физическое воспитание самих родителей. Но кто будет этим заниматься? Образовательное учреждение или органы местного самоуправления? Или можно данное полномочие отнести к компетенции органов опеки и попечительства, поскольку речь идет о детях?

Пп. 7 п. 2 ст. 28: «...проведение ежегодного мониторинга физической подготовленности и физического развития обучающихся»[1]. Вопрос: кто должен проводить подобный мониторинг? Образовательное учреждение? Данный мониторинг является формой контроля эффективности организации занятий физической культурой и спортом в образовательном учреждении. Или же данный мониторинг являет собой результат медицинского контроля над качеством физического воспитания?

Также имеется вопрос, который можно адресовать любому из положений закона, перечисленных выше: за счет каких денежных средств должны претворяться в жизнь вышеуказанные мероприятия, и кто ответственен за их реализацию? Ответы, к сожалению, нами найдены не были.

На основании вышесказанного можно сделать следующий вывод: качество законодательной базы, регулирующей организацию физического воспитания в системе образования, на наш взгляд, не соответствует уровню значимости регулируемых общественных отношений. Если ФЗ «О физической культуре и спорте в РФ» - основной законодательный акт, определяющий основы физической культуры и спорта в России содержит в себе столько пробелов, то, что можно говорить о нормативных правовых актах, разрабатываемых на его основе и во исполнение его?

Таким образом, можно заключить, что реализация рассмотренных нами положений ФЗ «О физической культуре и спорте в РФ» в полном объеме невозможна, а следовательно, невозможно и осуществление в полной мере всех мероприятий, предусмотренных в качестве составляющих физического воспитания в системе образования. Значит можно говорить о том, что

физическое здоровье и студентов, научных и научно-педагогических кадров останется на том уровне, на котором находится и сейчас – ниже среднего.

Литература:

1. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в РФ» от 04 декабря 2007 № 329-ФЗ (ред. от 27 июля 2010) // Российская газета. – 2007. – 08 декабря. -№276.

2. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 № 125-ФЗ (ред. от 27 июля 2010) // Собрание законодательства РФ. – 1996. – 26 августа. - № 35. – С. 4135.

3. Приказ Министерства образования РФ от 1 декабря 1999 № 1025 «Об организации процесса физического воспитания в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования» // Бюллетень Минобразования РФ. – 2000. – № 2.

ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ ЗАПАДНОЙ МОДЕЛИ ТРЕТЬЕЙ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ В РОССИИ

***А.В. Скутнев,
Кировский филиал Санкт-Петербургского
Гуманитарного университета профсоюзов***

Реформа образования, как и любая реформа, будет ущербной, если останется не законченной, не завершенной. Тем большую тревогу вызывает игнорирование последней ступени Западного образования – ступени докторантуры. В болонской системе предусмотрена только одна ученая степень – доктор философии (PhD). В России по советской традиции сохраняется две ученых степени. По нашему мнению, нельзя ввести магистратуру, не решив этой проблемы. Ведь наша аспирантура была рассчитана на специалиста, желающего продолжить научную деятельность, в то время как магистр уже совершил выбор, он уже занимается наукой и его срок обучения как минимум на год больше срока обучения специалиста. Магистр, что бы ни говорили, это более высокий уровень, чем специалист. Он 2 года занимался разработкой научной проблемы, в то время как наш специалист, как правило, тратит на изучение темы дипломной только год. А потому магистр может поступить только в докторантуру PhD.

Но проблема даже не только в этом. Западная система устоялась. Да и для нашей науки гораздо более выгодно, чем для высшей школы перейти на западные рельсы. В чем плюсы западной модели для последипломного образования и почему процесс с учеными степенями не движется? Об этом практически нигде не говорится. С другой стороны среди ученых господствует мнение, что наши кандидаты наук и зарубежные доктора философии по сути одно и то же. Так в чем же проблема? Может быть, стоит просто приравнять наши ученые степени к степени доктора философии?

По нашему мнению, существует две причины, почему этого не происходит. Во-первых, очевидно, что наша страна до сих пор не

конкурентоспособна с Западом. И приравнять наших кандидатов наук к докторам философии, - значит открыть для наиболее успешных и инициативных из них дорогу за границу. Это действительно так, ведь очевидно, что ученые более мобильны, чем студенты. А именно для повышения мобильности ученых и студентов вводится болонская система. Вторая причина очень субъективная и лежит в плоскости ментальности. Что значит сделать всех ученых России имеющих степени одинаковыми докторами философии? Это значит разрушить иерархию, сложившуюся еще в советские годы. Ученый в России всю жизнь шел к своей цели: кандидат наук – доцент – доктор наук – профессор – академик. Он, как правило, выбирает одну тему и становится, если пожелает, специалистом планетарного масштаба в рамках своего вопроса. Наши доктора наук в подавляющей массе заслужили свое звание. И их желание быть выделенными от остальных, тех, кто не смог защититься, вполне понятно.

Однако есть одно но – редко кто из российских ученых разрабатывает совершенно разные непохожие тематики, так как самый продуктивный период между кандидатской и докторской диссертацией ученый тратит на написание последней, беря за точку отсчета первую. Так гораздо легче и быстрее написать свой главный труд и наконец-то получить степень доктора наук. Зарубежный же ученый, получив степень доктора философии, обретает непонятную нам свободу. Он может писать что угодно, менять темы, направления и не думать о подборе источников для одной работы. Можно привести личный пример. Вроде бы написано 50 статей, некоторые в ваковских и других известных журналах. Но они охватывают совершенно разные темы и периоды. Такое распыление было бы совершенно нормально за рубежом. А у нас приемлемо только после защиты докторской. Ведь в конце автореферата докторской диссертации придется указывать только публикации, относящиеся к теме, и оказывается, что их не больше двадцати.

Высказываются мысли принять одну степень доктора философии, но сделать к ней приставку: для докторов наук – ассоциированный доктор. Это решает проблему возможной обиды наших докторов. Но не меняет нашу систему по аналогии с западной. Автору не понятно, зачем нужно написание докторской диссертации. Зачем вообще нужна эта громоздкая работа, непонятно на кого рассчитанная, написанная по шаблону и ориентированная не на читателя. Тем более что одну подобную работу докторант уже написал и стал кандидатом наук. Зачем писать не научные статьи, не книги, а именно диссертацию? Какой цели она служит? В виде книги ее публиковать нельзя. Требуется творческая переработка материала. Может быть именно от того, что многие монографии так напоминают диссертации, они и не пользуются спросом у читателя. Может быть критериями для получения ассоциированного доктора стоит взять примерно те же, что и для звания профессора – а это фактически заслуги перед научным сообществом: статьи, монографии, выступления. Сама по себе российская докторская диссертация не может вписаться в рамки Болонской системы.

Системы необходимо совмещать. И выход видится только во взаимном

движении. Ясно, что за граница не желает так просто приравнять наших кандидатов к своим докторам. Однако других вариантов просто нет. Допустим наши кандидаты не получают автоматически степень доктора философии и им придется выполнить определенную процедуру защиты. Это бессмысленно, т.к. достаточно будет просто заново защитить прежнюю диссертацию. Тем более что заграничный докторант, безусловно, уступает уже имеющему за плечами степень и более 10, а иногда и несколько десятков научных работ, российскому кандидату наук. Единая степень доктора философии, если на минуту отбросить моральные затраты наших докторов, в принципе и не так страшна. Заслуг перед наукой, достижений, опубликованных работ никто не отнимает. Наши доктора и так будут выделены в силу научного веса, который они имеют.

С другой стороны, как и все в реформе образования этот вопрос столкнется о реалии российской жизни, которые напрямую не связаны с наукой. Доктор наук сегодня вправе рассчитывать на более высокую зарплату и работодатели не могут с этим ничего поделать. А кандидаты наук у нас все равны в оплате своего труда. В то время как, мягко говоря, не все они одинаковы с точки зрения своей научной и преподавательской деятельности. В идеале научная деятельность должна оцениваться деньгами и составлять весомую часть заработной платы, кроме того, эта оценка должна быть идеально прозрачной и с заранее известными условиями. Многочисленные критерии оценки работы ученого не так уж сложно привести в единый порядок – во многих университетах такие таблицы разработаны. И тогда деятельный ученый действительно будет уверен в том, что его научная деятельность будет оценена как в общественном, так и в денежном плане.

И чем меньше вуз и город, тем большее значение имеют связи и покровительство сильных мира сего. А значит, единая степень доктора философии будет больно бить по карману самых лучших ученых. И она будет более выгодна кандидатам наук, которые еле защитили свою диссертацию.

Чтобы этого не случилось, может быть, стоит сократить количество мест в аспирантуре, увеличить требования к ней и особенно к кандидатской диссертации и защите. Чтобы новая ученая степень доктора философии не стала новым манящим предметом для чиновников и других лжеученых. Именно поэтому, защищая Болонскую систему, автор решительно возражает только против одного западного принципа, где ученую степень присуждает университет. У нас это приведет к совершенно диким последствиям. И если все же это произойдет, то ни в коем случае нельзя ликвидировать ВАК. Ее функции должны сводиться к работе над качеством диссертаций, их настоящем авторстве. Показательные процессы и выискивание мелких недочетов, помарок и буквоедства, до добра не доведут. Но возвращение в рабочий порядок нескольких диссертаций на доработку явно не помешают. Тем более при наличии новых информационных технологий, хотя бы уровня «антиплагиат.ru» и публичных защит, а при желании и общей базы диссертационных работ и научных статей. С другой стороны, если число университетов сократят, оставив только самые крупные (сейчас речь идет о

50 крупнейших университетах в РФ), то они вполне смогут присуждать степени самостоятельно. Хотя и здесь проверка ВАК по сегодняшним принципам не помешает.

Сама зарубежная докторантура выглядит немного иначе отечественной аспирантуры. Поступить в докторантуру можно только из магистратуры, то есть уже человеком, имеющим опыт занятий наукой. Там как минимум больше специальных предметов по выбранному направлению. Учиться там сложнее, о чем говорит и меньший процент защитившихся в западных университетах. Особо же стоит отметить плюсы окончания докторантуры, а именно возможные постдоки и многочисленные гранты. У нас в последнее время ведется работа в этом направлении, однако понятно, что Россия не может уступать ни одной стране Европы, хотя бы потому, что количество ученых, как и жителей, у нас больше. Кроме того, перекос в сторону поощрения так называемых «инновационных проектов» фактически бросает на произвол судьбы гуманитариев, которые у нас ненамного слабее западных коллег.

К ВОПРОСУ О ФОРМАХ И СПОСОБАХ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ

*М.М. Старосельцева,
Белгородский областной лицей
милиции им. Героя России В.В. Бурцева, г. Белгород*

Любое субъективное право представляет социальную ценность лишь в том случае, если оно может быть осуществлено. Основной целью осуществления родительских прав является создание максимально благоприятных условий для развития ребенка, становления его личности. Д.И. Мейер характеризовал предписанные законом заботу о содержании, воспитании детей не имеющими определенного содержания. «Воспитание – понятие такое общее, что юридическое содержание его теряется: нередко одно пребывание дитяти при родителях выдается за воспитание, и юридически против этого нечего возразить, потому что, пожалуй, и это также воспитание» [1, с.381].

Представляется, что осуществление родительских прав следует понимать как поведение правообладателя (родителя), соответствующее содержанию принадлежащих ему родительских прав и обязанностей.

Воспитание детей – это не стихийный процесс. Всё в природе, как и в развитии человека, определяется закономерностями, подвержено цикличности и определённой этапности. Каждый этап духовно-нравственного становления ребёнка должен быть наполнен конкретным воспитательным содержанием, определяющим уровень успешности его последующего развития.

Именно от того, какие формы, способы и методы воспитания используют и применяют родители, зависят в значительной степени сама

возможность и условия реализации ребенком в семье, пожалуй, всех своих прав.

Ребенок, его жизнь в семье, сложные ситуации и конфликты, возникающие в процессе воспитания, заставляют родителей действовать, довольствуясь не только опытом бабушек и дедушек, устоявшимися традициями. Воспитание – сложнейший диалектический процесс, здесь нельзя «жить старым багажом», раз и навсегда найденными методами, приемами. Да и сама современная действительность с ее большими достижениями в экономической и духовной сфере требует от родителей гибкости мышления, поиска новых подходов к воспитанию ребенка. Вот почему вопрос о содержании права родителей на воспитание детей интересен не только в научном плане, но и с позиции практики обеспечения родительских прав, а, следовательно, и более четкого правового регулирования отношений по воспитанию.

Содержание права родителей на воспитание ребенка и обязанности надлежащего воспитания в первую очередь составляют правомочия на их собственные действия: с помощью различных разумных воспитательных технологий, набор которых зависит от интеллектуального уровня родителей, их образования, типа темперамента, семейных традиций, жизненного опыта и других факторов, осуществлять систематическое воздействие на психологию ребенка, его сознание с целью привить ему определенные желаемые качества, научить его самоопределению, способности к жизненному самообеспечению; решать вопросы быта, общего и специального (дополнительного) образования ребенка, его досуга; формировать его нравственный и социальный статус – в границах, установленных нормами ст. 63 и 65 СК РФ. Родительские права не могут осуществляться в противоречии с интересами детей. Обеспечение интересов детей должно быть предметом основной заботы их родителей.

Закон не может предписывать родителям как воспитывать ребенка, но в общей форме запрещает злоупотребление этим правом, указывая, что способы воспитания детей должны исключать пренебрежительное, жестокое, грубое и унижающее достоинство обращение, оскорбление или эксплуатацию детей.

В цивилистике длительное время ведется полемика по вопросу о понятии способов осуществления субъективных прав.

Проблема определения форм и способов осуществления родительских прав имеет место не только в семейных правоотношениях. Как уже отмечалось, отношения между родителями и детьми регулируются нормами различного отраслевого законодательства, в связи с чем возникает необходимость определения содержания тех или иных семейно-правовых категорий, используемых при регламентации иных правоотношений.

В частности, ст. 156 УК РФ предусматривает уголовное наказание за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего. При решении вопроса о применении к родителям (одному из них) соответствующей санкции необходимо правильно

определить объективную сторону данного преступления.

В юридической литературе есть следующее мнение: «Объективная сторона данного преступления состоит из альтернативных деяний: неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего совершается в форме бездействия; ненадлежащее исполнение указанных обязанностей представляет собой активное поведение, то есть действие» [2].

Под «неисполнением обязанностей» подразумевается неучастие в воспитательном процессе в виде полного отстранения от него либо участие не в полном объеме, а также частичное выполнение обязанностей по воспитанию, соединенное с жестоким обращением с несовершеннолетним со стороны лиц, на которых возложены обязанности по его воспитанию. Неисполнение представляет собой несовершенство действий по воспитанию несовершеннолетнего, непринятие мер, которые виновное лицо должно было принимать в силу своих обязанностей. Не вызывает сомнений, что нельзя вменить в вину несовершенство тех действий по воспитанию несовершеннолетнего, которые не входили в обязанности привлекаемого к ответственности лица.

Ненадлежащим исполнением обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего считается нечеткое, формальное, несвоевременное, неправильное, а чаще всего преднамеренно неполное их осуществление.

Следует особо отметить, что неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего является преступлением только в том случае, если оно соединено с жестоким обращением с несовершеннолетним.

По данным Министерства внутренних дел РФ, по собранным материалам уголовные дела по ст.156 УК РФ возбуждаются лишь в 20% случаев. Не принято относить к случаям неисполнения родительских прав, соединенного с жестоким обращением с ребенком, факты непредоставления ребенку пищи, одежды и обуви со стороны тех родителей, которые не имеют места работы, но получают пособия на детей и расходуют их на приобретение спиртных напитков [3].

В данной ситуации правоприменители руководствуются правилами, установленными в ст. 65 СК РФ, любое отступление от которых уже представляет собой ненадлежащее исполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего.

Ныне действующий СК РФ содержит исчерпывающий перечень оснований для лишения родительских прав, среди которых «уклонение от выполнения родительских обязанностей», «злоупотребление родительскими правами», но «неправомерное» или «ненадлежащее» осуществление родительских прав не названы.

Анализ других норм СК РФ, устанавливающих права и обязанности родителей, свидетельствует о том, что соответствующие категории не используются законодателем. Однако, в п. 2 ст. 56 СК РФ предусматривается, что ребенок может самостоятельно обращаться за защитой своих прав при нарушении родителями его прав и интересов, в том числе при невыполнении или при **ненадлежащем выполнении** (выделено мною – М.С.) родителями

(одним из них) обязанностей по воспитанию, образованию ребенка либо при злоупотреблении родительскими правами.

Таким образом, законодатель предоставляет ребенку право оценить ту или иную семейно-правовую ситуацию как ненадлежащее выполнение родителями своих обязанностей, что вряд ли целесообразно.

В то же время законодатель оперирует понятием «злоупотребление родительскими правами», что подтверждает все-таки наличие определенных пределов и принципов осуществления родительских прав, несоблюдение которых может рассматриваться в определенных ситуациях как злоупотребление родителями правами, принадлежащими им в отношении детей. Понятие «злоупотребление родительскими правами» отсутствует в СК РФ. Оно определено в постановлении Пленума Верховного Суда РФ от 27 мая 1998 г. №10 «О применении судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей». Согласно п.11 данного постановления под злоупотреблением родительскими правами следует понимать использование этих прав в ущерб интересам детей, например, создание препятствий в обучении, склонение к попрошайничеству, воровству, проституции, употреблению спиртных напитков или наркотиков и т.п.

Следует отметить, что в этом постановлении перечислено несколько негативных последствий злоупотребления родительскими правами, однако их перечень не является исчерпывающим.

Достаточно часто злоупотребление родительскими правами заключается в расходовании денежных средств, предназначенных для нужд ребенка. Общеизвестны случаи, когда в неблагополучных семьях не работающие родители, зачастую злоупотребляющие спиртными напитками, живут на детские пособия, не заботясь о детях, не уделяя никакого внимания их воспитанию и содержанию, совершая злоупотребления правом в форме бездействия, выражающегося в оставлении ребенка без пищи и тепла.

Осуществление родителями своих прав не в противоречии с интересами детей предполагает необходимость индивидуального подхода при выборе способов, средств и методов воспитания. Внешне похожие ситуации могут отличаться по существу и требовать в связи с этим разных способов разрешения. Более того, содержание интереса ребенка в значительной степени определяется его личными симпатиями и антипатиями, привязанностью к родителям, его привычками. Пренебрежение родителями названными факторами, осуществление своих прав без учета интересов конкретного, «ни на кого не похожего» ребенка неизбежно влечет серьезную травму для ребенка.

Исследование форм и способов осуществления родительских прав позволяет утверждать о наличии следующих особенностей:

- во-первых, осуществление родительских прав основано на свободе выбора родителями в принципе любого варианта поведения, обусловленного содержанием принадлежащих им прав и обязанностей;
- во-вторых, никто не имеет права препятствовать родителю (в том числе и второй родитель) осуществлять свои родительские права;

- в-третьих, формально-объективным препятствием в осуществлении родительских прав являются интересы ребенка, противоречие которым со стороны родителей запрещено законом (ст. 65 СК РФ);

- в-четвертых, родители по своему усмотрению могут как осуществлять свои родительские права, так и отказаться от них. В отличие от гражданских прав, фактический отказ от родительских прав влечет правовые последствия в виде применения к родителям мер юридической ответственности и лишь впоследствии имеет место формальное подтверждение отказа от родительских прав.

Литература:

1. Мейер, Д.И. Русское гражданское право. Ч. 2. М., 1997. с. 381.
2. Гуль, Н.В. Уголовная ответственность за неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего // Журнал российского права. 2005. №3.
3. Михеева, Л.Ю. Ответственность родителей за воспитание детей: направления реформы законодательства // Семейное и жилищное право. 2005. №4.

СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ П.Ф. ЛЕСГАФТА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАНИЮ ЗДОРОВОГО ЧЕЛОВЕКА

***В.Г. Стерлев,
Белгородский государственный
университет, г. Белгород***

В современный период остро стоят вопросы модернизации физкультурного образования, которые, как и в образовании в целом, связаны с реализацией его гуманистической и здоровьесберегающей функции, направленных на высокое духовное, общекультурное и профессиональное развитие личности студентов. Это требует переосмысления теоретического знания о физической культуре, поиска новых ее парадигм на базе более глубоких теоретико-методологических оснований. И неопределимый вклад в это вносят оригинальные мысли наших выдающихся предшественников, одним из которых являлся П. Ф. Лесгафт.

Все педагогическое наследие Петра Францевича, связанное с физическим образованием, отражает его методологическую вооруженность. Научную методологию он рассматривал как неперемное условие прогресса знаний, подчеркивая, что «каждая наука должна иметь свою философию. Без философии предмета нет науки». Он требовал, чтобы мысль шла вперед. Не в накоплении знаний, а в «развитии мышления и выяснении значения личности человека и в умении сознательно действовать»[1] видит П. Ф. Лесгафт главную задачу средней и высшей школы. Своими принципами теоретической анатомии он открывал путь к синтезу знаний, к широким объективным обобщениям.

Одно из центральных мест в педагогическом наследии П. Ф. Лесгафта

занимает его учение о здоровом человеке, «идеально нормальной личности», которую должна формировать вся система воспитания и образования. Наиболее яркое выражение оно находит в книге «Семейное воспитание ребенка и его значение». Работа охватывает огромный круг сложнейших педагогических и психологических проблем, от решения которых зависит приближение личности к идеалу здоровья. В ней впервые с антрополого-гуманистических позиций научно обосновываются цели и задачи, содержание и методы семейного воспитания. В единстве и взаимосвязи при этом рассматриваются все стороны воспитания: физическое, умственное, нравственное, трудовое, эстетическое. Такой подход позволяет вскрыть целостный характер процесса воспитания здорового человека, осуществляемого в семье и школе. Комплексное решение проблем воспитания и образования и в наши дни требует приведения в гармоническое соответствие семейного и школьного воспитания, что указывает на актуальность наследия П. Ф. Лесгафта в современной науке.

Учение П.Ф. Лесгафта о целостном подходе к изучению личности ребенка, о необходимости рассматривать психические и физические свойства в комплексе, в их взаимосвязи и взаимодействии, об активности личности, о роли мировоззрения имеют не только теоретическую, но и практическую значимость. Они содействуют воплощению в жизнь идеала всестороннего и гармонического развития здоровой личности.

П.Ф. Лесгафт сожалел, что педагоги мало знакомы с вопросами антропологии и мало уделяют внимания изучению психологии, которая является одним из компонентов здоровья человека. «Самое существенное требование, которое необходимо предъявлять воспитателю и учителю, берущему на себя обязанность руководить ребенком, вступающим в школу, это, чтобы он понимал ребенка, его психические отправления, а равно и его индивидуальные свойства, так как, не зная условий психического развития ребенка, воспитатель может ежеминутно стать в тупик перед проявлением той или другой черты нрава воспитанника, не сумеет найти основной причины данного поступка и упустит из вида тесную связь индивидуальных особенностей ребенка с его дошкольной обстановкой и семейной дисциплиной» [2].

К одной из весьма важных проблем психологии здоровья П.Ф. Лесгафт по праву относил проблему социально-психологических и психолого-педагогических требований к учителю. П.Ф. Лесгафт считал, что в понятие научно-образованного учителя, способного положительно влиять на становление личности здорового ребенка, должна входить его высокая психологическая подготовленность. Согласно Лесгафту, каждый учитель должен быть психологом. П.Ф. Лесгафту принадлежит высказывание, которое и в наше время не потеряло своей актуальности: «научно-образованный педагог непременно должен быть психологом» [5].

По Лесгафту, все слагаемые социального, философского, психологического, естественнонаучного направлений в педагогической подготовке педагога к воспитанию здорового человека, обеспечивают ему

научную образованность, которая должна проявляться не в простом накоплении званий, а в постоянном творческом поиске лучших методов воздействия на учащихся, в поиске, позволяющем ему сказать о себе «La methode-c'est moi» (метод – это я).

Интересным представляется последовательность обучения П.Ф. Лесгафта, которая не носит всеобщего характера, но как частный вариант, для высшей школы более приемлем.

Лекции П.Ф. Лесгафта имели всегда определенные этапы и состояли из четырех частей:

- 1) краткое повторение прошлого;
- 2) план предстоящей лекции;
- 3) содержание лекции;
- 4) краткое резюме.

Начинал лекцию по анатомии П.Ф. Лесгафт всегда с хорошо знакомого студентам материала, проводя аналогии, заставляя студентов устанавливать связи между конкретным явлением и научными данными из физики, химии, поясняющие его. На основе всех приобретенных ранее знаний студенты приучались строить научную гипотезу о предмете данного раздела лекции. Лекция давала материал, позволяющий студентам разобраться в выдвинутых прежде гипотезах, доказать правоту или спорность и, наконец, построить выводы на основе собственных умозаключений.

Основной метод преподавательской работы П.Ф. Лесгафта при воспитании здорового человека - наглядный метод обучения. Наглядностью он стремился показать связь между формой и содержанием изложения. Так, например, он не изучал изолированно ткань организма или органа, а увязывал строение той или иной мышцы с ее функциональной значимостью. Мышца переставала существовать изолированно в представлении студентов, а воплощалась в функционирующий орган действующего человека. Изложение получалось образным, конкретным, действенным. Изложение лекционного материала у П.Ф. Лесгафта жизненно интересно и отвечало практическим запросам студентов. Он требовал, чтобы теоретические знания, полученные студентами в университете, применялись ими в медицинской и общественной деятельности [2].

Такой прагматический подход П.Ф. Лесгафта к высшему педагогическому образованию мы наблюдаем не во всех отечественных и зарубежных высших школах.

Одной из ведущих идей научного мировоззрения и педагогической практики П.Ф. Лесгафта было гармоническое развитие здорового человека, физическое и духовное, посредством физических упражнений. Создаваемая Лесгафтом русская система физического образования была направлена на всестороннее развитие личности. Физические упражнения, обладая материальной (физической) и духовной (идеальной) сторонами, кроме образования были нацелены Лесгафтом и на физическое развитие, совершенствование силы, выносливости, быстроты, ловкости [3]. Однако недостаточная для специалистов ясность сути гармонизации физического и

духовного в человеке в процессе физического воспитания приводила опять к функционированию практики по пути преимущественного формирования у него двигательных умений и навыков, развития физических качеств. Однако такое технологическое обучение, игнорирующее духовно-нравственную сущность человека, даже при наличии соответствующих знаний, сегодня уже не способно обеспечить всестороннюю самореализацию человека, являющуюся главнейшим показателем его культуры [4].

Как ни странно, но до сих пор еще далеко не изжито широко распространенное истолкование двигательной активности человека как механического, только физического явления. И это несмотря на то, что уже в 30-е годы XX века Н.А. Бернштейн в теории построения движений установил, что в норме человек не делает "просто движения", а всегда осуществляет действия с ведущим уровнем сознательного предметного действия. Это требует признавать двигательный акт человека не "движением", а именно двигательным действием.

Таким образом, П. Ф. Лесгафт своим научным трудом и педагогической деятельностью создал актуальные до сегодняшнего времени теоретические предпосылки для развития в системе высшего педагогического образования, самостоятельного здоровьесориентированного направления в подготовке учителя к изучению субъекта воспитания, на основе: разработки целостной концепции воспитания здорового человека, принципов нравственного здоровья, антрополого-гуманистического подхода в подготовке творческой личности учителя средней школы, а также идеи единства физической и духовной сторон в процессе воспитания.

Литература:

1. Куприянов, В. В. Методологическое значение морфологических трудов П. Ф. Лесгафта // Современная морфология – физической культуре и спорту: Материалы научн. конф., посвящ. 150-летию со дня рождения П. Ф. Лесгафта. Л., 1987.-228 с.
2. Лесгафт, П. Ф. Руководство по физическому образованию для детей школьного возраста. – СПб., 1888-1901. – Ч. I-II.
3. Лесгафт, П. Ф. О физических упражнениях и играх в школах, применительно к воспитательным идеям Н. И. Пирогова и к основам разумной педагогики // Тр. засед. О-ва рус. врачей в СПб за 1882/83. – СПб., 1883. – С.99-112.
4. Николаев, Ю. М. От идей П. Ф. Лесгафта к современной теории физической культуры // Теория и практика физической культуры // №9 2006. - 18-22с.
5. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – СПб., 1885. - Ч. I (школьные типы). – 149 с.; 1890. – Ч. II (Основные проявления ребенка). – 312 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВНОЙ ИСТОЧНИК УСПЕХА В УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Самостоятельная работа студента в его профессиональном становлении является одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которой происходит формирование навыков, умений и знаний, обеспечивается усвоение студентом приемов познавательной деятельности и в конечном итоге, способность решать технические и научные задачи. Несомненно, что для достижения успеха самостоятельная работа должна быть правильно организована. От того, насколько студент подготовлен и включен в самостоятельную деятельность, зависят его успехи в учебе, научной и профессиональной работе и его профессиональном становлении.

В педагогической науке существуют различные подходы к определению самостоятельной работы. Наумченко И.Л., 1983 рассматривает самостоятельную работу "как управляемый процесс, который служит главным образом целям обучения (усвоения, закрепления, совершенствования знаний в объеме вузовских программ) и приобретения соответствующих умений и навыков, составляющих содержание подготовки специалиста". Мы склонны рассматривать самостоятельную работу как компонент творческой познавательной практической деятельности студентов.

Результаты учебной деятельности студентов и степень их профессионального становления зависят от уровня самостоятельной работы студента, который определяется личной подготовленностью к этому труду, желанием заниматься самостоятельно и возможностями реализации этого желания. Сложной является организация самостоятельной работы студентов первого курса, по причине того, что школа не научила школьников учиться. В вузе основной центр тяжести по усвоению предмета студентом находится в его последующей самостоятельной работе над лекцией, учебным пособием, в подготовке и выполнении им практических, семинарских занятий и т.п. Объем получаемых знаний зависит не только от обучения, но и от инициативы студента.

По мнению Ляудис В.Я., 1989, для того чтобы успешно учиться в вузе, «необходимо уметь в значительной степени самостоятельно организовывать свою учебную деятельность и, следовательно, не просто практически владеть учебными действиями, но владеть рефлексивно, осознавая состав и основания выполняемых действий, оценивая их соответствие целям и условиям деятельности и определяя на этой основе наиболее эффективные способы усвоения». Поэтому важным показателем сформированности учебной деятельности студентов является уровень ее сознательности - умения учащегося «отдать себе отчет в том, что и почему он делает» (Талызина Н.Ф., 1975).

Многие учащиеся недостаточно осознают значение способов учебной деятельности для ее эффективного осуществления. Свои трудности в учении многие студенты связывают преимущественно с недостатками

мотивационно-волевых качеств (неорганизованность, отсутствие силы воли, неустойчивость внимания и настроения и т. д.) либо объясняют такими внешними условиями деятельности, как недостаток учебников и учебных пособий, большое количество учебного материала, отсутствие жесткого контроля (Добронравов Н.П., 1976, Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., 1981) Анализируя получаемые результаты, авторы подобных исследований подчеркивают их связь с низким уровнем знаний учащихся о рациональных способах и приемах учебной работы.

Организация самостоятельной работы студентов требует определенной дифференциации в зависимости от специфики вуза и курса. Вполне определенно различается организация труда учащихся вуза на отдельных курсах. Поэтому в организации их самостоятельной работы требуется четкая система, последовательность, предусматривающая овладение различными приемами умственной деятельности в ее нарастающей трудности.

Мы считаем, что наиболее сложной по объему, содержанию и характеру является самостоятельная работа для студентов 2-3 курсов, что объясняется недостаточной их подготовленностью к этому виду познавательной деятельности. На данном этапе они только учатся готовить тезисы своих выступлений по исследуемой проблеме, доклады к конференциям по прослушанным академическим курсам, вузовским научным конференциям. Здесь же они начинают готовить курсовые работы и защищать их, в ходе практики (учебной, производственной) выполняют элементарную опытную работу.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение затруднений студентов в самостоятельной работе и способов их работы с учебным материалом. Мы предполагали, что трудности во многом зависят от способов учебной работы, но надо было выявить причины слабого стремления овладеть рациональными способами учения.

Для исследования самостоятельной работы студентов мы дополнили анкету, предложенную В.Я. Ляудис, Х. Варнеке, 1989. Цель опроса состояла в том, чтобы на основе взглядов студентов, располагающих различным опытом учебы в вузе, выявить: изменилось ли представление о специальности по сравнению с первым курсом; какие отличительные черты характеризуют, с их точки зрения, учебу в вузе, с какими трудностями они сталкиваются в процессе учебы; планируется ли студентами время, находящееся в их распоряжении; какими методами работы обеспечиваются положительные результаты учебы, какие используются формы работы с информацией?

У большинства студентов (89%) интерес к выбранной специальности начал проявляться в школе и лишь у 11% в университете. Причем у 58% изменилось представление о выбранной специальности по сравнению с первым курсом. Основное отличие учебы в университете от обучения в школе студенты видят в большей самостоятельности и ответственности (72%), 21% в объеме материала. 76 % студентов собираются работать по специальности. 62,5 % частично уверены в том, что выбранная специальность обеспечит работу и 29% студентов уверены в этом. По

мнению опрошенных студентов необходимо приобрести в процессе обучения в вузе такие свойства личности, как усидчивость (33%), коммуникабельность (23%), самостоятельность и умение планировать время (19%).

На лекциях студенты испытывают следующие трудности: скучно (28,5%), не успевают записывать (19%), не понятно 14,2%. В самостоятельной работе студенты сталкиваются со следующими трудностями: нехватка времени (32%), нехватка литературы (21%), лень (9%) и 38% не испытывают трудностей. С преподавателями возникают такие трудности, как непонимание (23,8%) и высокие требования (19%). В общении со сверстниками у 19% присутствует непонимание и разные интересы.

Посещают лекции 79% учащихся, причина пропуска лекций объясняется плохим качеством лекций, временной нагрузкой другими учебными задачами и домашними делами. Лекции студенты прорабатывают в основном при подготовке к семинарам (83%), в тот же день прорабатывают лекции 31,8%. К семинарам готовится заранее лишь 23,4% студентов, такой же процент студентов не готовится, и 53,2 % иногда готовится. 42,3% не предполагают сколько времени требуется для подготовки к семинару, имеют об этом представление – 23%.

Основная масса студентов используют такую форму работы с информацией, как конспект (93%), схемы использует 28,5 % и таблицы использует 9,5%. Причем наиболее трудной работой с информацией являются аннотации и тезисы - 19 %. Предпочитают пользоваться такими источниками знаний, как лекции – 97% студентов, из сети Интернет – 72,7%, иногда используют рекомендуемые учебники 86, 3% студента.

По блоку вопросов, касающихся самостоятельной работы 54,5% студентов считают необходимыми самостоятельные занятия, дополнительные к обязательным учебным занятиям, 45,4% считают такие занятия частично необходимыми. Иногда занимаются такой внеаудиторной работой параллельно к лекционному курсу 56% опрошенных студентов, в выходные дни- 30%, на каникулах 14% . Средняя в неделю затрата времени на эту работу у 41% студентов 5-10 часов, 27,2% студентов затрачивают 15-20 часов, у 13,6% - 5 часов. К самостоятельным занятиям 50% студентов иногда стимулируют лекции, 41% студентов стимулируют семинары и практические занятия. У 52% опрошенных студентов вызывает нежелание самостоятельно работать по отдельным предметам отсутствие интереса к тому или иному предмету, 26% считают, что самостоятельная работа по этим предметам не нужна, а 22% не видят связи данного предмета с их дальнейшей работой. Причем ответили на вопрос: Студенты видят следующие способы улучшения самостоятельной работы: 81% в повышении самоконтроля за уровнем знаний и умений, 78% в лучшем планировании своего времени, а 42,8% предлагают усилить контроль за самостоятельной работой со стороны преподавателей. Студенты считают задания для самостоятельной работы слишком большими в основном по предметам не связанным со своей специальностью.

Научились планировать свое время лишь 8% опрошенных студентов, 32% почти научились и 60% не научились планировать свое время. Основная

масса студентов видят выход из проблемы «нехватка времени» в его планировании.

Для подтверждения результатов анкеты мы предложили студентам методику диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда. По результатам теста наблюдается тенденция к экстернальности по шкалам: интернальность в области неудач (Ин), шкала общей интернальности (Ио), шкала интернальности в производственных отношениях (Ип). Мы можем предположить, что студенты склонны приписывать свои неудачи в учебе внешним событиям (в том, что преподаватели не помогают студентам организовать их самостоятельную работу, дают мало рекомендаций в плане работы с литературой и первоисточниками, дают большой объем заданий по предметам). По шкалам: интернальность в области достижений (Ид) и в области межличностных отношений (Им) наблюдается тенденция к интернальности. Студенты склонны считать, что они сами добились всего хорошего, что есть в их жизни, хороших результатов в учебе и считают себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми.

Данные проведенного нами исследования и их анализ приводят к следующим выводам. Студенты имеют достаточно адекватное представление об особенностях учения в вузе и связывают его специфику с возросшей самостоятельностью и ответственностью. Считают необходимым приобрести в процессе обучения в вузе такие свойства личности, как усидчивость, коммуникабельность, самостоятельность и умение планировать время.

Однако вместе с потребностью и стремлением к саморегулируемому учению студенты испытывают необходимость в помощи преподавателей и их советах, касающихся вопросов рационального обучения. Особенно острой она становится в отношении к таким методам учебной деятельности, как методы рационального чтения, конспектирования книг, организации времени, рационального понимания и запоминания информации, составления тезисов, эффективного конспектирования лекций.

Планомерное использование времени самостоятельной работы — важная характеристика уровня развития личности студента как субъекта учения и его становления, как профессионала. Не большое число часов, отводимое студентами на самостоятельную работу (5-10 часов) свидетельствует о низком уровне саморегуляции учения и узком наборе его способов, что не позволяет студентам повышать качество использования свободного времени и приводит к снижению количества часов, отводимых на самостоятельную работу. Студенты видят такие способы улучшения самостоятельной работы, как повышение самоконтроля за уровнем знаний и умений, улучшение планирования своего времени, а также усиление контроля за самостоятельной работой со стороны преподавателей. Также у студентов нет систематичности в прорабатывании лекций и подготовке к семинарским занятиям, основная масса студентов при подготовке к занятиям из всего

многообразия видов работы с информацией используют лишь конспекты – эти факты подчеркивают бедность их учебной деятельности, студенты не умеют учиться.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования, а также данные, полученные другими авторами, указывают на актуальность внедрения в учебный процесс спецкурса по организации самостоятельной работы студентов. Основная учебная цель этого спецкурса: обучение наиболее эффективным методам и приемам самостоятельной работы, которые обеспечат успех в учебно-профессиональной деятельности. Спецкурс будет направлен на то, чтобы научить студентов правильно слушать и записывать лекции, воспринимать их; научить самостоятельной работе на практических и лабораторных занятиях; совершенствовать навыки работы с книгой; научить правильно конспектировать литературу, готовить рефераты, выступать с докладами, планировать время.

ПОТЕНЦИАЛ МОБИЛЬНОСТИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Е.С. Трунтова,
Филиал Поволжской академии государственной службы
им. П.А. Столыпина, г. Балашово*

Научная статья подготовлена по результатам эмпирического социологического исследования, проведенного в период 2009-2010 гг. в нескольких городах Российской Федерации (г. Москва, г. Саратов, г. Балашов Саратовской области) и в Германии (г. Мюнхен). В исследовании применялись методы: 1) контент-анализ сайтов трудоустройства; 2) анкетирование студентов и специалистов-практиков; 3) экспертное интервью с учеными. Исследование проводилось применительно к сфере менеджмента.

Современное общество характеризуется масштабными потоками информации, оказывающими влияние на социальные процессы, протекающие в различных сферах человеческой деятельности. Динамично развивающиеся рынки труда как в масштабах планеты, так и локальные, выдвигают по отношению к современным специалистам все более специфичные требования в отношении полилингвальной компетентности, обеспечивающей продуктивную социально-профессиональную мобильность персонала.

Социально-профессиональная мобильность специалиста напрямую связана с уровнем его профессионального образования, полилингвальной подготовки, психологической готовности к деятельности в условиях конкуренции и нестабильности рынка труда [5]. Сегодня на мировом рынке труда конкурентоспособность специалиста поддерживается профессиональной компетентностью, уровнем образования, широким социальным кругозором, владением иностранными языками, пластичностью

поведения, высоким уровнем индивидуальной активности в сфере труда, опытом полилингвальной мобильности.

Важность полилингвизма подтверждается позицией Евросоюза, который стимулирует распространение многоязычия среди жителей разных стран в целях обеспечения взаимопонимания, развития толерантного отношения к языковому и культурному разнообразию [2]. Согласно социологическим данным, около 70 % населения земного шара в той или иной степени владеют двумя и более языками [1], что накладывает дополнительные обязательства на специалистов, обеспечивающих межкузыковые профессиональные коммуникации.

Полилингвизм специалистов и их мобильность являются фактором, необходимым для успешного повышения эффективности функционирования любой организации. В условиях глобализации актуализируется потребность организаций в полилингвально подготовленных специалистах, способных использовать иностранные языки с целью социально-профессиональной коммуникации. Приоритетность стремления к сотрудничеству в межрегиональных, межотраслевых, межфирменных отношениях объективно приведет к приоритетности в экономике России высокотехнологичной продукции, к успешности специалистов. «Существуют некие общечеловеческие смыслы, модели и стратегии успешности. Паттерн успеха выявляет единые критерии ценностей бытования в культуре не только единичного человека, но и всей социальной системы» [3]. К. Мангейм исследовал феномен успешности в контексте амбиций личности, выявляя зависимость между экономической системой общества и социальным поведением личности [4]. Привнесение полилингвальных навыков повышает уровень уверенности в принимаемых решениях, создает предпосылки для последовательного и более полного использования внешних условий организации.

Полилингвальная компетентность специалиста связана с умением выражать и отстаивать свое мнение, доказывать и убеждать, что возможно лишь при использовании филологических средств, причем во все более увеличивающемся количестве случаях не одного, а нескольких языков – без этого не мыслится современная социально-профессиональная мобильность. При наблюдающимся противоречии между многообразием социальных практик – с одной стороны, и универсализацией содержания и способов достижения социально-профессионального успеха – с другой, полилингвизм становится фактором адаптации специалиста в социально-профессиональной среде.

Общемировая тенденция становления полилингвизма специалистов в настоящее время развивается в двух направлениях:

1) внутреннее – стремление будущих специалистов из малочисленных народов изучать язык страны, каковым является язык «титульной» нации, для того, чтобы иметь возможность в полной мере реализовать профессиональные возможности в рамках своего государства;

2) внешнее – склонность части специалистов к интеграции в мировую

систему информационных, социальных и иных взаимоотношений, приобщение к ценностям мирового профессионального наследия посредством полилингвальных навыков.

Следовательно, повышение качества полилингвального потенциала специалистов может положительно сказаться на социально-экономическом развитии российского общества, его жизнеспособности, в том числе, на способности конкурировать с различными странами. Быстрое, радикальное изменение социальной жизни России, ее стремительное вхождение в мировое сообщество сделало языки стран дальнего зарубежья реальным средством профессионального общения. В интересах российского государства необходимо стимулировать мобильность работников: с одной стороны, формируя качественный полилингвальный потенциал специалистов, с другой – создавая условия для его использования.

Литература:

1. Веако J-С., Byram M. Guide for Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education Spt. 2002. Language Policy Division ,Council of Europe, p 43.
2. Europe: the official website of European Union // Официальный сайт: <http://europa.eu>
3. Кривко, М.А. Социокультурный анализ трансформации образа «успешной женщины» в контексте развития современного российского телевидения. Социально-гуманитарное знание: междисциплинарный подход. Материалы конференции. – Ростов-на-Дону: Институт управления, бизнеса и права, 2006. – 281 с.
4. Мангейм, К. Очерки социологии знания: Проблема поколений – состоятельность – экономические амбиции / РАН ИНИОН; Пер. с англ. Е.Я. Додина; Отв. ред. Л.В. Скворцов. – М.: ИНИОН, 2000. – 164 с. С. 115
5. Национальные проекты и реформы 2000-х годов: модернизация социальной политики / Научная монография под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой и М.А. Ворона. М: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2009. – 278 с.

СПОСОБНОСТЬ ОБЕСПЕЧИТЬ ИННОВАЦИИ И ГОТОВНОСТЬ К ЛИЧНОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ И РАЗВИТИЮ КАК СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОБИЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

*О.А. Трухина,
Дальневосточная государственная
социально-гуманитарная академия*

Основная миссия современного высшего образования заключается в формировании кадрового потенциала общества и государства, способного достойно отвечать на вызовы XXI века. Согласно «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» сегодня требуются специалисты, способные быстро реагировать на изменения в образе деятельности, жизни, стиле мышления, самостоятельно принимать решения

по широкому кругу проблем, нести ответственность за принятые решения, быть профессионалами в своей области деятельности.

Условием достижения указанной цели является обеспечение формирования в вузах благоприятной образовательной среды. В первую очередь, такая среда создается преподавателями, готовыми регулярно обновлять содержание своей деятельности посредством «критического, творческого ее освоения, применения достижений науки и педагогического опыта, всестороннего повышения квалификации и совершенствования профессионализма» [Липина Т.А]. Обществу нужен педагог, способный к сотрудничеству, отличающийся динамизмом, конструктивностью, мобильностью.

Мобильность выступает важным компонентом квалификационной структуры специалиста и рассматривается, с одной стороны, как владение системой обобщенных профессиональных приемов, умение эффективно их применять в смежных областях производства и сравнительно легко менять виды деятельности. С другой стороны, существует такое понятие как академическая мобильность - перемещение на определенный период в другое образовательное или научное учреждение. Профессиональная мобильность преподавателя вуза выражается в его способности успешно проводить различные виды занятий или вести преподавание смежных дисциплин. Основным способом осуществления академической мобильности преподавателей является командирование их в другие вузы для чтения лекций, проведения занятий и консультаций; участия в научной работе в рамках совместных тем; участия в программах повышения квалификации; прохождения стажировок в период творческих отпусков; участия в конференциях и семинарах.

Присоединение российской системы образования к Болонской конвенции поставило перед преподавателями вузов вопрос об их «готовности и способности к смене выполняемых учебно-методических и научных задач, освоению новых навыков или изменений в них, возникающих под влиянием преобразований» [Ильдарханова Ч. И.].

Считая способность обеспечить инновационные изменения в образовании одной из существенных характеристик, которой должен обладать профессионально мобильный преподаватель, мы решили рассмотреть смысловое поле понятия «педагог, способный обеспечить инновационные изменения в образовании».

В ходе исследования был выполнен сбор характеристик указанного понятия. В качестве источников использовались концептуальные и нормативные документы, а также публикации исследовательского характера. Ниже представлен предварительный состав совокупности формулировок (нумерация составляющих смыслового поля условна):

1. Познание, анализ и оценка преподавателем своей личности.
2. Познание и анализ преподавателем своей профессиональной деятельности.
3. Осмысление (рефлексия) своего практического опыта.

4. Сравнение и изучение, изменение и развитие учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов.
5. Освоение нового знания, повышение качества педагогической практики.
6. Адекватные изменения компонентов педагогического процесса.
7. Выявление актуальных проблем образовательной деятельности.
8. Определение эффективных способов решения проблем образовательной деятельности.
9. Обновление поставленных целей и задач образовательной деятельности.
10. Творческое применение ранее известных методов решения педагогических задач.
11. Использование новых методов решения педагогических задач.
12. Разработка новых подходов, новых методов, нового содержания деятельности.
13. Способность сознательно изменять и развивать себя.
14. Освоение новых педагогических технологий.
15. Умение принимать решения в условиях риска.
16. Обретение нового педагогического опыта.
17. Опора на самостоятельность и инициативность.
18. Активный поиск возможностей с учетом предвидения будущего.
19. Готовность к быстро наступающим переменам в обществе.
20. Осознание собственной системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности и общении.
21. Переоценка ценностей, сохранение тех из них, которые обладают непреходящей значимостью, и отказ от тех, которые устарели.
22. Умение осознавать и управлять процессами целеположения.
23. Умение строить оптимальные алгоритмы творческой деятельности для достижения цели.
24. Критический анализ и оценка своих собственных профессиональных и личностных качеств.
25. Самооценка результатов своей деятельности.
26. Устойчивая педагогическая направленность мотивации своей деятельности.
27. Понимание и принятие ценностных ориентаций профессии педагога.
28. Осознание педагогом необходимости перемен, нововведений.
29. Толерантность к нововведениям.
30. Открытость новому и непривычному.

Рассматривая понятие *«способность обеспечить инновационные изменения в образовании»* в компетентностном пространстве, было решено сформулировать полученные характеристики как проявления компетенции и разбить их на три таксономические группы: знает, умеет, владеет. При этом учитывались следующие требования: реальность фиксации предложенных проявлений, однозначность понимания смысла этих проявлений,

возможность их самооценки и внешней оценки.

Полученные результаты представлены ниже в табл. 1.

Таблица 1.

Предварительная структура компетенции «*способность обеспечить инновационные изменения*», представленная в пространстве проявлений

Знает:	Умеет:	Владеет:
<p>актуальные проблемы образовательной деятельности;</p> <p>эффективные способы решения проблем образовательной деятельности;</p> <p>цели и задачи образовательной деятельности;</p> <p>алгоритмы творческой деятельности для достижения поставленных целей;</p> <p>новые подходы, новые методы, новое содержание деятельности;</p> <p>новые педагогические технологий;</p> <p>методы решения педагогических задач;</p> <p>собственные профессиональные и личностные качества;</p>	<p>эффективно и своевременно решать проблемы образовательной деятельности;</p> <p>обновлять поставленные цели и задачи образовательной деятельности;</p> <p>использовать новейшие методы решения педагогических задач;</p> <p>оценивать свой профессиональный опыт с точки зрения его соответствия своим личностным интересам и склонностям, а также с позиции востребованности на рынке труда;</p> <p>анализировать и оценивать свои личностные и профессиональные качества;</p> <p>принимать решения в ситуации риска;</p>	<p>навыком эффективного и своевременного решения проблем образовательной деятельности;</p> <p>навыком обновления целей и задач образовательной деятельности;</p> <p>навыком строить алгоритмы творческой деятельности для достижения поставленных целей;</p> <p>навыком творческого применения известных методов решения педагогических задач;</p> <p>опытом разработки новых подходов, методов, нового содержания образовательной деятельности;</p> <p>навыком применения новых педагогических технологий;</p>
Знает:	Умеет:	Владеет:
<p>профессионально-педагогические ценности как нормы, регламентирующие собственную деятельность; необходимость перемен и нововведений.</p>	<p>анализировать свой практический опыт с целью осмысления своих достижений и выявления причин допущенных ошибок;</p> <p>анализировать и оценивать соответствие совей деятельности профессионально-педагогическим ценностям;</p> <p>прогнозировать будущее; адаптироваться к переменам и нововведениям.</p>	<p>навыком сравнения, изучения, изменения и развития образовательного процесса с целью достижения более высоких результатов;</p> <p>опытом освоения новых знаний, повышения качества педагогической практики;</p> <p>навыком адаптироваться к переменам и нововведениям;</p>

Содержательно полученная в ходе исследования структура очень близка к структуре другой общекультурной компетенции «*Способность к профессионально-личностному самоопределению и развитию*», что указывает

на достаточно тесную взаимосвязь между готовностью педагога к профессиональному и личностному самоопределению и развитию и его способностью обеспечить инновационные изменения в образовании.

Инновационный потенциал преподавателя – это совокупность социокультурных и творческих характеристик его личности, выражающая готовность совершенствовать профессионально-педагогическую деятельность и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность методов и средств. Сюда также относятся желание и возможность развивать свои интересы и представления, искать собственные нетрадиционные решения возникающих проблем, воспринимать и творчески воплощать уже существующие подходы в образовании [Ю.П. Зинченко, И.А. Володарская].

Таким образом, для обеспечения реальной мобильности очень важно в качестве одной из задач профессионального образования и последипломного профессионального развития формировать и развивать компетенцию «Готовность преподавателей вуза к профессионально-личностному самоопределению и развитию».

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

*Ю.В. Федоренко,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула*

В настоящее время в России идет становление новой многоуровневой системы образования, включающей бакалавриат и магистратуру. Инновации в сфере образования сопровождаются существенными изменениями в педагогической теории и практике. В этих условиях возрастает потребность в специалистах: педагогах, психологах, дефектологах, владеющих знанием новых технологий профессионального образования, новыми технологическими умениями, и являющимися творческими личностями.

В 2011 году планируется полный переход на двухуровневое образование. В связи с этим был разработан федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению специальное (дефектологическое) образование. Выделению данного направления в самостоятельное способствовали:

- острая потребность в высокопрофессиональных дефектологических кадрах для отечественной социальной, педагогической, медицинской отраслей;
- определение дефектологии как самостоятельной предметной области знаний и специфической сферы профессиональной деятельности;
- а также принципиальное отличие от области педагогического образования субъекта, объекта и области профессиональной деятельности дефектологов.

Итак, будущий дефектолог, выпускник вуза, должен будет обладать определенным набором компетенций, под которыми понимается способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также, в определенной широкой области.

Выделяют несколько видов компетенций:

1) общекультурные. Так выпускник должен быть: способен к социальному взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, социальной мобильности; способен понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы, политические события и тенденции; способен использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности;

2) профессиональные: способен к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ; готов к организации коррекционно-развивающей среды; способен к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях как специальных (коррекционных); готов к взаимодействию с общественными организациями, семьями лиц с ограниченными возможностями здоровья; способен организовывать и осуществлять психолого-педагогическое обследование лиц; готов к сбору, анализу и систематизации информации в сфере профессиональной деятельности; способен к планированию, организации и совершенствованию собственной коррекционно-педагогической деятельности; готов к формированию общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья и к взаимодействию с учреждениями культуры по реализации просветительской работы.

Реализация компетентного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков студентов. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями образовательных учреждений, учреждений структур здравоохранения и социальной защиты, научных, государственных и общественных организаций, органов управления образованием, мастер-классы экспертов и специалистов.

Огромную помощь в этом вопросе нам оказывает Тульская областная специальная библиотека для слепых. Наше теснейшее сотрудничество началось еще в далеком 2000 году, когда после экскурсии в библиотеку студенты факультета психологии задались идеей создания специфических офтальмологических сказок. Так родился сборник «Сказки про глазки», в которых главные герои обучают детей некоторым полезным навыкам в области гигиены глаз. Разбирая данные сказки вместе с ребенком и обсуждая смысл каждой из них, взрослые помогают ребенку более внимательно относиться к своему нарушенному зрению, а это, на наш взгляд, создает чувство защищенности.

Далее студентов заинтересовал процесс изготовления тактильных рукодельных книг для детей с нарушением зрения: сначала это были отдельные странички, затем уже полноценные издания.

В настоящее время работа начинается с экскурсии в библиотеку и знакомства с ее основными отделами: тифлоинформационным и детским центрами, где студенты могут увидеть новейшие методические разработки в области коррекционно-педагогической деятельности, познакомиться с основными видами тактильных рукодельных изданий: книгами, книгами-игрушками, комбинированными изданиями и тактильными дидактическими пособиями.

Далее в рамках семинарских занятий осуществляется подбор содержания и тематики тактильных изданий в соответствии с Программами специальных (коррекционных) образовательных учреждений III и IV вида, а также запросами специальных учреждений города и области.

Учитываются и возрастные особенности детей с нарушением зрения. Студентам разъясняют, что существуют издания:

1. Для самых маленьких, которые напрямую связаны с жизнью ребенка – одеванием, умыванием, едой. Их задача – сделать понятным функциональное значение предметов, с которыми малыш контактирует каждый день.

2. Для среднего дошкольного возраста, использующие простейший сюжет (любимая и знакомая на слух сказка, иллюстративный материал), рельефное изображение выполняет роль наглядного пособия и источника знания.

3. Для старших дошкольников и младших школьников. На иллюстрациях уже может быть изображен замкнутый сюжет, связанный с определенным персонажем. Студентов знакомят со ступенями сложности тактильных рукодельных изданий. Каждая ступень учитывает уровень его готовности воспринимать рельефное пособие. Так, 1-я ступень – издания, сюжет которых напрямую связан с жизнью ребенка. На странице используется только один предмет, чтобы ребенок мог узнать его и понять функциональное назначение предмета.

2-я ступень – в издании предлагается использовать определенный сюжет (это могут быть знакомые, любимые сказки). На странице дается два или три изображения. Этими изданиями будут пользоваться дети, с которыми проводилась определенная предварительная работа по обучению восприятия рельефных изображений и у которых сформированы представления.

3-я ступень – эти издания позволяют использовать наглядность как иллюстрацию к рассказу, либо наглядность как источник знания. На страницах необходимо изображать целостный законченный сюжет, который связан с жизнью определенного персонажа, либо это могут быть изображения с определенной тематикой.

Издания 2-й ступени у детей вызывают интерес только при первом предъявлении, при рассмотрении понравившихся поверхностей. А с изданиями 3-й ступени дети могут возвратиться к сюжету несколько раз в

зависимости от того опыта, который они имеют на данный момент. При изготовлении таких изданий необходимо учитывать интересы, как девочек, так и мальчиков.

Кроме того, студенты знакомятся: с основными параметрами и размерами изданий; с особенностями построения рельефного изображения; с применением цвета и контраста в тактильном издании; с фактурами и используемыми материалами; с требованиями к безопасности тактильных изданий.

Однако не все книги мы рекомендуем к изданию. Все тактильные книги проходят серьезную экспертизу, проводимую на базе библиотеки с приглашением различных специалистов: психологов, дефектологов, а также и самих людей с нарушением зрения, так как почувствовать все, что переживает незрячий человек при «чтении» тактильной книги нам невозможно.

Экспертиза тактильных изданий предполагает два направления оценок: психолого-педагогический аспект, т.е. оценка развивающих качеств игрушек, и социокультурный аспект – тактильное издание как средство воспитания.

Психолого-педагогический аспект:

1. Развивающий потенциал тактильного издания:

– Соответствие возрастным задачам развития – потенциальная возможность тактильного издания стать предметом действия или деятельности ребенка, в которых складываются главные новообразования возраста. Поэтому первой задачей экспертизы является точное определение возраста (или возрастного диапазона) для конкретного тактильного издания.

– Открытость для разнообразных действий, гибкость и простота. Хорошее тактильное издание должно быть максимально открыто для преобразований.

2. Возможность самостоятельного действия ребенка:

– Привлекательность тактильного издания, соответствие интересам и смыслам самого ребенка.

– Возможность практического действия с тактильным изданием (обусловлено прежде всего его прочностью и качеством изготовления).

Социокультурные качества тактильного издания:

– Этический аспект – воспитательная функция тактильного издания.

– Эстетический аспект – художественные качества тактильного издания.

– Социальный аспект – современность тактильного издания и ее связь с окружающей общественной жизнью.

– Традиционность издания – связь с культурными традициями своего народа.

– Оригинальность – уникальность тактильного издания и отличие от массовых образцов.

В результате экспертной оценки тактильное издание получает определенные баллы по каждому параметру, на основе которых выносится общее заключение. Таким образом, только наиболее интересные, отвечающие тре-

бованиям книги, прошедшие через издательский совет выходят в свет.

ФОРМИРОВАНИЕ МОБИЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Т.В. Федяева,
Орловский государственный
университет, г.Орел*

Направленность современных инновационных процессов имеет специфическую особенность, которая заключается в подготовке мобильной личности.

Согласно Л.А. Амировой, понимание мобильности связано с выявлением определенного типа (способа) реагирования личности на окружающую (прошлую, настоящую, будущую) действительность, продуцирующего конкретную жизненную стратегию поведения и деятельности, определенную жизненную позицию личности в смысле ее отношения к миру, которая одновременно составляет существо личностной деятельности. Ею выделяются 2 группы факторов и условий формирования мобильной личности: социокультурные (факторы, связанные с отношениями, возникающими непосредственно в процессе социализации, обучения и воспитания человека) и личностные (мотивационная сфера, система ценностей, возрастные особенности, общая и профессиональная направленность, профессиональное самоопределение, наличие разнообразных способностей и умений).

Бесспорно то, что такие навыки необходимо воспитывать со школьной скамьи. Требуется пересмотр, прежде всего характера обучения, который из пассивного и созерцательного постепенно превращается в активный и созидательный.

Это сказалось в первую очередь на сущностных свойствах процесса обучения - на концепции деятельности школы в целом, на ее целевой ориентации. Влияние тенденций, активизирующих учебный процесс, сказалось и на инструментально значимых свойствах: содержании обучения и способах его организации и передачи школьникам, на взаимоотношениях педагога и ученика.

Инновационное обучение влияет на важнейшую сторону жизни человека, включая, наряду с познавательным характером его деятельности, духовный, социальный и коммуникативный ее аспекты. Из этого следует, что инновационное обучение как прогрессивное и передовое направление в образовании в полной мере призвано решать и одну из важнейших проблем современной школы: поиск более действенных способов, методов, средств, активизирующих познавательную деятельность учащихся.

Согласно требованиям к уровню подготовки выпускников в результате

изучения биологии на базовом уровне ученик должен знать: основные положения биологических теорий (клеточная, эволюционная теория Ч.Дарвина и др.); сущность биологических процессов: действие искусственного и естественного отбора, формирование приспособленности, образование видов; уметь объяснять: вклад биологических теорий в формирование современной естественнонаучной картины мира; единство живой и неживой природы, влияние мутагенов.

Еще Л.Аристова указывала на три отличительных особенности познания школьника, подтверждающие одновременно тезис о совершающемся в настоящее время сближении его учения с научной деятельностью:

2. Овладение сложными понятиями при малом жизненном опыте.
3. Интенсификация процесса научного познания, происходящая на основе возрастающего уровня его содержания и темпов его развития.
4. Усиливающаяся тенденция выхода за установленные школой границы знания, поиск учащимися нового, их стремление к открытиям.

Формирование таких качеств у школьников особенно эффективно происходит в процессе исследовательской деятельности.

Ориентирование школ на воспитание детей по биологии в природной обстановке позволяет обучающимся активно приобщаться к исследовательской работе по изучению природных сред и экосистем своего родного города, участвовать в биологических олимпиадах, обмениваться результатами исследований через современные телекоммуникационные средства.

Объектами исследования могут выступать близлежащие биотопы. Таким биотопом для СОШ №18 г. Орла является пригородное урочище «Медведевская дача». В 2003 году была разработана и апробирована методика организации и проведения исследовательской деятельности школьников по изучению видового состава беспозвоночных животных пригородного урочища «Медведевская дача», которая успешно применяется по сегодняшний день. Теоретические основания являются наработки в области организации исследовательской деятельности по изучению беспозвоночных животных в различных экосистемах (Фасулати К.К., 1971; Райков Б.Е., 1994; Шалапенок Е.С., 1987 и др.).

Для того чтобы работа не превращалась в простое собирание предметов, лишенных научной ценности, разрабатывается программа исследования. Для учащихся такой вид деятельности – первая проба сил в исследовательской работе. Это большой серьезный труд. Поэтому при организации исследовательской работы учитель должен помочь ученикам и в выборе темы исследования, и в формулировке цели и задач, объекта исследования, при составлении плана исследования и его проведении, а также в обработке полученных результатов.

После того, как учитель разработал тематику и программу исследования, изучил сам и познакомил учеников с методами сбора, регистрации и коллекционирования беспозвоночных, далее он формирует из

класса рабочие звенья по 5-6 человек. Каждому звену дается свое задание: «сбор и регистрация насекомых травостоя», исследование беспозвоночных листовой подстилки» и т.п. Учитель знакомит учащихся методами учета беспозвоночных.

Для того чтобы уменьшить риск возникновения критических ситуаций во время работы, учитель знакомит учащихся с правилами поведения на экскурсии в лесных экосистемах (стратегией поведения в природной среде). Учитель напоминает учащимся, как правильно заполнять полевые дневники, как этикетировать животных, какими методами сбора беспозвоночных руководствоваться.

На камеральном этапе исследования учитель знакомит учащихся со структурой определителей беспозвоночных животных и правилами определения животных. Задачей определения является установление видового названия животного и его принадлежность к определенному типу, классу, отряду, семейству и роду.

Составляется отчет об исследовательской работе. Учитель поясняет учащимся, какую структуру будет иметь отчет. На основе полученных материалов готовятся доклады на конференции, оформляются творческие работы на конкурсы.

В процессе исследовательской деятельности ученик должен научиться сам формулировать изучаемую проблему, выдвигать и обосновывать причины ее возникновения, разрабатывать и проводить эксперимент, самостоятельно делать выводы. Исследовательский характер деятельности способствует воспитанию у них инициативы, активного, добросовестного отношения к научному эксперименту, учит самостоятельно мыслить, ставить и решать проблемы, привлекая знания из разных областей; уметь прогнозировать вариативность результатов.

Научно-исследовательская деятельность школьников является результативным способом достижения одной из основных целей образования: научить их организовывать свою работу, самостоятельно мыслить, ставить и решать проблемы, привлекая знания из разных областей; уметь прогнозировать вариативность результатов. Что позволяет надеяться на то, что впоследствии они придут в ВУЗ уже сформированными навыками самостоятельной учебной работы.

Исследовательская деятельность обладает большим психолого-педагогическим потенциалом, который должен быть использован в процессе общего формирования и развития мобильной личности.

Литература:

1. Агафонова, И. В., Сивоглазов В. И. Программа среднего (полного) общего образования по биологии 10—11 классы. Базовый уровень. М.: Дрофа, 2005.
2. Амирова, Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Уфа, 2009 г. – 36 с.
3. Аристова, Л. Активность учения школьника. «Просвещение», М.,1968, стр.24-25.

4. Исследовательская деятельность школьников как одна из форм подготовки к самостоятельной учебной работе в вузе// Т.В. Чеснокова. - Самостоятельная работа в современном российском вузе: проблемы организации и перспективы развития. Сборник материалов международной научно-практической конференции.- Орел, ОГУ, полиграфическая фирма «Картуш», 2005. – С. 117-119.

5. Куриленко, Л.В. Активизация познавательной деятельности школьников в условиях инновационных образовательных процессов: Учебное пособие. Самара: Изд-во «Самарский университет», 1998. 95 с.

6. Школьный экологический мониторинг. Учебно-методическое пособие / Под ред. Т.Я. Ашихминой. – М.: АГАР, 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

*Ю.Г. Хлоповских,
Воронежский филиал Московской открытой
социальной академии*

Современные интегративные тенденции в развитии наук закономерно отражаются во взаимодействии педагогики и психологии, приводя к углублению и расширению их традиционных взаимосвязей. Указанные тенденции проявляются и в отношении практических и прикладных аспектов данных наук, что повышает их эффективность в реализации деятельности психологов и педагогов и их мобильность в образовательном пространстве. На наш взгляд, профессиональная деятельность практического психолога образования по сути является психолого-педагогической. Это определяется целью, задачами, условиями ее осуществления.

Психолого-педагогическая деятельность психолога образования понимается как особый вид социальной деятельности, направленной на психологическое сопровождение педагогического процесса. Основу ее составляет психологическая деятельность, включающая педагогический компонент.

Системообразующим фактором психолого-педагогической деятельности выступает цель, состоящая в создании социально-психологических и психолого-педагогических условий для продуктивной деятельности и психологического развития всех участников педагогического процесса. Наряду с целевым компонентом, конкретизирующим цель и задачи деятельности, выделяются следующие блоки психолого-педагогической деятельности: содержательный, который определяется основными направлениями (видами) работы психолога и включает, кроме психологической составляющей, педагогический компонент; технологический, содержащий психологические и психолого-педагогические технологии; профессионально-личностный, отражающий личностные особенности, профессиональные установки психолога, необходимые для

продуктивного выполнения психолого-педагогической деятельности; результативный, обеспечивающий обратную связь и позволяющий сопоставить полученные результаты с исходной целью.

Реализуется психолого-педагогическая деятельность в рамках основных направлений работы практического психолога образования (психопрофилактики, психологического просвещения, психодиагностики, психоконсультирования, психокоррекции и др.), в каждый из которых включен педагогический компонент.

Психолого-педагогическая деятельность имеет ряд особенностей общего и частного характера. Во-первых, ее отличает системность. В соответствии с этой характеристикой психолого-педагогическая деятельность образуется рядом взаимосвязанных элементов, что позволяет рассматривать данный вид деятельности как подсистему педагогической и образовательной систем, а также более широких систем – психолого-педагогической, человекознания и др. Во-вторых, психолого-педагогическая деятельность является целостной, что проявляется в совокупной реализации психологической и педагогической составляющих. В-третьих, она носит интегративно-дифференцированный характер, выражающийся в интеграции и дифференциации всех слоев психологии и педагогики: теоретического, прикладного и практического. Это особенности общего характера, присущие не только психолого-педагогической, но и другим видам деятельности, реализующим междисциплинарные связи.

Рассмотрим частные особенности психолого-педагогической деятельности. Центральной особенностью выступает педагогический компонент психолого-педагогической деятельности психолога образования. Любая ситуация в образовательном учреждении является психолого-педагогической, и для ее решения психологу важно владеть системой педагогических знаний и умений. Это является не только особенностью психолого-педагогической деятельности, но и одним из условий эффективности осуществления практическим психологом образования профессиональной деятельности.

Однако данный компонент будет эффективен лишь в случае осознания психологом значимости и особенностей использования педагогических знаний и умений в профессиональной деятельности. Это составляет вторую особенность психолого-педагогической деятельности практического психолога образования.

Профессиональная деятельность психолога образования включает как практическую, так и исследовательскую составляющие. В связи с этим потенциальная эффективность профессиональной деятельности психолога образования подразумевает достаточно высокий уровень выраженности склонности к обоим направлениям деятельности – практическому и исследовательскому. Соответственно, можно выделить третью частную особенность психолого-педагогической деятельности – склонность психолога к практической и исследовательской деятельности.

Одним из структурных компонентов деятельности, в том числе

профессиональной, является мотив. Эффективность деятельности обуславливается высоким уровнем развития внутренних и внешних положительных мотивов осуществления конкретной деятельности в определенных условиях. Отсюда – четвертая особенность психолого-педагогической деятельности: наличие у практического психолога образования внутренней и внешней положительной мотивации реализации психолого-педагогической деятельности в условиях образовательного учреждения.

Психолого-педагогическая деятельность предъявляет определенные требования к личностному развитию психолога, которое выражается в стремлении личности к самоактуализации, что составляет пятую особенность данной деятельности.

На основе теоретического анализа разработана совокупность психолого-педагогических условий формирования вариативного педагогического компонента в обучении будущих психологов, обеспечивающего эффективность психолого-педагогической деятельности практического психолога образования: 1) осуществление диагностики, самодиагностики и развития профессионально значимых личностных особенностей студентов в процессе реализации педагогической составляющей образования; 2) реализация вариативной системы педагогических знаний в рамках образования практического психолога; 3) ориентация содержания педагогического компонента на основные цели, задачи, принципы, функции и направления психолого-педагогической деятельности практического психолога образования; 4) организация усвоения студентами педагогических знаний с учетом специфики деятельности психолога образования.

С целью проверки эффективности указанных условий осуществлено эмпирическое исследование с применением опросного метода, констатирующего и психолого-педагогического экспериментов, методов качественного и количественного анализа данных. В исследовании приняли участие 118 студентов-психологов, составившие экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы.

В ЭГ осуществлялась системная реализация совокупности психолого-педагогических условий формирования педагогического компонента. Педагогическая подготовка основывалась на экспериментальной программе курса «Педагогика», ориентированной на особенности профессиональной деятельности практического психолога образования. В КГ указанные психолого-педагогические условия не реализовывались.

Не останавливаясь подробно на ходе и частных результатах проведенного исследования, представим его общие результаты и выводы.

Студенты ЭГ обладают более высоким уровнем сформированности педагогического компонента психолого-педагогической деятельности, чем студенты, обучавшиеся по традиционной программе. Это выражается в более высоких показателях осознания важности и особенностей использования педагогических знаний в работе психолога образования, усвоения

педагогических знаний и адекватности самооценки объективному уровню усвоения.

Выявлены прямые связи между сформированностью педагогического компонента и склонностью студентов к практической и исследовательской деятельности психолога. В наибольшей мере педагогический компонент сформирован у будущих психологов, обладающих в равной мере склонностью к обоим направлениям деятельности, а также избирательной склонностью к исследовательской деятельности. Соответственно, возможно развитие соответствующих склонностей в ходе формирования педагогического компонента психолого-педагогической деятельности.

Изучение профессионального самосознания студентов позволило выявить положительную динамику. Реализация указанной совокупности условий формирования педагогического компонента стимулируют построение будущими психологами модели будущей профессиональной деятельности.

В ЭГ значительнее, чем в КГ, повысился уровень внутренних и внешних положительных мотивов учебной и будущей профессиональной деятельности студентов-психологов, что обусловлено целенаправленным формированием в ходе реализации педагогического компонента мотивов, связанных с ориентацией студентов на процесс и результат обучения, применение получаемых знаний в будущей профессиональной деятельности.

Обобщенные показатели самоактуализации личности не связаны с особенностями сформированности педагогического компонента. Вместе с тем выявлено, что студенты-психологи, высоко оценивающие значимость педагогических знаний для практической деятельности психолога, характеризуются целостным восприятием жизни, позитивным отношением к себе и окружающим, открытостью и активностью во взаимодействии с окружающими и др. Студенты, отличающиеся гибкостью, синергичностью и креативностью, проявляют более высокий уровень усвоения педагогических знаний.

Итак, эффективность формирования педагогического компонента в образовании психолога повышается при реализации совокупности психолого-педагогических условий, в том числе осуществлении педагогической подготовки, учитывающей специфику деятельности психолога образования, реализации структуры и содержания системы педагогических знаний с ориентацией на цели, задачи, принципы и основные виды деятельности практического психолога образования; процессуальной организации усвоения студентами знаний с учетом специфики деятельности психолога образования.

МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПОД ВЛИЯНИЕМ МИРОВОЙ

ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

*О.П. Чигишева, А.В. Чигишев,
Южный федеральный
университет, г. Ростов-на-Дону*

Современное образование является сложной макросистемой, целостное и динамичное единство компонентов которой включает большое число национальных образовательных систем. Они существенно различаются по своим мировоззренческим, культурным, философским традициям, по качественному своеобразию постановки образовательных целей и решения конкретных задач, обусловленных экономическими, социально-политическими, идеологическими и ценностными векторами развития конкретных стран и регионов, а также уровнем самосознания их граждан.

Помимо различий, в современном образовании представлено значительное число общих функциональных, структурных, организационных, содержательных, процессуальных характеристик, которые представляют собой консолидирующий потенциал его развития. В педагогический лексикон постоянно вводятся термины, фиксирующие качественно новые характеристики динамичной образовательной практики. Одним из таких терминов является понятие *«международное образование»*. Несмотря на то, что данный термин часто используется в профессионально-педагогическом обороте, единства по вопросу о том, в чем суть слова «международный» применительно к сфере образования, не достигнуто. Поэтому рассмотрим основные позиции и основания, которые вызвали к жизни различные концепции в трактовке термина «международное образование» и вариантов его институционализации.

Первый подход основан на синонимическом использовании понятия «международное образование», которое соотносится с различным содержательным наполнением.

1. Вторая половина XX века прошла под знаком научно-технической, а затем информационной революций, которые резко ускорили процессы интернационализации, выражающиеся в глобализации экономики и, как следствия, потребности в подготовке рабочей силы соответствующей квалификации, способной менять характер своего труда. Бурный рост рабочих миграций симулировал процессы профессиональной и академической мобильности. В результате неизбежно встал вопрос о том, какое образование должны получать дети, родители которых работают вдали от Родины. Были организованы новые (или модернизированы имеющиеся) школы, которые отличались высоким уровнем образования, дипломы которых признаются практически повсеместно. В профессионально-педагогический оборот был введен термин «международная школа», который использовался как синоним понятия «международное образование».

2. Увеличение радиуса действия коммуникативных и информационных

стратегий, сопровождающееся становящейся все более явной тенденцией к открытости различных сфер социальной и культурной практики, обуславливает расширение осведомленности населения различных стран о возможностях получения образования за рубежом (3, 5). Данные тенденции являются предметом специального анализа педагогической науки, которая на теоретическом уровне осмысливает новые реалии образовательной практики. По мере накопления научно-педагогических знаний под влиянием внутринаучных тенденций разворачиваются процессы дисциплинарной фрагментации педагогического знания. Проблемы, обращенные к теории и практике образования за рубежом, включающей образовательный туризм, являются предметом рассмотрения сравнительной педагогики. Для фиксации данных процессов в современной педагогической науке используется ряд терминов: *comparative education* (сравнительное образование), *Vergleichende Paedagogik* (сравнительная педагогика), *internationale Erziehungswissenschaft* (международная наука о воспитании) и др. (2) Международная энциклопедия образования (The International Encyclopedia of Education) под термином «международное образование» понимает междисциплинарное изучение международных и мультикультурных образовательных проблем в их социальном контексте. В данном подходе проводится аналогия с предметом сравнительной педагогики, хотя и отмечается, что международное образование значительно шире.

3. В современной педагогической науке имеет место подход, согласно которому к международному образованию относят различные виды интеллектуальных, культурных, образовательных отношений между социальными институтами, группами и отдельными людьми, включая перемещение через границы людей, идей, материальных носителей информации, а также международное сотрудничество (Fraser @ Brickman, 1968). В данном случае содержание термина «международное сотрудничество» совпадает с содержанием понятия «оказание международной образовательной помощи» (1).

Представители **второго подхода** рассматривают международное образование преимущественно как один из инструментов подготовки молодого поколения к жизни в условиях взаимосвязанного, взаимозависимого мира, характеризующегося взрывоопасным расширением международного разделения труда, обмена товарами и информацией, создания глобальных информационных, финансовых и товарных сетей, ростом трудовых миграций населения. В предисловии к Гарвардскому обзору образования (Harvard Educational Review, 1985) настойчиво подчеркивается, что международное, глобальное, межкультурное и сравнительное образование – разные термины, используемые для определения попыток решить глобальные вопросы глобальной взаимозависимости средствами образования.

Позиции, представленные в рамках данного подхода, разнятся. С определенной долей условности можно выделить следующие из них:

1. Международное образование рассматривается как идеологический

конструкт различной «жесткости»: как

а) фактор целенаправленного идеологического воздействия на население (связывается с возможностью формирования или упрочения полярных новообразований – конфронтации или взаимопонимания между народами);

б) образовательное пространство, позволяющее освоить реалии многополярного мира сквозь призму его международного и поликультурного «измерения», необходимого для стабилизации и динамичного бесконфронтационного развития разноуровневого социума.

2. Международное образование рассматривается как форма альтернативного образования, противопоставляемого жесткой авторитарной образовательной системе, имеющей строго заданные мировоззренческие рамки. В настоящее время обозначились основные векторы движения в данном направлении, доминантой которых в различных исторических и социокультурных ситуациях является развитие чувства ответственности по отношению к себе, к другим, будущим поколениям.

3. Понятие «международное образование» относится либо к содержанию и задачам отдельных образовательных систем (создание систем обучения иностранным языкам или изучения других культур).

4. Международное образование рассматривается преимущественно как способ формальной институционализации образовательной активности по изучению иностранных языков или иных культур – через проекты и программы, выходящие за рамки формальных национальных образовательных систем (4).

Таким образом, *международное образование* представляет собой комплекс образовательных и воспитательных мероприятий, направленный на достижение молодыми людьми осознания глобальной взаимозависимости всех процессов и явлений на Земле, необходимости взаимопонимания между различными этническими, расовыми и культурными группами, признания культурного плюрализма, обеспечивающих академическую и трудовую мобильность населения, равенство образовательных возможностей, формирования знаний, умений и навыков, необходимых для жизни и деятельности в международном сообществе.

Литература:

1. Kristensen, S. Learning by Leaving – Towards a Pedagogy for Transnational Mobility in the Context of Vocational Education and Training (VET) // European Journal of Education, Volume 36, Issue 4, December 2001, pp. 421–430.

2. Федотова, О.Д., Чигишева О.П. Теоретико-методологические основы сравнительной педагогики ФРГ. Монография. – М., 2008. – 170 с.

3. Чигишева, О.П. Международная академическая мобильность российских ученых и преподавателей в условиях мировых глобализационных процессов в области науки и образования: проблемы и перспективы // Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции: «Инновационные технологии - основной ресурс социально-экономического развития России». Ростов-на-Дону: ИУБиП, 2008. с. 382-384.

4. Чигишева, О.П. Международное взаимодействие в академической сфере и

его влияние на формирование межкультурных компетенций будущих специалистов // Материалы VI межрегиональной научно-практической конференции «Компетентностный подход в подготовке специалиста в условиях многоуровневого субрегионального учебного комплекса». Азов, 2009. с. 121-127.

5. Чигишева, О.П. Приоритетные направления британо-российского сотрудничества в условиях интернационализации мирового образования [Текст] / О.П. Чигишева // Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции (заочной) «Актуальные проблемы международного сотрудничества в области науки и образования». Тамбов: ТГУ им. Державина, 2009. с. 412-416.

РОЛЬ ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

***И.В. Шамов,
Вятский государственный
университет, г. Вятка***

В последнее время в научных, политических кругах, в образовательной сфере нередко упоминаются такие понятия как «творчество», «креативность», «творческий подход», «творческий потенциал». Но, к сожалению, в образовательной сфере нередко путаются понятия «креативность» и «когнитивность». Между тем, разница существенная: когнитивность – это, прежде всего, познавательная способность, способность к восприятию и освоению информации; креативность же – это способность к творчеству, созданию чего-то нового, проявляющаяся в различных сферах активности. Именно креативность сегодня становится основным источником конкурентоспособности личности. «Практически в любой области производства, от автомобилестроения до индустрии моды, пищевой промышленности и информационных технологий, побеждает в конечном итоге тот, кто обладает творческим потенциалом», – пишет современный американский исследователь Р. Флорида [1]. Поэтому образовательный процесс должен через *когнитивность* формировать у обучающихся *креативность*, развивать творческие способности.

В науке еще нет серьезного осмысления данной проблемы, не говоря о путях решения. Дальше всех в этом вопросе продвинулась деловая культура. Дальновидные предприниматели уже давно поняли, что успех фирмы в первую очередь зависит от творческих способностей ее работников. Как замечает крупнейший менеджер Японии, один из основателей корпорации «Сони» Акио Морита: «Никакая теория, программа или правительственная политика не могут сделать предприятие успешным; это могут сделать только люди» [2].

Поэтому, представляется интересным провести аналогию деловой культуры и образовательного процесса. Так практика современного менеджмента убедительно свидетельствует о существовании двух основных типов менеджмента, двух модусов управленческой деятельности, которые

могут осуществляться по-разному, в зависимости от приоритетов, а именно: либо приоритет отдается целевым, либо ценностным критериям.

Целевое управление системой направлено на достижение состояния, удовлетворяющего критерию ранее поставленной цели, которая есть не что иное, как образ желаемого будущего, измеримый, определенный во времени и пространстве. Цель должна быть конкретна. Она задает некоторое упорядоченное множество подцелей или задач. Подобная разбивка главной цели на конкретные подцели, выполнение которых гарантирует достижение главной, представляет собой целевую программу. Именно таким образом преимущественно осуществляется управление в сфере материального производства, когда речь идет о необходимости достижения какого-либо выполнимого, конкретного, как правило, материального результата.

Ценностное управление связано с реализацией определенных норм, правил, задаваемых некоторой шкалой ценностей. Такие ценности могут быть вполне конкретными и приземленными, но могут быть и «идеальными», «трансцендентальными».

Жесткое целеполагание требует строгой организационной иерархии управления. Главный акцент в менеджменте делается на организационной структуре с соответствующей иерархией должностей и ответственности. Управление по целям, как правило, означает управление по материальным результатам. Например, в СССР «пятилетку за четыре года», в современной России «удвоить ВВП за 10 лет». Если говорить о конкретных фирмах, заводах, то целевое управление будет заключаться в конкретных задачах следующего рода: «к концу месяца мы должны выдать столько-то кредитов» или «за третий квартал мы должны изготовить столько-то деталей или выпустить столько-то автомобилей и т.д.». К сожалению, руководители часто ограничиваются грандиозными целями, не оговаривая пути и способы их достижения, а то и вовсе идут к намеченной цели «напролом», ставя своих работников в жесточайшие трудовые условия.

Точно так же и в образовательной сфере: ибо в глубинном своем смысле педагогический процесс есть не что иное, как управление процессом формирования личности. Отличие лишь в том, что ценностный подход здесь направлен, во-первых, на развитие творческих способностей как таковых (в отличие от производства, где творческие способности выявляются в соответствии со сферой деятельности), во-вторых, на формирование базовых ценностей личности: ответственности, самостоятельности, справедливости.

К примеру, можно ставить студентам следующую задачу: «к концу семестра у вас должно быть не менее 3-х устных ответов у доски, сдано 2 контрольные работы, написан курсовой проект, тогда проблем с получением зачета у вас не будет». Такого рода заявления «попахивают» формализмом и бюрократией. Здесь исчезает очень важный фактор – фактор личности: личности преподавателя и личности студента. Соответственно ни о каком развитии творческого потенциала речи быть не может.

Именно поэтому, крупные менеджеры эффективных фирм говорят, что если целью средней школы является поступление в ВУЗ, а целью ВУЗа

выпускная квалификационная работа, то это зачастую не только не способствует развитию творческого потенциала обучающихся, а более того, тормозит его. Преподаватель должен вырабатывать ценностный подход к студентам и ценностный подход к учебному процессу у студентов. Главным должно быть: *как* мы идем к той или иной цели, только в этом случае процесс достижения цели претворится в сверхцель. Например, не просто написать курсовую, а в процессе написания выработать у студента умение искать, отбирать, критически оценивать и анализировать информацию, плюс привнесение в разработку данной проблематики чего-то нового, уникального, в котором и проявляется творческое начало личности. Более того, при ценностном подходе развивается творчество самого преподавателя. Эта форма творчества будет заключаться в развитии способностей людей, то есть обучаемых.

Но, следует заметить, что здесь вступают в силу две неразлучные нравственные категории: свобода и ответственность. Преподаватель должен быть ответственен за студента, иначе творчество может превратиться в псевдотворчество, свобода слова в словоблудие и т.д. По И. Канту свободное существо то, которое способно действовать в соответствии со всеобщими, а не эгоистическими целями. Тогда творчество преподавателя приобретет действительно общественную значимость.

Необходимо помнить, что человек в первую очередь существо духовное и действует не столько по целевым, сколько по ценностным программам. Ценностный подход принципиально направлен на внутреннюю мотивацию человека.

Если целевой подход ориентирован на потребности и их удовлетворение, на то, что человек хочет иметь, то ценностный подход направлен на развитие способностей, на то, что есть человек и кем он может стать. И если в сфере материального производства целевой подход бывает просто необходим, то в образовательной сфере без сочетания с ценностным он просто не применим. В современной системе образования меняется сама цель: не сумма знаний, а сущность человека, формирование целостной личности.

Сегодня становится ясно: как та или иная страна научится раскрывать творческий потенциал своего народа, будет зависеть ее будущее. И миссию раскрытия творческих способностей людей в первую очередь на себя должна взять система образования.

Литература:

1. Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее/ Р. Флорида. – М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2007. – С. 19.
2. Морита, А. Сделано в Японии [Электрон. ресурс] / А. Морита. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: http://www.koob.ru/books/wealth/sony_sdelano_v_yaponii.zip

МИГРАЦИОННАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: СУЩНОСТЬ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОДХОДЫ

В динамично трансформирующемся мире антропотокки приобретают крупные масштабы и разнообразный характер, что позволяет исследователям говорить о наступлении «эпохи миграции» [6]. Под влиянием миграционных процессов, по утверждению Э. Гидденса, происходит преобразование пространственных социальных отношений [7]. Предпосылки интенсификации миграционной мобильности (политические, экономические, демографические, социальные, экологические, культурные и др.) и ее актуализации в социологическом знании относятся к разряду онтологических, имеющих свое воплощение в окружающей действительности. Гносеологические предпосылки обострения миграционной проблематики в современной социологической теории связаны с вопросами познания сути и содержания процессов миграционной мобильности.

В методологии исследования миграционной мобильности среди названных В.А. Ионцевым подходов [4] доминирующее место занимают экономика, география, демография, социология. Согласно экономическому подходу, миграция рассматривается как фактор экономических изменений в обществе, основной элемент рынка труда. Географический подход дает необходимые для понимания и регулирования миграции территориальные зависимости направлений и содержания миграционных потоков. Демографический подход позволяет увидеть миграцию с позиции изменения численности и структуры населения. Социологический подход, сочетающий в себе комплекс количественных и качественных исследований, дает возможность сфокусироваться на носителях миграционных проблем – отдельных личностях и социальных группах, поэтому используется в качестве основной методологической базы.

В социологической литературе среди причин миграционной мобильности называются следующие: неравенство между богатыми и бедными странами; демографический дисбаланс между странами; неравномерность в темпах экономического роста; семейные стратегии, направленные на заключение браков между гражданами разных государств, на воссоединение семей и т. д.; наличие миграционных сетей, т.е. социальных связей и информационного обмена между странами-экспортерами и импортерами трудовых ресурсов; наличие организационных структур, обеспечивающих трансграничные передвижения работников высокой и высшей квалификации [5].

В рамках разработки новых подходов к исследованию миграционной мобильности в социологической литературе большое распространение получает системный подход, который, с одной стороны, рассматривает миграцию как результат индивидуальных решений, зависящих от тех или иных структурных факторов, а, с другой – анализирует ее в контексте

действия глобальных и региональных политических, экономических, культурных факторов [2].

Движущие силы миграции традиционно определяются двумя основными группами факторов:

1. притягивающие (pull) – открывающиеся возможности;
2. выталкивающие (push) – трудности, испытываемые в настоящее время.

Причины миграции населения анализируются зарубежными учеными на макро- и микроуровнях. Макроподход сосредоточен на исследовании структурных детерминант миграции населения. Характерной особенностью является подчеркивание значительных различий в уровнях развития отдельных стран и регионов мира, что постоянно генерирует миграционные потоки. Микроподход базируется на изучении поведения индивидов. Решение о миграции принимается не изолированными индивидами, которые являются акторами миграции в теориях макроуровня, а семьями или домохозяйствами, которые действуют совместно не только с целью максимизации ожидаемых выгод от миграции, но и с целью минимизации риска в случае неудач. Согласно историко-структурному подходу, миграция представляет собой путь мобилизации дешевой рабочей силы для развитых стран, а миграционные потоки располагаются в пределах контекста глобальных и национальных экономических систем. Интегративный подход, в рамках которого происходит объединение функционального и структурного объяснения миграции, предстающей следствием неравенства, воспроизводящегося в рамках национальных и глобальных экономик.

Миграционная мобильность может быть рассмотрена как «чувствительный показатель явных и скрытых общественных процессов, как мониторинг реальных и потенциальных явлений, как чувствительную основу для прогнозирования динамики общества, как результат чего-то неизмеримо большего как поиск материального ресурса» [3]. Миграционная мобильность служит показателем потенциала социальной и культурной энергии людей, скрытых и явных сдвигов в образе жизни. Это элемент образа жизни, форма человеческой деятельности, реализующая ценности и цели личностей и социальных групп, воплощение чего связано с постоянным или временным, добровольным или вынужденным переселением на новое место проживания, работы [1].

Рассмотренные подходы миграционной мобильности абсолютизируют отдельные причины или их группы. В настоящее время намечается тенденция трансформации методологии исследования миграции с учетом глобализационных факторов. Необходим анализ сложного сочетания факторов и условий эмиграции, их пространственно-временных особенностей.

Литература:

1. Ахиезер, А. С. Миграция в российской истории // Полития. №4, зима 2004-2005. С. 70-76.
2. Блинова, М.С. Современные социологические теории миграции населения:

Монография; под ред. В.И. Добренькова. – М.: КДУ, 2009. 160 с.

3. Дмитриев, А.В. Территориальная миграция: философский и конфликтологический аспекты // Социальная политика и социология. 2008. № 2. . С. 12.

4. Ионцев, В.А., Хорев Б.С. Миграциология. М.: Изд-во МГУ, 1996.

5. Миграция и безопасность в России Под ред. Г. Витковской и С. Панарина; Моск. Центр Карнеги. - М.: Интердиалект+, октябрь 2000. - 341с.

6. Castles S., Miller M.J. The Age of Migration: international Population Movements in the Modern World. – London, 1998.

7. Giddens A. The Consequences of Modernity, Cambridge: Polity Press, 1990.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Т.М. Щеглова,

Старооскольский техникум технологий и дизайна

В XXI веке образование становится важнейшим инструментом в социальном воспроизводстве человеческого капитала.

Преобразования, происходящие сегодня в России, задают не только новые ценностно-смысловые ориентиры общества, но и новые требования к поведению и деятельности людей. Именно поэтому концепция образования XXI века в числе различных социальных институтов выделяет современный институт образования, отмечая его ведущую роль в реализации темпов технологического, экономического, политического прогресса, отражающихся в культуре и духовном развитии общества.

В Законе РФ «Об образовании» говорится, что содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создания условий для ее самореализации. Задачи повышения качества образования целенаправленно решают все взрослые участники образовательного процесса, но именно педагог как ключевая фигура образовательного процесса играет ведущую роль в реализации основных идей образования. Педагог является основным носителем, субъектом тактических изменений в образовательном пространстве.

Основой современной образовательной парадигмы становятся такие приоритеты, как саморазвитие, самообразование, самопроектирование – субъективные составляющие образовательного пространства. Увеличивается ответственность преподавателя за результаты своего труда. В настоящее время субъект профессионально-педагогической деятельности должен уметь управлять образовательными процессами, проектировать и реализовывать на практике развивающиеся образовательные ситуации нового типа, ориентируясь, прежде всего, на развитие человеческих способностей, а не только трансляцию традиционных знаний, умений, навыков. Таким образом, преподаватель школы среднего профессионального образования становится

активным организатором образовательного процесса, способным гибко адаптироваться к изменяющимся условиям профессионально-педагогической деятельности.

Становление преподавателя нового типа, способного гибко адаптироваться к меняющимся условиям профессионально-педагогической деятельности, готового к непрерывному самообразованию и самопроектированию, свидетельствует об актуальности проблемы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя средней профессиональной школы. Профессионально-педагогическая мобильность позволяет преподавателю эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в новых социально-экономических условиях.

Особую роль в процессе профессионального самосовершенствования педагога играет его инновационная деятельность.

Способность адаптироваться, быть гибким, мобильным является результатом осознания преподавателем необходимости в непрерывной профессионально-педагогической подготовке, поддерживающей его творческий и социальный потенциал, а средства подготовки к педагогической деятельности направляются на формирование профессионально-педагогической мобильности. Становление готовности педагога к инновационной деятельности является важнейшим условием его профессионального развития, его профессиональной мобильности.

Профессиональная деятельность педагога неполноценна, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы, если в ней используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, если она не способствует развитию личности самого педагога. Без творчества нет педагога-мастера. Настоящий педагог – мастер, виртуоз. Он как по нотам играет свой урок. Мастерство – это ремесло с печатью совершенства. Мастер имеет свои профессиональные инструменты: приемы, методы, хитрости, секреты. От педагога требуется не только совершенное владение предметом, не только владение педагогической дидактикой, методикой, но и артистизм, искусство актерского мастерства. В настоящее время, для выполнения современных требований к обучению необходимы решительный поворот от массового обучения и воспитания к усилению индивидуального подхода, развитию творческих способностей, опора на активные методы, на формирования личности.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении своего собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания. А готовность к инновационной деятельности мы понимаем как совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на совершенствование собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива

учебного заведения, а также его способность выявлять актуальные проблемы образования студентов, находить и реализовывать эффективные способы их решения.

Цель проведенного нами исследования состояла в выявлении готовности преподавателей техникума к инновационной деятельности и профессиональной мобильности.

Источниками исследования являются фундаментальные положения: о единстве личности и деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Л.С. Рубинштейн и др.); о сущности целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспаленко, В.А. Сластелин и др.); о творческой природе профессионально-педагогической деятельности и личности (И.Ф. Исаев, Е.Г. Кашина, Л.В. Куриленко, Т.И. Руднева и др.). Существенное значение в концептуальном плане имеют: теория проектирования и моделирования содержания профессионального обучения (С.Я. Батышев, В.П. Беспаленко, В.С. Леднев, В.М. Нестеренко, В.А. Сластелин и др.); теория профессионально-педагогической деятельности (Л.П. Буюева, В.Г. Иванов, Н.М. Таланчук, Ю.Г. Фокин и др.); теория креативности (Д.Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, Л. Линдсей, Я.А. Пономарев и др.); теория мобильности (Л.А. Амирова, Н.А. Ащеулова, З.А. Багишаев, М.А. Боенко, П.А. Сорокин, Н.Ф. Хорошко и др.); концепция формирования профессиональных свойств специалиста (М.Д. Горячев, И.А. Зимняя, Л.В. Макарова, В.М. Медведева и др.); концепция мотивации профессиональной деятельности (В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Результаты исследования показали, что главной составляющей готовности педагога техникума к инновационной деятельности является положительная мотивация к ней. Любой человек в своей профессиональной деятельности сможет достигать вершин мастерства, только изменяясь, только осваивая все новые и новые способы деятельности и решая все более сложные задачи, одновременно критически оценивая себя и то, что уже достигнуто. Среди работников педагогического коллектива техникума 11 награждены знаком «Отличник профтехобразования», 6 – «Почетный работник системы профессионального образования», 1 - «Заслуженный учитель РФ».

Следующими составляющими являются такие, как комплекс знаний о современных требованиях к результатам профессионального образования, инновационных моделях и технологиях образования, а также компетентность в области педагогической инноватики.

Используемые нами в учебном процессе нестандартные оригинальные приемы (ситуационные игры, учебные конференции, ролевые и деловые игры, творческие задания) при подготовке специалистов дизайна одежды активизируют познавательный интерес студентов, воспитывают у них пытливость ума и увлеченность творческим процессом моделирования и конструирования одежды, обеспечивают быстроту запоминания, понимания и усвоения учебного материала. Педагоги специальных дисциплин используют различные стандартные и нестандартные оригинальные

варианты для решения профессиональных задач, формирования и реализации творческого потенциала студентов.

В нашем учебном заведении созданы максимально благоприятные условия для развития преподавателей и студентов как субъектов исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности. Главная задача преподавателей специальных дисциплин и студентов – создать поле исследовательской деятельности, повысить уровень и качество подготовки специалистов сферы услуг. Эта деятельность совершенствуется и развивается, помогая овладевать студентам технологией исследовательской деятельности.

В целях формирования профессиональных компетенций и развития творческого потенциала личности нами используются разные формы и методы индивидуальной работы со студентами – интеллектуальные марафоны, методы активизации поиска решений той или иной творческой проблемы, интеллектуальные разминки, работа аналитической и авторской мастерских. Наш опыт работы позволяет сказать, что творческие способности у студентов обнаруживаются в решении творческих проблемных задач и заданий, в быстроте и результативности нахождения и овладения новыми способами деятельности, в уровне новизны и общественной значимости научного творческого результата. В творческом взаимодействии с воспитанниками мы стараемся формировать и развивать субъективную новизну мысли, позиций, отношений, оценок, чувств, возникающих в ходе эвристических находок и принятых решений. При этом предпочтение отдается индивидуальной работе с детьми, с опорой на их личностные особенности и способности.

Таким образом, мобильность педагогических работников определяется, главным образом, такой формой мотивации, как стремление реализовать свое педагогическое призвание, передавать знания и опыт, самореализация в педагогической деятельности. А готовность к инновационной деятельности как важнейшее качество профессионального педагога, без которого невозможно достичь высокого педагогического мастерства и высокого качества образования.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДИЗАЙНЕРА

*С.В. Щедрина,
Институт культуры и искусства, Воронежский
государственный педагогический университет, г. Воронеж*

В процессе профессионального образования в области дизайна, возникает ряд затруднений, способных привести к творческому кризису, лишая обучаемого творческой самореализации. Возникшее затруднение, на ранней стадии профессионального становления (стадия новичка), и не подвергшееся

анализу, зачастую, с годами обучения перерастает в «багаж затруднений» как творческого так и психологического характера. Вся система профессионального образования в области дизайна, с ее неоспоримыми достоинствами, имеет ряд не до конца осмысленных вопросов психолого-педагогического характера и лишена четких взглядов на творческо-технологический инструментарий. Имея ряд выявленных фактов, возникает необходимость организации педагогического сопровождения в процессе реализации творческого потенциала обучаемого.

Под понятием «сопровождать» мы понимаем действия «проводящего», способного оказывать помощь в овладении профессиональной грамотой дизайнера, и способного пройти с обучаемым весь путь познания, научив его справляться с трудностями повлекшими творческие «сбои». Педагогическое сопровождение есть систематизированный, многоуровневый процесс, основывающийся на взаимодействии субъектов образовательного пространства, действия одного из которых (педагога), нацелены на оказание психолого-педагогической помощи на каждой стадии профессионального становления другому субъекту (обучаемый в области дизайна).

Педагогическое сопровождение дает возможность курировать творческое становление личности от стадии новичка до стадии оформления его как профессионала. Многие исследователи отмечают, что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности». Более того, успешно организованное сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна[2].

Педагогическое сопровождение творческого процесса (понимается процесс самореализации, не ограниченного рамками учебных программ), предусматривает решение ряда задач:

1. разработка индивидуальных технологических маршрутов, способствующих процессам творческой самореализации обучаемого;
2. выявление подходов, направленных на реализацию творческо-технологических способностей обучаемого;
3. формирование способности подвергать адекватному оцениванию собственные творческие умения.

При решении ряда задач личностно-ориентированный подход является приоритетным, так как образовательный процесс, в структуру которого заключено творчество, требует индивидуального подхода к каждому из субъектов профессиональной образовательной системы. В силу вышеизложенного, при решении поставленных задач, важное место занимают индивидуально-психологические особенности и индивидуально-творческие способности (потенциал) личности. Необходимо учесть, что развитие профессиональных способностей предполагает систематический (непрерывный) процесс реализации творческих потенциалов личности, следовательно, процесс педагогического сопровождения в области дизайна, должен носить непрерывный характер (курирование профессионально-деятельностных актов на всех этапах работы).

Существуют различные подходы педагогического сопровождения, которые может использовать педагог при работе как с творческой группой в целом, так и предусматривает индивидуальное сопровождение творческой личности (дизайнера) в процессе ее становления:

1. Диагностический подход основывается на выявлении специальных, профессионально-ориентированных знаний у обучаемого (дизайнера) на стадии его профессионального становления. Объектом диагностики служат: творческо-технологические умения и база теоретических знаний будущего специалиста в области дизайна. Диагностика ведется на основе подобранных методик и тестовых концептов.

2. Коррекционный подход предполагает регулирующий процесс, влияющий на результат творческого продукта. Необходим, при отклонении от среднего уровня успеваемости, в сторону низкого векторного показателя результативности. Задача: диагностируемый результат привести к среднему или высокому уровню профессиональных показателей. Подбор коррекционных действий педагогом осуществляется с учетом: внутриличностной организации, личностного опыта и творческого потенциала. Инструментарием педагогических коррекционных действий могут выступить: педагогическое воздействие и манипуляция.

3. Психологический подход применяется, когда возникают причины творческого бездействия обучаемого, влекущего устранения «звена» самореализации из целостного непрерывного, профессионально ориентированного образовательного процесса. Данный подход предполагает анализ периода «творческого затишья» выявление барьеров и причину их появления, научить вести самостоятельный поиск стратегии, приводящей к их преодолению.

4. Педагогический подход основывается на выявлении условий «комфорта», при которых будет задействован весь творческий потенциал будущего специалиста, не ограничиваясь малыми ресурсами (бессистемными творческими актами), при большом потенциале. Подбор методов и средств ведется с учетом личностно-ориентированного подхода.

5. Самосовершенствование - этот подход предполагает накопление личностного профессионально ориентированного опыта, по средствам выполнения ряда творческо-практических и творческо-теоретических заданий по рекомендации педагога. Подход ориентирован на активную позицию обучаемого в приобретении, необходимых, профессионально ориентированных знаний. Задача: ориентировать обучаемого (дизайнера) на самостоятельную исследовательскую (теоретико-практическую) деятельность, выводящую за рамки рекомендуемого (педагогом) материала, с целью выработки этой потребности в дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности.

В сложной профессионально ориентированной системе образования, все вышеизложенные подходы работают в купе, взаимодействуя, они позволяют педагогически сопровождать творческую личность от стадии новичка до стадии профессионала.

Основные этапы и виды работ педагога-сопроводителя, мы выделяем с учетом творческо-деятельностного компонента программного материала и на основании опыта педагогических исследований (теории и практика педагогического сопровождения) разных поколений[2]. Выявленные этапы позволяют педагогу вести осознанную работу по обеспечению педагогического сопровождения обучаемого дизайнеру (основываясь на выше изложенные подходы):

1. Предварительно-прогностический этап
2. Поисково-преобразовательный этап: психолого-педагогическая диагностика детей; разработка основных подходов деятельности дизайнера; подбор, составление программ на основе полученных результатов
3. Основной этап: создание модели комплексного сопровождения; апробация программного материала с учетом преимущественности учебных дисциплин
4. Результативный этап: обобщить наработанный материал, сделать выводы

Осознанный процесс сопровождения обучаемого дизайнера на всех этапах его творческой самореализации, позволяет увеличить результативные показатели в учебной деятельности. Опытным –экспериментальным путем на базе ВГПУ кафедры дизайн мы выявили показатели, убедившие автора в целесообразности и эффективности проводимой исследовательской работы в области педагогического сопровождения.

Грамотно проведенная работа педагогом на результат, способна удовлетворять запросам общества, делающего ставку на профессионала, и требует, в свою очередь, с появлением новых дизайн технологий и возможностей, изыскивать новые образовательные маршруты в сопроводительно–деятельностном процессе.

Литература:

1. Мухина, В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО. Воспитание и развитие личности: Материалы международной научно-практической конференции. Под ред. В.А. Горяниной. М.: ИРЛ РАО, 1997
2. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы общественной научно-практической конференции. Тамбов 2008 г.

РАЗДЕЛ 3.

«НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ»

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

*Б.О. Алтынбасов,
Евразийский национальный
университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана*

Интеграция в сфере образования является важнейшим необходимым условием равноправного вхождения Республики Казахстан в мировое сообщество, создавая интеллектуальную базу для складывания плодотворных отношений между странами в различных областях. Одновременно развитие международного сотрудничества можно рассматривать в качестве приоритетного компонента реформирования системы образования, поскольку оно способствует определению конечных целей и задач реформы через учет мировых тенденций в образовательной сфере и общепринятых стандартов образования. Казахская образовательная система становится частью единого мирового образовательного пространства, в котором возможно эффективно и качественно функционировать лишь при условии опоры на творческое использование и дальнейшее обогащение накопленного человечеством опыта организации образования и науки, одновременно культивируя собственные традиции и достижения с целью сохранения своей индивидуальности.

Относительно влияния глобализации и интеграции на национальные системы образования сложились различные мнения. Одни считают, что воздействие глобализации на высшее образование предлагает новые захватывающие возможности, поскольку образование и научные исследования больше не замыкаются национальными границами. Другим эта тенденция представляется посягательством на национальную культуру и независимость. Очевидно, что правы и те и другие. В условиях, когда, как минимум, 2,5 млн студентов, многочисленные ученые, степени и университеты свободно перемещаются по земному шару, международное сотрудничество и соглашения становятся настоятельной необходимостью. Тем не менее, достичь соглашения, например, по международным критериям и стандартам для правильной оценки незнакомых иностранных квалификаций, очень сложно [1].

В связи с глобализацией, интеграцией и мировым финансовым кризисом в мировом образовательном пространстве наблюдаются следующие изменения:

- 1) в последнее десятилетие огромными темпами растет число программ и высших учебных заведений, которые действуют на международном уровне. Многие страны смело поддерживают интернационализацию как один из вопросов национальной политики, приглашая престижные зарубежные университеты открыть свои локальные кампусы с тем, чтобы расширить доступ местному студенчеству и сформировать «узлы» высшего образования для этих регионов;
- 2) интернационализация открывает множество новых и интересных возможностей для сотрудничества в рамках академической сферы и может быть мощным инструментом совершенствования качества и инновационной деятельности по разным направлениям;
- 3) последние несколько десятилетий возросло неравенство между национальными системами высшего образования, а также внутри стран. Для академического мира всегда было характерно наличие центров и периферий. Самые сильные университеты, получившие свою репутацию благодаря выдающимся исследованиям и высокому качеству образования, служат центрами. Университеты развивающихся стран остаются на периферии вне интеграционных процессов;
- 4) в большинстве стран общие затраты на образование растут такими темпами, за которыми не в состоянии угнаться потоки государственных доходов;
- 5) среди развитых стран идет борьба за рынок образовательных услуг. Экспортирование образовательных услуг делает сферу образования экономически значимой отраслью;
- б) постепенно высшее образование превращается в одну из отраслей национальной экономики. Университеты начинают функционировать как своеобразные рыночные институты, в результате академическая функция отходит на второй план, уступая первые позиции рыночной функции.

В целом чувствуется, что мировой рынок образовательных услуг становится конкурентной и в нем доминируют страны с развитой экономикой и качественной высшей школой.

Подписание Казахстана Болонскую декларацию свидетельствует о признании европейских стандартов высшего образования и обязывает придерживаться определенных правил европейского образовательного пространства. Однако это не запрещает нашей стране создавать общий союз, сообщество для дальнейшего развития и не посягает на независимость и самостоятельность в определении стратегического вектора развития в международном и национальном уровнях.

Двери на мировое образовательное пространство для Казахстана открыты и обещают большие возможности, но Россия в силу объективных причин остается стратегическим партнером в международном сотрудничестве. Российско-казахстанские отношения имеют прочную историческую, экономическую, политическую, культурную, географическую основу, которые стали причиной в заключении вечной дружбы между нашими странами. основополагающие документы – Договор о дружбе,

сотрудничестве и взаимной помощи от 25 мая 1992 года и Декларация о вечной дружбе и союзничестве, ориентированном в XXI столетие от 6 июля 1998 года. Исходя из этого, отношения в сфере образования между нашими странами являются долгосрочными и стратегически важными для обеих сторон и в дальнейшем нацелены на унификацию национальных законодательств.

Унификация национальных образовательных законодательств в рамках ЕврАзЭС было предложено еще в Рекомендации международной научно-практической конференции «Образование через всю жизнь: становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства Евразийского экономического сообщества», утвержденного Постановлением Бюро Межпарламентской Ассамблеи ЕврАзЭС 8 октября 2004 г. в г. Бишкек. Однако, до сих пор, в национальных законодательствах в сфере образования и науки стран-участниц имеются расхождения, которые могут отрицательно повлиять на дальнейшее сотрудничество в рамках Сообщества.

При унификации национальных законодательств в сфере образования и науки в основу берется реальная обстановка в системе образования и перспективные планы стран на ближайшие годы. Если исходить из интересов России, то Россия планирует занять достойное место в мировом образовательном рынке.

В настоящее время российские ученые и юристы работают над проектом нового Закона «Об образовании РФ», которая ориентирована на национальные интересы системы образования России в условиях глобализации. В принятии данного Законопроекта в основу берется «Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 - 2020 гг.», которая является ориентиром развития высшего образования России на ближайшие десять лет. В Концепции говорится «...доля России в международном рынке образовательных услуг практически не растет. Это не только упущенная экономическая выгода, но и упускаемые политические возможности влияния России на международной арене через распространение российских достижений в области науки и технологий, русского языка и российской культуры, через подготовку кадров профессиональной и политических элит для других стран мира. Развитие экспорта образования также должно содействовать ускорению обмена научными разработками и внедрению новых технологий, развитию исследовательского потенциала и повышению качества и устойчивости образовательных программ российских научных и образовательных учреждений» [2].

Подготовка специалистов для зарубежных стран объективно служит, в первую очередь, целям создания о своем государстве благоприятного общественного мнения и соответствующего политического климата. Вместе с тем такие страны, как США, Великобритания, Германия, Франция и ряд других стран активно используют иностранных выпускников своих вузов в качестве опоры экономического и политического влияния. И это вполне

понятно и оправданно. По количеству обучающихся иностранных граждан Россия занимает в мире восьмое место после США (580 тыс. чел.), Великобритании (233 тыс. чел.), Германии (200 тыс. чел.), Франции (160 тыс. чел.), Австралии (157 тыс. чел.), Китая (141 тыс. чел.), Испании (124 тыс. чел.). Сегодня в России учатся, проходят стажировку и повышение квалификации свыше 120 тысяч иностранных студентов, аспирантов и научно-педагогических работников из более чем 150 стран мира [3].

Однако необходимо отметить, что для такой страны, как Россия, этого мало. Тем более что стоимость учебы в России пока гораздо меньше, чем в любой другой стране мира, а иностранные студенты могут обучаться в российских высших учебных заведениях практически по всем специальностям.

Казахстанская высшая школа не нацелена занять достойное место в мировом образовательном рынке, так как история развития вузовской система довольно короткая, материально-техническая база и уровень остепененности ППС в большинстве вузов не выдерживает мировой конкуренции. Однако казахстанская высшая школа выбрала путь открытого образования, где есть возможность развиваться и использовать весь потенциал.

Экономическое и социальное состояние Казахстана позволяет обучать своих студентов за рубежом. Казахстанские граждане заинтересованы учиться в вузах России, на что есть ряд объективных причин. Казахстанцы понимают, что казахстанский и российский народ имеют общую историю, культуру, традиции, образование, науку и другие качества, которые объединяют эти братские страны. Российское образовательный рынок привлекателен и доступен тем, что казахстанцы, желающие учиться в российских вузах не испытывают языковых барьеров.

В нынешнем положении в целях эффективного вхождения в европейское, в последующем на мировое пространство Казахстану приемлемо действовать коллективно в рамках ЕврАзЭС. А для России формирование образовательного рынка в рамках СНГ предоставляет реальные возможности в повышении уровня экспортирования образовательных услуг. Эти и другие объективные причины, исходящие из экономических, политических, культурных интересов стран ЕврАзЭС порождают идею об унификации и гармонизации национальных образовательных законодательств в рамках Сообщества. В данном направлении предлагается следующее:

1. С учетом особенностей национальной экономики и потребностей отдельных регионов стран, а также учитывая различия в уровнях и потенциалах отдельных вузов предлагается в основу международных отношений брать принцип автономии вузов. Чтобы вузы свободно и независимо осуществляли свою деятельность в странах ЕврАзЭС.

2. До сегодняшнего дня в рамках Совета по образованию были проведены различные мероприятия по совершенствованию национальных законодательств в сторону унификации. Однако в национальных законодательствах в сфере образования и науки сохраняются значительные

различия, которые могут стать барьером в дальнейшем сотрудничестве. Особенно в вузовском и послевузовском образовании, которая является приоритетной в системе образования. С 2003 года Россия считается страной участником Болонского процесса, но по сей день в послевузовской образовании сохраняется традиционная подготовка научных кадров по форме соискательства, аспирантуры, докторантуры. Это явление озадачивает Казахстанскую сторону, которая полностью перешла на европейские стандарты бакалавр-магистр-доктор PhD. Исходя из этого, предлагается унифицировать систему подготовки научных кадров.

3. В настоящее время европейское образовательное пространство активно распространяется на постсоветском пространстве. С одной стороны это огромные суммы прибыли, а с другой стороны это приструнивание образовательной системы стран СНГ к европейской системе, которая не очень положительно сказывается в международном рейтинге наших вузов. Это связано с тем, что в настоящее время критерии оценки вузов исходят из европейских рейтинговых компаний, которые в большинстве случаев не учитывают качественные стороны наших вузов, региональные интересы страны в подготовке той или иной специальности. В данном случае странам СНГ необходимо создать независимые международные рейтинговые компании, которые могли бы определить критерий оценки качества образования, учитывающие особенность и преимущества высшей школы стран СНГ. Это даст нашей системе высшего образования последовательно, стабильно, без лишних формальностей и проблем перейти на европейский и мировой уровень. Также эти международные рейтинговые компании способствовали бы расширению рынка российского образовательного рынка и показали бы вузовскую систему стран СНГ на мировом уровне в лучшем свете.

4. В целях сохранения независимости национальных систем образования от мирового образовательного пространства необходимо предпринимать меры по сохранению ключевых, решающих особенностей национальной системы. Европейское образовательное пространство детище Старого света, оно пропитано полностью идеями европеизма и создано в интересах европейского пространства высшего образования. Российская высшая школа располагает возможностью отстоять интересы высшего образования стран СНГ перед европейской системой высшего образования. Страны СНГ – это частицы в недалеком прошлом существовавшего Союза, которую признавали все страны мира. Объединившись в рамках ЕврАзЭС можно отстоять свои интересы на мировом образовательном пространстве.

Литература:

1. Филипп, Дж. Альтбах, Лиз Райсберг, Лора Рамбли. Тенденции в глобальном высшем образовании: Мониторинг академической революции // Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию 2009 года.

2. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 - 2020 гг. // <http://russia.edu.ru/information/analit/official/3783/>

3. Развитие экспорта образовательных услуг российских вузов // <http://russia.edu.ru/information/analit/official/4069/>

СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО КАК ПЛОЩАДКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

*И. Е. Бакум,
Тувинский государственный университет*

Студенческое научное общество во многих ВУЗах России существует давно, имеет свою историю и довольно крепко стоит на ногах. В нашем вузе оно было образовано лишь в сентябре 2008 года. Но вместе с тем его можно назвать уникальным среди других вузов, поскольку инициатива его создания исходила "снизу", а не насаживалась "сверху".

Студенческое научное общество является научным объединением студентов Тувинского государственного университета, активно участвующих в научной работе. Как и любая другая организация СНО имеет свое положение, план работы, структуру, эмблему и стенд, где отражается основная информация, новости и достижения. Из числа сотрудников университета работу СНО курирует ответственный, за научно-исследовательскую работу студентов.

Целью деятельности СНО является развитие и популяризация науки среди студентов ТувГУ. Кроме того СНО занимается вовлечением студентов в научную деятельность, развитием у них навыков публичного выступления, самоорганизации, критического мышления, умения представить работу и активно участвовать в дискуссии, отстаивая свою точку зрения. А для специалиста умение общаться с различными людьми просто необходимо. Как говорил Т. Рузвельт «Самая главная формула успеха – знание как обращаться с людьми».

Не менее важно достижение конечного результата научной работы – печатные издания, участие и занятие призовых мест в научных конференциях, конкурсах научных проектов, симпозиумах, круглых столах и съездах. СНО ведет активную работу, которая включает в себя оказание помощи студентам в участии в научных мероприятиях, предоставление всей имеющейся информации о проводящихся конференциях и грантах. Не менее важной стороной работы считаем и содействие в выездах в города России для получения практики и опыта, а также представления на всероссийском и международном уровне республики.

Студенческое научное общество играет весьма важную роль в формировании качеств и умений студента. Выполняя первые научные работы в рамках курсового исследования, студенты приобретают навыки, которые будут полезными для будущей карьеры. Члены СНО обучаются дисциплинированности и порядку – ведь нужно найти время на исследования при огромной учебной нагрузке, и полученные материалы оформить грамотно и аккуратно.

Кроме того СНО координирует работу постоянно действующих семинаров по актуальным вопросам науки. Так в рамках СНО действует образовательный проект «Формула успеха». Студенческое научное общество,

таким образом, реализует серию занятий, на которых сами студенты обучают студентов. Каждое занятие имеет определенную тематику. Вот некоторые из них: организация научной работы студента; эффективная самопрезентация. Искусство имиджологии; техника быстрого конспектирования; искусство публичного выступления; особенности межкультурного общения; формирование лидерских качеств; искусство невербальной коммуникации; мнемотехника – руководство по заучиванию; навыки конструктивного разрешения конфликтов

Все занятия проходят на принципах самоуправления, открытого характера деятельности, духа взаимного уважения и культуры научного общения. В ходе них студенты могут получить дополнительные знания по актуальным вопросам. В конце каждого занятия проводятся различные игры и упражнения, где студенты получают практические навыки общения и взаимодействия с людьми. Все изложенное демонстрирует несомненную полезность Студенческого научного общества как организации.

Таким образом, структура студенческого научного общества выступает как площадка для развития творческого потенциала, способствует научному и критическому мышлению студентов, сопровождает становление научного мировоззрения, развивает активное отношение к жизни, формирует научную культуру и этику, создает благоприятные условия для воспитания будущих молодых ученых республики Тыва.

РАЗВИТИЕ ЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДОГО УЧЕНОГО В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ

*И.А. Бандурина,
Ростовский государственный университет
пути сообщения, г. Ростов-на-Дону*

В начале XXI века система высшего образования в России претерпевает качественные изменения, связанные с её вхождением в единое образовательное пространство. В этом контексте качественное образование в рамках научной школы является важной задачей системы подготовки научно-педагогических кадров. В основе решения данной задачи лежит идея создания культурно-образовательной среды научной школы, актуализирующей моральные и интеллектуальные возможности личности молодого учёного и способствующей развитию у него этических ценностей современного учёного.

В отечественном науковедении изучение феномена научной школы началось в 1960-1970-е годы. Этой проблемой занимались ученые Г.М. Добров [1], С.А. Кугель [2], С.Р. Микулинский [3], Е.З. Мирская [4], Л.М. Сухорукова [5] и др.

Мы считаем, что научная школа является культурно-образовательной средой, характеризующейся признаками структурности, открытости,

временной продолжительности, в которой превалируют личностные, организационные и творческие отношения, возникающие между субъектами научных школ в процессе научного творчества, общения и передачи опыта и направленные на развитие этических норм и ценностей, принятых в научной деятельности.

Следует отметить, что на сегодняшний день в педагогической литературе не существует специального исследования научной школы как элемента образовательной среды вуза. Хотя в работах ряда ученых (Е. Володарской, С. Лебедева [6], Я.П. Белоусова [7]) можно встретить упоминание о средовом влиянии описываемого феномена.

Мы выделяем несколько признаков, по которым можно идентифицировать научную школу как культурно-образовательную среду:

– структурный: структура связей между руководителем, его последователями и научной молодежью;

– временной: цикл, позволяющий фиксировать существование научной школы, то есть три поколения исследователей (основатель, исследователь-преемник, ученики приемника);

– содержательный: общность деятельности, целевых установок, критериев оценки деятельности и её результатов;

– идеологический: стиль исследования, научная идеология;

– концептуально-инновационный и организаторско-управленческий: наличие у лидера оригинальной новаторской научной программы и создание условий для реализации идей и разработок;

– культурологический: преемственность поколений; научные традиции;

– квалификационный: высокая квалификация исследователей, группирующихся вокруг лидера;

– психологический: творческая атмосфера в коллективе;

– воспитательный: поощрение инициативы и самостоятельности мышления учеников;

– лично-развивающий: поощрение альтернативных решений актуальных проблем науки, выбор лично значимых векторов развития;

– ценностный: соответствие этики отдельных участников школы традиционной этике научного сообщества;

– рефлекторный: выявление факторов развития школ, идей, которые обеспечивают перспективы развития;

– признак саморазвития: проявление эффекта саморазвития, базирующегося на кооперативных принципах деятельности;

– признак управления знаниями в научной школе (трансфер знаний научной школы в научно-методическую, образовательную продукцию).

В нашем понимании этические ценности современного ученого — это сложное, многофакторное понятие, отражающее результат приобретения им опыта осознания идеалов научного сообщества, закономерностей развития этики науки и влияющие на все, без исключения, виды деятельности молодого исследователя через социально-нравственное регулирование поведения и взаимоотношений академических коллег.

В качестве критериев классификации этических ценностей вузовского ученого мы предлагаем использовать три основные характеристики научного труда и выделять:

- ценности, определяющие характер научного труда: преданность истинному знанию и научным исследованиям; критическое мышление; потребность в профессиональном совершенствовании;

- ценности, обуславливающие взаимоотношения субъектов научной деятельности: академическая свобода; моральная и социальная ответственность; требовательность к себе и окружающим; уважение к себе и окружающим; готовность и потребность в сотрудничестве;

- ценности, характеризующие совокупную профессиональную деятельность ученого, т.е. общепедагогические ценности: честность; терпение; бескорыстие; демократичность; оптимизм; академическая добросовестность; престижность педагогической деятельности; сочувствие и восприимчивость; совестливость; любовь к своему делу и профессии.

Мы считаем, что внедрение курса «Этика научного сообщества в эпоху глобализации», а также личное общение с научным руководителем, способствует развитию этических ценностей у молодых ученых. Можно выделить многоуровневый механизм освоения этических ценностей академического сообщества аспирантами, в процессе общения с научным руководителем и совместного творчества, включающий в себя следующие аспекты:

- факторно-культурологический, представляющий как совокупность факторов, которые влияют на личность молодого учёного (лекции по этике научного сообщества в эпоху глобализации; трансляция этических ценностей академического сообщества от руководителя к аспиранту, включающая обучение и воспитание), стихийное воздействие культурно-образовательной среды на аспиранта;

- социально-деятельностный, который предполагает межличностное взаимодействие и общение между учениками и научными руководителями в культурно-образовательной среде научной школы;

- интериоризационный, который представляет собой освоение аспирантом этических норм, ценностей и принципов, принятых в научном сообществе, в результате чего у него складывается система внутренних этических регулятивов; выработка молодым ученым угла зрения на ценности учёного, степень их понимания и принятия для самого себя, что обуславливается мерой личностной зрелости аспиранта на момент его решения самоизмениться;

- индивидуально-деятельностный, отображающий способность аспиранта саморазвиваться и этически преобразовывать себя.

Мы считаем, что можно выделить следующие педагогические условия развития этических ценностей молодых ученых в научной школе:

- высокая профессиональная культура научного руководителя;
- субъект-субъектность педагогических взаимодействий;
- совмещение воспитательной деятельности с научной;

- системность, основанная на соблюдении единых принципов подготовки к научно-педагогической деятельности;
- совмещение коллективного и индивидуального характера воспитательной деятельности;
- наличие единого мотивационного поля в культурно-образовательной среде научной школы;
- мониторинг становления этических ценностей научной молодёжи с целью коррекции учебно-воспитательного процесса в культурно-образовательной среде научной школы;
- персонификация обучения в научной школе.

Таким образом, ориентация на этические ценности в процессе подготовки молодого ученого воспринимается современным научным сообществом как условие повышения качества всей системы работы университетов. Однако ознакомление субъекта научной деятельности с предпочтительными для научного сообщества ценностями до тех пор не даст положительного результата, пока они будут органично приняты личностью и заложены в контекст ее собственной судьбы. Поэтому проблема повышения эффективности вузовской науки сегодня неразрывна с задачей поиска новых форм воспитания талантливых и высоко духовных научных кадров.

Литература:

- 1.Добров, Г.М. Наука о науке: Введение в общее науковедение / Г.М. Добров. – 2-е изд. – Киев: Наук. думка, 1970.
- 2.Кугель, С.А. Профессиональная мобильность в науке. – М.: Мысль, 1983. – 256 с.
- 3.Микулинский, С.Р. О науковедении как общей теории развития науки. – М.: 1968. – 25 с.
- 4.Мирская, Е.З. Ученый и современная наука / Е.З. Мирская. – Ростов н/Д: 1971 – 103 с.
- 5.Сухорукова, Л.М. Научные школы в педагогической науке Юга России / Дисс. ... док. пед. наук, 13.00.01 – Ростов н/Д, 1999. – 321 с.
- 6.Володарская, Е. Управление научной деятельностью (Социально-психологические аспекты) / Е. Володарская, С. Лебедев // Высшее образование в России. — 2001. – № 1. — С. 86.
- 7.Белюсов, Я.П. Этика научного работника. — Алма-Ата, 1985. — С. 20—21.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОСВЕЩЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ «ДУБНА» КАК КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ РЕГИОНА

*Е.А. Баскакова, М.Н. Жолобова,
И.А. Нисифорова, О.А. Саватеева, Е.Д. Дзама,
Международный университет природы, общества и человека «Дубна»*

Одной из наиболее актуальных проблем современности является проблема экологизации сознания населения, становления у каждого человека, независимо от его возраста, образования и социального статуса привычки экологически грамотного взаимодействия с миром природы. Это связано с

теми коренными изменениями окружающей среды, которые произошли в последние годы в результате неразумного, нерационального воздействия на природу. Существующие нормы взаимодействия человека и природы неизбежно ведут к экологической катастрофе, к угрозе всему живому на планете, не исключая самого человека. Поэтому необходимо переоценить и осознать все возможные формы взаимодействия людей между собой и с тем миром, в котором мы живем. Ученые, специалисты, представители общественности все более приходят к убеждению, что сохранение жизни и прогрессивного развития на планете невозможно без создания новой экологической культуры, в основе которой должны лежать экологическое образование и воспитание.

Разработка региональной политики экологического образования опирается на социально-экономические условия развития экономики технического базиса, науки, рынка труда и рынка образовательных услуг. Наряду с другими приоритетами развития г. Дубны, создание более благоприятных условий для жизни общества является важным фактором получения дополнительного экономического эффекта за счет оптимальной природно-территориальной организации всех сфер жизнедеятельности города.

Правовой основой развития экологического образования г. Дубны служит Закон Российской Федерации от 19.12.1991 г. №2060-1 «Об охране окружающей среды», Постановление Правительства Российской Федерации от 03.11.94 № 1208 «О мерах по улучшению экологического образования населения», Распоряжения Главы Администрации Московской области, постановления Губернатора Московской области, постановления Главы Администрации г. Дубна.

Структура системы экологического образования является многоэтапным процессом, который состоит из следующих взаимосвязанных уровней:

- экологическое воспитание и образование подрастающего поколения, включающее дошкольное экологическое воспитание в детских садах; и экологическое воспитание и обучение в школах и других средних образовательных учреждениях (гимназиях, лицеях, колледжах, техникумах);
- экологическое образование в высших учебных заведениях; послевузовское образование (получение второго экологического образования);
- повышение квалификации в области экологии управленческих аппаратов различных учреждений города, специалистов и сотрудников различных профессиональных категорий населения города;
- экологическое воспитание и образование населения города через СМИ и культурно-просветительные учреждения.

С целью повышения уровня экологического образования, просвещения и воспитания всех слоев населения города Дубны Университет «Дубна» при активном сотрудничестве с Региональным экологическим центром «Дубна» (РЭЦ «Дубна») осуществляет свою деятельность по самым разным

направлениям: эколого-натуралистическое направление деятельности, эколого-краеведческое направление, эколого-исследовательское направление, эколого-просветительское направление, природоохранное направление.

Деятельность Университета в сфере экологического образования, просвещения и воспитания включает в себя подготовку и издание учебных пособий, научно-исследовательскую работу, профессионально-ориентационную работу со школьниками и населением г. Дубны, организацию экскурсий по экологическим тематикам, экологические акции и работу со СМИ.

Так, совместно Университетом и РЭЦ «Дубна» издано 3 учебных пособия экологического направления: «Введение в экологию. Город Дубна — история и экология», «Введение в естествознание. Планета Земля — от рождения до наших дней», «Система экологической безопасности города Дубна».

На базе кафедры экологии и наук о Земле Университета выполнено большое число работ экологической тематики и направленности, проводится ряд курсов для студентов-экологов и студентов смежных направлений, сотрудники и студенты кафедры принимают участие во многих экологических проектах различных лабораторий Объединенного института ядерных исследований и других организаций. Кроме того, преподаватели, студенты кафедры активно участвуют в различных экологических выставках, конференциях, как в городе Дубна, так и вне его.

Фактически все годы существования Университета весомая часть работ студентов по экологическим тематикам, относящимся к г. Дубна, выполняется на базе РЭЦ «Дубна» или при поддержке и консультациях его сотрудников. Практически ежегодно несколько студентов кафедры с третьего по пятый курс проходят летнюю производственную практику на базе РЭЦ «Дубна» с последующей апробацией своих работ и развитием их в бакалаврские и магистерские диссертации.

В первую очередь сотрудниками и студентами кафедры экологии и наук о Земле проводятся экомониторинговые исследования в г. Дубна. Выполняются такие работы на разных уровнях: региональном, локальном, или по другому основанию — импактном и региональном уровнях.

Базируясь на средовом подходе к анализу окружающей среды, в качестве ключевых объектов в экологических исследованиях выступают объекты природной, природно-техногенной и чисто техногенной сред. Ведется контроль состояния атмосферного воздуха, снегового покрова, поверхностных вод, питьевой воды, животного мира, состояния здоровья населения.

Для студентов кафедры экологии и наук о Земле организуются экскурсии по экологическим тематикам с целью ознакомления с основными проблемами той или иной территории, принятыми мерами по их решению, в музеи, на различные предприятия и производства и др.

Сотрудники Университета, студенты Университета ежегодно принимают участие в школьных городских экологических олимпиадах и

конференциях, являются членами жюри и независимыми экспертами на этих мероприятиях. С 2009 года начата работа по проведению регулярных бесед со школьниками 4-6 классов общеобразовательных школ города Дубны по экологической тематике. Студентами 4-6 курсов кафедры экологии и наук о Земле университета «Дубна» апробированы занятия по нескольким темам: «Сохраним растения нашего края!», «Животные — братья наши меньшие», «Чудо природы — вода», «Лес — наше богатство!».

В г. Дубна проводятся многие экологические акции. В частности студентами Университета проводится уборка рекреационных территории г. Дубны в местах массового отдыха горожан; высадка аллеи кленов на школьном дворе гимназии №11; ежегодная очистка Университетского пруда; с весны 2008 г. стартовала добровольная экологическая акция по изготовлению и развешиванию искусственных гнездовий для пустельги. Часть мероприятий проводится совместно со школьниками.

Периодически по выявленным злободневным вопросам или по итогам выполненных исследований студенты университета «Дубна» совместно с сотрудниками кафедры публикуют свои заметки в газетах города («Встреча», «Площадь мира») или принимают участие в съемках телевизионных программ Дубненского телевидения.

Таким образом, университет «Дубна» играет ведущую роль в развитии экологического образования, просвещения и воспитания в г. Дубна и на прилегающей территории, являясь основным идейным организатором и одновременно исполнителем многих работ и мероприятий в экологической и природоохранной сфере.

Литература:

1. Учебно-исследовательская и практическая деятельность в современном экологическом образовании. Тезисы докладов III Всероссийского научно-методического семинара (11-14 ноября 2002 г., г. Санкт-Петербург). — СПб: Кримас+, 2002, 184 с.
2. Экологическое образование, воспитание, обучение и научно-практическая деятельность Регионального экологического центра «Дубна». Проект. — Дубна, 2009.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА

*Я.Б. Белецкая,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Актуальность исследований в области профессиональной подготовки психологов определяется востребованностью услуг практического психолога и связанным с этим активным развитием психологической службы в различных областях общественной жизни. Большое значение для эффективности работы психолога имеет культура его профессионального мышления.

В современной философии, методологии, филологии, педагогике и психологии существует ряд подходов к пониманию культуры мышления: онтологический, личностный, когнитивный, рефлексивный, нормативный.

Наиболее значимым для диссертационного исследования является когнитивный подход.

Анализируя различные подходы к изучению сущности культуры мышления, считаем, что наиболее близким к диссертационному исследованию является определение культуры мышления как определенной меры развития теоретических способностей мышления человека, то есть как определенного соразмерного (гармоничного) соотношения качественных и количественных характеристик способностей мышления человека. (П.В. Гуменюк, В.А. Кайдалов, А.Х. Касымжанов, А.Ж. Кельбуганов, С.М. Ковалев, Ю.А. Харин и др.)

В контексте когнитивного подхода рассматривается структура культуры профессионального мышления А.Х. Касымжановым, А.Ж. Кельбугановым и свойства культуры профессионального мышления А.Е. Михневичем. Анализ данных подходов и их соотношение обнаружили рассогласование и неполноту как в выделении структурных компонентов культуры мышления (способность к предвидению, критическая способность, способность мыслить о мышлении) так и в выделении свойств культуры мышления (компенсаторно-прогностический подход к проблемам, сочетание понятийного (научного) и образного (художественного) видения явлений.

С нашей точки зрения следует выделить такие свойства культуры мышления как прогностичность, критичность, рефлексивность, метафоричность.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Белгородского государственного университета. В исследовании приняли участие 180 студентов 3-4 курсов факультета психологии.

Целью исследования явилось изучение психологических условий развития культуры профессионального мышления студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки.

В качестве диагностического аппарата была применена методика по изучению свойств культуры профессионального мышления психолога Н.И. Исаевой, Я.Б. Белецкой, методика самоотношения Пантिलеева, тест самоактуализации Э. Шострома.

Показателем сформированности культуры профессионального мышления у студентов психологов на высоком уровне является гармоничность в развитии ранее указанных свойств. Анализ эмпирических данных показал, что только 35 % студентов от всей выборки обладает высоким уровнем развития культуры профессионального мышления (20 % студентов 3 курса, 15 % студентов 4 курса от выборки).

Достоверность статистических различий между показателями групп студентов 3 и 4 курса с высоким уровнем развития культуры профессионального мышления проверялась по непараметрическому критерию χ^2 -Пирсона, поскольку анализировались частоты двух эмпирических распределений. Так, статистическая обработка данных, полученных в этих группах, показала по критерию χ^2 существование не значимых различий при уровне значимости $\leq 0,05$.

На 3 курсе в группе с высоким уровнем развития культуры профессионального мышления обнаружено наличие не значимых статистических различий при сравнении частот эмпирических распределений по показателям: прогностичность и метафоричность ($\chi^2 = 0,0909$), прогностичность и критичность ($\chi^2 = 0,0909$), прогностичность и рефлексивность ($\chi^2 = 0,0909$), критичность и метафоричность ($\chi^2 = 0$), критичность и рефлексивность ($\chi^2 = 0$).

На 4 курсе в группе с высоким уровнем развития профессионального мышления обнаружено наличие не значимых статистических различий при сравнении частот эмпирических распределений по показателям: прогностичность и метафоричность ($\chi^2 = 6,857$), прогностичность и критичность ($\chi^2 = 6,857$), прогностичность и рефлексивность ($\chi^2 = 6,407$), критичность и метафоричность ($\chi^2 = 6,857$), критичность и рефлексивность ($\chi^2 = 4,121$).

Это свидетельствует о наличии интегрированной структуры свойств культуры профессионального мышления у групп студентов 3 и 4 курса с высоким уровнем развития свойств культуры профессионального мышления. Данная структура представляет собой гармоничную систему с соразмерным развитием ее свойств.

Для определения существования взаимосвязей свойств культуры профессионального мышления (прогностичности, метафоричности, критичности и рефлексивности) и показателей самоотношения и самоактуализации использовался непараметрический метод χ^2 – Пирсона (с учетом $p \leq 0,05$).

Наличие или отсутствие различий определялось между индивидуальными значениями показателей свойств культуры профессионального мышления и показателей самоотношения и самоактуализации у группы студентов с высоким уровнем развития свойств профессионального мышления.

В группе студентов 3 и 4 курса с высоким уровнем развития свойств культуры профессионального мышления обнаружено наличие не значимых статистических различий при сравнении частот эмпирических распределений в 6 случаях между всеми свойствами культуры мышления. Это говорит о существовании 6 связей между всеми свойствами культуры мышления. Данный факт указывает на интеграцию свойств культуры профессионального мышления.

Обнаружено наличие не значимых статистических различий при сравнении частот эмпирических распределений в 4 случаях между показателем прогностичности и показателями открытости, самопривязанности, синергии и познавательной потребности. Это говорит о том, что данные показатели являются условием развития прогностичности.

Обнаружено наличие не значимых статистических различий при сравнении частот эмпирических распределений в 3 случаях между показателем метафоричности и показателями самопривязанности, синергии и познавательной потребности. Это свидетельствует о том, что данные

показатели являются условием развития метафоричности.

Обнаружено наличие не значимых статистических различий при сравнении частот эмпирических распределений в 11 случаях между показателем критичности и показателями открытости, саморуководства, самопривязанности, ориентации во времени, сензитивности, спонтанности, представлении о природе человека, синергии, принятии агрессии, познавательной потребности, креативности.

Обнаружено наличие не значимых статистических различий при сравнении частот эмпирических распределений в 11 случаях между показателем рефлексивности и показателями открытости, саморуководства, самопривязанности, ориентации во времени, сензитивности, спонтанности, представлении о природе человека, синергии, принятии агрессии, познавательной потребности, креативности. Это свидетельствует о том, что данные показатели являются условием развития рефлексивности.

Таким образом, развитие самосознания способствует развитию свойств культуры профессионального мышления: критичности, прогностичности, рефлексивности, метафоричности.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА

*П.В. Бурейникова,
Волжский институт экономики, педагогики и права*

Сегодня, в условиях высокого уровня конкуренции между учебными заведениями высшего образования, становится все более очевидной необходимость быстрого реагирования на изменения внешней среды, предполагающие трансформацию основ преобразующей деятельности. В этой ситуации получает особую актуальность обращение к организационной культуре как к средству повышения эффективности деятельности образовательного учреждения. Понятийный аппарат современной организационной психологии и менеджмента начинает применяться уже и в изучении сферы образования, что позволяет рассмотреть образовательное учреждение – вуз – как организацию особого типа.

Качественный человеческий ресурс формируется задолго до того, как работник придет в организацию. Подготовка компетентных кадров — достаточно длительный и трудоемкий процесс, ведущая роль в котором принадлежит системе образования. В то же время эксперты по проблемам человеческого ресурса России отмечают серьезное отставание качества персонала российских организаций от качества персонала западных. Среди основных факторов отставания они называют мотивацию.

Намного рациональнее решать задачу «воспроизводства и развития кадрового потенциала общества», делая акцент не только на содержательной, но и на организационной стороне образования. Исходя из этого,

образовательные организации могут самостоятельно принять ту или иную проекцию социальной культуры и определить направление организационно-культурной трансформации своего образовательного.

На формирование организационной культуры, её содержание и отдельные её параметры влияют ряд факторов внешнего и внутреннего окружения. Э. Шейн выделил две главные трудности, сопровождающие процесс планирования организационной культуры: внешняя адаптация и внутренняя интеграция [1].

Проблемы внешней и внутренней интеграции (по Э. Шейну)

Проблемы внешней адаптации и выживания

МИССИЯ И СТРАТЕГИЯ. Определение миссии организации и её главных задач; выбор стратегии для исполнения этой миссии.

ЦЕЛИ. Установление специфических целей; достижение согласия по целям.

СРЕДСТВА. Методы, используемые для достижения целей; достижение согласия по используемым методам; системам стимулирования и т. д.

КОНТРОЛЬ. Установление критериев измерения достигнутых индивидом и группами результатов; создание информационной системы.

КОРРЕКЦИЯ. Типы действий, требуемые в отношении индивидов и групп, не выполнивших задания.

Проблемы внутренней интеграции

ОБЩИЙ ЯЗЫК И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ КАТЕГОРИИ. Выбор методов коммуникации; определение значения используемого языка и концепций.

ГРАНИЦЫ ГРУПП И КРИТЕРИИ ВХОЖДЕНИЯ И ВЫХОДА ИЗ ГРУПП. Установление критериев членства в организации и её группах.

ВЛАСТЬ И СТАТУС. Установление правил по приобретению, поддержанию и потере власти; определение и распределение статусов в организации.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ. Установление правил об уровне и характере социальных отношений в организации между полами, возрастами и т.п.; определение допустимого уровня открытости на работе.

НАГРАЖДЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ. Определение желательного и нежелательного поведения.

ИДЕОЛОГИЯ И РЕЛИГИЯ. Определение значения вещей, не поддающихся объяснению и неподвластных контролю со стороны организации; вера как снятие стресса.

Организационная культура может быть сформирована, и существуют методы ее поддержания и укрепления. Важнейшим инструментом этого является такой комплекс, который будет нести в себе и элементы обучения.

Томилов В.В. дает следующие главные этапы процесса планирования культуры: сбор данных, описывающих состояние главных частей конкретного учебного заведения; качественный анализ степени прогрессивности главных частей культуры, их соответствие признакам прогрессивной культуры; установление списка мероприятий, нужных для формирования прогрессивной культуры данного учебного заведения; обоснование и проектная проработка каждого мероприятия; обоснование проектных характеристик каждого мероприятия по трансформации частей имеющейся культуры; реализация на практике предложений по формированию прогрессивной культуры; анализ эффективности предложенных мероприятий. В данной модели основное внимание уделяется анализу

соответствия организационной культуры признакам прогрессивности.

Отметим, что планирование организационной культуры совсем не обязано ориентироваться на ликвидирование естественности её развития [2]. Методы формирования организационной культуры связаны с методами управления персоналом в современном менеджменте. К ним относятся организационно-административные, экономические и социально-психологические методы, которые для успешного достижения компанией организационных целей, необходимо сочетать.

Значительное влияние на организационную культуру вуза оказывает то, какое поведение персонала поддерживается и, конечно, имеет смысл говорить и социально-психологическом климате группы (организации), под которым мы будем понимать состояние коллективной психики, обусловленное особенностями жизнедеятельности данной группы. Это состояние представляет собой своеобразный сплав эмоционального и интеллектуального – установок, отношений, настроений, чувств, мнений членов группы (организации) [3]. Красовский Ю. Д. отмечает, что структура мотиваций по отношению к работе чрезвычайно важна в данном вопросе [4]. Мотивация — это процесс сопряжения целей предприятия и целей работника для наиболее полного удовлетворения потребностей обоих, это система различных способов воздействия на персонал для достижения намеченных целей и работника, и предприятия [5].

Изучение мотивации студентов нашего вуза показало, что мотивационный полюс больше, чем у половины (58%) ярко не выражен; полученные данные говорят о том, что есть определенная тенденция мотивации на успех. У 38% четко отмечается мотивация на успех (такие студенты, начиная дело, имеют в виду достижение чего-то конструктивного, положительного). У 4% выявлена мотивация на неудачу. Она относится к негативной мотивации – студент заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. Так же одной из практических задач была оценка потребности студентов факультета в достижении. Ровно у половины студентов потребность в достижении находится на низком уровне и у половины на среднем; студентов с высоким уровнем потребности в достижении не оказалось. Следует также указать, что при определении мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях гораздо больше положительных тенденций: у 77% студентов нашего вуза ориентация на принятие партнера в процессе межличностной коммуникации находится на высоком уровне; у 23% - на среднем; студентов с низким уровнем этой ориентации не оказалось. Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера у 73% студентов находится так же на высоком уровне, на среднем – у 27%; студентов с низким уровнем данной ориентации не оказалось. Таким образом, общая гармоничность коммуникативных ориентаций у 57% студентов находится на среднем уровне и у 43% - на высоком. Изучение особенностей мотивации преподавателей показало, что абсолютно у всех из них ярко выражена мотивация на достижение успеха.

Социально-психологический климат при преобладающем коллегиальном стиле руководства, при котором требовательность и контроль сочетаются с инициативным и творческим подходом, получил по результатам исследования такие оценки, как «средний» и «оптимальный», что, конечно же можно рассматривать в качестве хорошего ресурса наряду с мотивационным компонентом, на базе которого можно формировать и развивать необходимую организации, исходя из её целей, организационную культуру. С помощью методики определения уровня организационной культуры было установлено, что организационная культура нашего вуза находится на среднем уровне.

Процесс формирования организационной культуры непростой и долгий, касается изменений в течение всей жизни организации. Все процессы протекают скорее постепенно и эволюционно, чем радикально и революционно.

Таким образом, в современном образовательном учреждении, формируясь в рамках мировой и национальной культуры, организационная культура воплощается в сознании, реализуется в системе организационных ценностей и проявляется в поведении членов организации. Однако этот процесс не всегда осознается как руководством, так и сотрудниками организации, что, в конечном итоге, не способствует созданию корпоративного единства, являющегося условием успешной профессиональной деятельности субъектов в современном обществе. В связи с вышеизложенным актуализируется необходимость позиционирования феномена организационной культуры с целью использования ее в качестве ресурса и во внешней, и во внутренней среде для повышения конкурентоспособности организации.

Литература:

1. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Пер. С англ. Под ред. В.А. Спивака. – СПб: Питер, 2006. – С. 241.
2. Теплова Л. Методологические базы процесса формирования организационной культуры // Консультант директора. – 2005. – № 16. – С. 30
3. Свенцицкий А.Л. Психология управления организациями – СПб.: Изд-во С.Петербург. ун-та. 1999.
4. Красовский Ю.Д. Организационное поведение: учеб. пособие для вузов. - М.: ЮНИТИ, 1999. – 472 с. С. 14
5. Семикин В.В. Роль психологической культуры в оптимизации педагогического взаимодействия // Психологическая культура личности. Матер. Всерос. науч.-прак. конф.– Белгород, 2003. С. 155-160

ИГРА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

Современная Россия переживает глубокий кризис, разрушающий традиционные представления человека о смысле бытия. Серьезным испытаниям подвергается нравственность, которая все больше вытесняется стремлением к личному обогащению и материальному благополучию. Это не может не сказываться на росте числа детей с отклоняющимся поведением.

Отечественные и зарубежные исследователи предложили различные подходы к классификации отклоняющегося поведения. Типология М.Э. Вайнера представляется наиболее приемлемой и удобной для диагностики отклонений в поведении младших школьников и работы по обеспечению их социальной адаптации. Анализ природы и типологии отклоняющегося поведения показал, что в основе различных типов отклонений в поведении лежит рассогласованность между тремя важными компонентами личности воспитанника – *эмоционально-волевым (гиперактивное, агрессивное, симптоматическое), когнитивным (инфантильное, конформное) и поведенческим (демонстративное, протестное).*

Одним из главных средств социального воспитания младших школьников с отклоняющимся поведением может и должна стать игра: она является естественной формой деятельности ребенка, готовящей его к будущей жизни. Являясь фактором социализации младших школьников, средством приобщения их к социокультурному опыту и нормам общества, игровая деятельность тесно связана с развитием трех взаимосвязанных компонентов личности – эмоционально-волевого, когнитивного и поведенческого. Нормы человеческих отношений, усвоенные в игре, становятся одним из источников развития поведения ребенка.

Известно, что современная игровая культура переживает кризис, ведущий к формированию новых требований к организации детской игровой деятельности. Современная игра становится все больше индивидуальной, изживая коллективную игру; доминирующими мотивами такой индивидуализированной деятельности являются наслаждение, азарт, жажда развлечений, эгоизм. В большом многообразии гедонистически направленных игр дети уходят в иную, виртуальную культуру, где традиционные духовные человеческие качества утрачивают свою прежнюю социальную ценность, где происходит отчуждение ребенка от социальной среды, индивидуализация его бытия. Это мешает и противоречит нормальной социальной адаптации, социализации детей с отклонениями в поведении.

Учитывая социально-психологические особенности, причины и типологию отклонений в социальном развитии воспитанников, нами была разработана программа социальной адаптации младших школьников с отклоняющимся поведением средствами игровой деятельности. Логика реализации этой программы в опытно-экспериментальной работе состояла в

том, что бы обеспечить продуктивное развитие, достройку незавершенных, несформированных личностных структур, «западание» которых и порождает отклоняющееся поведение школьников, различные формы их социальной дезадаптации. Такая логика реализовалась через апробированную нами трехуровневую игровую модель.

Что представляет собой предложенная нами игровая модель? Она включает в себя *задачи социальной адаптации* младших школьников с отклонениями в поведении; *принципы организации* игровой деятельности; *дифференцированное содержание* игровой деятельности учащихся; *игровые способы включения* младших школьников в социальные отношения. Кроме того, такая модель предполагает *изменяющуюся позицию взрослого и ребенка* в процессе игровой деятельности, связанную с возрастанием доли субъектности ребенка и, соответственно, «убыванием» субъектности педагога. Поскольку модель предполагает наличие содержания игровой деятельности, то такое содержание было представлено в программе социальной адаптации младших школьников с отклонениями в поведении «Вместе весело играть!».

Основными направлениями, заданными логикой и структурой социальной адаптации учащихся, стали: обогащение социально-ценных эмоций младших школьников с отклонениями в поведении средствами игровой деятельности; формирование у учащихся представлений о социальных нормах средствами игровой деятельности; расширение опыта социально-ценного поведения воспитанников средствами игровой деятельности.

Реализация игровой модели осуществлялась через систему ежедневных внеурочных занятий (классные часы, внеклассные мероприятия, организация игровой деятельности в группе продленного дня). В соответствии с этими направлениями была выстроена и программа опытно-экспериментальной работы (2004-2009гг.). Ее базой стали средние школы №1 и №2 пос. Кшенский Курской области. Наше личное участие в организации опытно-экспериментальной работы заключалось в методической помощи педагогам начальной школы в организации игровой деятельности, оказании помощи в разработке планов воспитательной работы, организации диагностики, анализе состояния воспитательной работы.

Детей младшего школьного возраста необходимо, прежде всего, научить управлять своими эмоциями, контролировать их внешнее проявление, что предполагает развитие эмоционально-волевого компонента личности и решает поставленную задачу на первом игровом уровне. Обеспечивая социальную адаптацию младших школьников с отклонениями в поведении, мы отдавали предпочтение физическим играм и игровым тренингам, направленным на развитие их эмоционально-волевой сферы (например, «Пятнашки», «Камушек в ботинке», «Если весело живется...», «Отгадай настроение!» и др.), а так же играм-путешествиям в природу, способствующим развитию у детей эмоциональной отзывчивости, восприимчивости к окружающему миру.

Основой для формирования будущих представлений о социальных нормах служат социально-ценные эмоции, впечатления, интенсивно развивающиеся социальные чувства. Когнитивный компонент личности ребенка активно развивается в играх с ярко выраженным социальным содержанием и ориентацией на социализацию личности ребенка – это игры второго игрового уровня. К ним, прежде всего, можно отнести сюжетно-ролевые, творческие игры, направленные на формирование представлений о социальных нормах у младших школьников с отклонениями в поведении (например, игры «Сказка в гости к нам пришла», «Что такое хорошо и что такое плохо?», «Театральная мастерская», «Защитим природу!» и др.). В играх второго уровня происходит освоение устойчивых этических норм поведения, и закрепляются связанные с ними моральные переживания, моральная оценка, которая начинает определять непосредственное отношение ребенка к другим людям.

Формирование поведенческого компонента личности происходит на третьем игровом уровне, когда социально-ценные поведенческие проявления личности обусловлены субъективным внутренним побуждением ребенка, а не только непосредственным внешним давлением на него со стороны взрослого. Участвуя в игровых операциях (например, «Малыши», «Украсим родную Планету!», «Дарите радость людям!» и др.), дети постепенно приходят к пониманию того, что совершение социально-ценных поступков приносит им удовлетворение от подаренной радости окружающим. В ходе таких игр школьники учатся владеть собой, анализировать ситуацию, не унижать и не обижать других детей, отрабатывать совместные социально-ценные действия (поступки), цель которых – помочь или принести пользу какому-либо человеку или группе, не рассчитывая на награду.

Участвовавшие в опытно-экспериментальной работе педагоги и родители, студенты педагогического колледжа, отмечали, что дети стали дисциплинированнее, доброжелательнее, отзывчивее, заинтересованнее, аккуратнее, внимательнее, ответственнее. В результате проведения опытно-экспериментальной работы (2004-2009 уч.г.) была выявлена положительная динамика в формировании социально-адаптивного поведения младших школьников. Так на начало опытно-экспериментальной работы количество детей с отклоняющимся поведением составляло 73,9%, а в конце опытно-экспериментальной работы таких детей осталось только 37,1% , т.е. сократилось вдвое (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Динамика типов отклонений в поведении у младших школьников (%)

Типы отклоняющегося поведения	1 класс 2004- 2005уч.г	2 класс 2005- 2006уч.г	3 класс 2006- 2007уч.г	4 класс 2007- 2008уч.г	5 класс 2008- 2009уч.г
Гиперактивное	18,5	13,5	13,5	9	9
Демонстративное	4,3	4,3	4,3	3,3	3,3
Протестное	9,8	9,8	5,4	5,4	5,4

Агрессивное	13	12	11	8,6	8,6
Инфантильное	12	9,8	9	6,5	6,5
Конформное	8,7	8,7	4,5	-	-
Симптоматическое	7,6	7,6	9	4,3	4,3
ИТОГО	73,9	65,7	56,7	37,1	37,1

Наши наблюдения показывают, что школьники, прошедшие через систему социально-адаптационных игр, сохранили достигнутый ими в начальной школе опыт социально-ценного поведения и на этапе перехода в среднюю школу.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил выделить ряд условий, способствовавших достижению полученных результатов – психолого-педагогических, организационно-педагогических, социально-педагогических.

Мы далеки от иллюзии, что в нашей работе все получилось. Начальная школа не может в полном объеме повлиять на изменение объективных факторов социального становления ребенка, сложившихся отношений в обществе, но повысить эффективность влияний факторов на уровне образовательной системы школы, факторов субъективных – может – за счет усиления «адресности» воспитывающих воздействий, реализации программы социальной адаптации, за счет возвращения игры в школьную жизнь, реализации ее колоссальных социализирующих, созидательных возможностей.

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ

*Л.А. Галкина,
Волжский институт экономики, педагогики и права*

Анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время есть огромное количество публикаций, посвящённых тому, как надо обучать и развивать одарённых детей, но несравненно меньше исследований, касающихся того, кто может учить, развивать и воспитывать одарённого ребёнка, и как подготовить будущих педагогов к этому. Нет чёткого представления о структуре профессиональной готовности педагога, способного работать с одарёнными детьми. Согласно Н.Б. Шумаковой, «разногласия возникают тогда, когда обсуждается вопрос о том, каким должен быть педагог для одаренных детей. Многие считают, что всё то, что требуется от учителя, работающего с одаренными детьми, характеризует некоего «идеального» учителя для всех детей» [4, с. 196]. «Успешный педагог для одаренных детей — это, прежде всего, просто превосходный педагог для всех детей», — отмечает в своей книге Маргарет Линдсли [1, с. 60].

Существует множество моделей подготовки социальных педагогов, моделей их деятельности и личности, но, проанализировав большое

количество научных публикаций, мы не смогли найти моделей подготовки будущих социальных педагогов к работе с одарёнными детьми. В связи с этим нами была предложена данная модель.

Для определения основных компонентов процесса подготовки будущих социальных педагогов к работе с одарёнными детьми нами было проведено диагностирование и анкетирование в группах студентов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика», общее количество диагностируемых – 101 студент. Вначале было проведено анкетирование с целью определения готовности будущих социальных педагогов к работе с одарёнными детьми и их теоретической и практической осведомлённости по данной проблеме.

Анализ полученных результатов показал, что 68,7% студентов в данный момент полностью не готовы работать с одарёнными детьми и даже не будут пытаться их выявлять, причём 43% человек из них считают, что «этого и не следует делать, так как все дети одинаковые». Не совсем готовы работать с данной категорией детей – 27,4%, так как «мало теоретических, а тем более практических знаний». Готовы к работе с данной категорией детей – 3,9 % студентов, но они же крайне затруднялись при выделении направлений работы социального педагога с одарёнными детьми.

Затем нами была проведена методика на определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности [3, с. 197-200]. Были получены следующие результаты: оптимальный уровень готовности – 6,5%; допустимый – 73%; критический – 14%; недопустимый – 6,5%.

После проведения данной методики мы попросили студентов оценить свою личностную, теоретическую и практическую готовность к социально-педагогической деятельности именно с одарёнными детьми, и назвать 10 основных личностных качеств, 10 основных областей теоретических знаний и 10 основных практических умений и навыков, которыми должен обладать социальный педагог, готовый к работе с одарёнными детьми. Используя контент-анализ, мы выделили 10 основных личностных черт, которые назывались чаще всего: креативность, эмпатичность, коммуникативность, рефлексивность, социальная активность (инициативность), независимость (способность работать в одиночку), объективность, толерантность, любовь к детям, интеллект. Также используя контент-анализ, мы выделили 10 основных практических качеств, которые назывались чаще всего: умение оказывать социально-педагогическую помощь и поддержку, аналитические, прогностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские, проективные, рефлексивные, посреднические, охранно-защитные умения.

Используя контент-анализ, мы выделили 10 основных теоретических качеств, которые назывались чаще всего: знание нормативно-правовой базы деятельности социального педагога, теории общей и социальной педагогики, методик и технологий работы с одарёнными детьми, общей, возрастной, социальной и психологии развития, владение системой знаний по оказанию различного рода помощи, знания основ взаимодействия с психологом и остальными специалистами, знание данных специальной научной

литературы, знание методики организации индивидуального подхода, знания по методике прогнозирования, знание методики организации системного и комплексного подхода. Исходя из полученных результатов, нами была предложена модель подготовки будущих социальных педагогов к работе с одарёнными детьми. При её разработке мы опирались на имеющиеся работы по профессионально-личностной подготовке педагогов для работы с одарёнными детьми [2, с. 40].

Модель подготовки будущих социальных педагогов к работе с одарёнными детьми включает в себя два основных блока. Базовый блок подготовки будущих социальных педагогов для работы с одарёнными детьми составляют общая профессиональная подготовка и основные профессионально значимые личностные качества педагога.

Специфический блок подготовки будущих социальных педагогов для работы с одарёнными детьми образуют шесть компонентов. Когнитивный компонент (теоретический, образовательный) - психолого-педагогические знания, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одаренности (знания об одаренности, ее видах, психологических основах, критериях и принципах выявления; знания о психологических особенностях одаренных детей, их возрастном и индивидуальном развитии; знания об особенностях профессиональной квалификации специалистов для работы с одарёнными детьми; знания о направлениях и формах работы с одарёнными детьми, о принципах и стратегиях разработки и реализации методов выявления одаренных детей на основе признаков одаренности). В связи с тем, что одарённые дети имеют огромное количество специфических психологических особенностей, необходимо акцентировать внимание при подготовке социального педагога на психологических компонентах профессиональных знаний. Второй компонент - операционно-деятельностный (практический, технологический) - умения и навыки в области выявления, дидактики и методики обучения одаренных детей с учетом видов и особенностей одаренности учащихся, их контингента и конкретных условий обучения; умения и навыки психолого-педагогического консультирования одаренных детей, их учителей, родителей и других членов семьи, умение оказывать социально-педагогическую помощь и поддержку, аналитические, прогностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские, проективные, посреднические, охранно-защитные умения). Ценностно-смысловой компонент представлен профессионально-личностной позицией педагогов, которая основывается на стремлении: не столько реализовывать традиционный тип развития, обучения и воспитания одаренных детей, сколько успешно активизировать и развивать детскую одаренность; не столько управлять процессом обучения и контролировать его, сколько предоставлять учащимся свободу учиться и развиваться. Мотивационный компонент заключается в высоких уровнях развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации; стремлении к личностному росту и т.д. Личностный компонент выражен профессионально значимыми личностными качествами социальных педагогов: креативностью,

эмпатичностью, коммуникативностью, социальной активностью (инициативностью), независимостью (способностью работать в одиночку), объективностью, толерантностью, любовью к детям, внутренним локусом контроля; высокой и адекватной самооценкой и т.д. Рефлексивный или аутопсихологический компонент - знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и её характерных качествах.

Для формирования социально-педагогической готовности будущих социальных педагогов к работе с одарёнными детьми нами проводится работа по развитию основных компонентов готовности:

- теоретического – за счёт сообщения студентам знаний об основных направлениях, способах и методах работы с одарёнными детьми, не только в курсе изучения такой дисциплины, как «Методы и технологии работы социального педагога», что предусмотрено стандартом, но и в курсе социальной педагогики, в течение четырёх семестров в рамках разделов «Норма и отклонение», «Методы социальной педагогики», «Методы социального воспитания», «Социальная адаптация и дезадаптация», «Девиантное поведение», «Основы управления системой социальной защиты населения», «Социально-педагогическая виктимология» и т.д.

- практического – при разборе практических заданий и ситуаций, моделирующих взаимодействие с одарёнными детьми на практических семинарских занятиях и отработке имеющихся знаний по их выявлению и развитию одарённых детей в социально-педагогической деятельности на практике;

- личностного – в процессе решения различных социально-педагогических задач на семинарах, коллоквиумах, проведения занятий с элементами тренингов, бесед, практической отработки методов и моделей работы социального педагога, требующих креативности, рефлексивности, эмпатичности, дивергентности мышления, высокого уровня педагогического такта, общительности и т.д.

Литература:

1. Lindsey, Margaret. Training teachers of the gifted and talented. - New York, 1985. - 60 p.
2. Система работы образовательного учреждения с одарёнными детьми / авт. - сост. Н.И. Панютина и др. - Волгоград: Учитель, 2007. - С. 40.
3. Шептенко, П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога. - М.: Академия, 2007. - С. 197-200.
4. Шумакова, Н.Б. Обучение и развитие одарённых детей. М.: Изд-во «МПСИ»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. - С. 195-196.

РОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА В ПОВЫШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

*И.В. Гревцева,
Ливенский филиал Орловского государственного
технического университета, г. Ливны*

Вопросы педагогического профессионализма всегда волновали и волнуют как представителей различных социальных институтов, так и тех, кто непосредственно сталкивается с преподавателями – обучающихся и их родителей, так как хорошее образование является одной из значимых духовных ценностей современного общества.

Педагогический профессионализм определяется через понятие «педагогическое мастерство», которое несет большую смысловую нагрузку. Педагогическое мастерство может рассматриваться и как идеал педагогической работы, побуждающей педагогов к самосовершенствованию, и как эталон, содержащий оценку эффективности педагогической деятельности. Кроме того, педагогическое мастерство зачастую воспринимается как важнейшее профессиональное качество личности преподавателя. Поэтому необходимо создавать все условия для повышения педагогического мастерства каждого преподавателя и развитие творческого потенциала педагогического коллектива в целом.

В Ливенском филиале ГОУ ВПО «Орловский государственный университет» в целях повышения педагогического мастерства преподавателей, изучения, обобщения, распространения передового педагогического опыта, создания в коллективе преподавателей атмосферы непрерывного творческого поиска, совершенствования и координации учебно-воспитательной, научной деятельности преподавателей, кураторов функционирует научно-методический центр (далее НМЦ).

НМЦ проводит свою работу в соответствии с единым комплексным планом работы филиала. Основными задачами НМЦ являются:

- 1) Повышение квалификации преподавателей и развитие их педагогического творчества
- 2) Накопление и систематизация материалов по вопросам учебной, методической, воспитательной работы в помощь преподавателям, кураторам учебных групп
- 3) Формирование методологической культуры педагогов как средства повышения качества образования
- 4) Изучение, обобщение и распространение достижений отечественной и зарубежной педагогической науки, опыта лучших учебных заведений, преподавателей, кураторов филиала
- 5) Поддержка инновационных поисков педагога, развитие культуры самоанализа и анализа собственной деятельности

Поставленные задачи решаются через многообразие форм методической работы:

- a) коллективные формы работы - учёный совет, научно-методический

совет, открытые учебные занятия и воспитательные мероприятия, научно-практическая конференция, день открытых дверей, методическая выставка.

б) групповые - диспут (дискуссия), круглый стол, научно-методический семинар, взаимопосещение уроков, психолого-педагогический консилиум, обзор методической и научной литературы, семинар-практикум, методическое объединение, наставничество опытных педагогов над молодыми, организация методических уголков, оформление кабинетов.

в) индивидуальные - собеседование, самоанализ, консультация, самообразование, разработка методических пособий, курсы повышения квалификации.

Работа НМЦ осуществляется по следующим направлениям:

- оснащение кабинета методическим материалом с его пополнением и систематизацией;
- обобщение и распространение педагогического опыта преподавателей;
- разработка собственных методических материалов для удовлетворения внутренних потребностей филиала, в том числе издание газеты «Педагог XXI века»;
- мониторинг состояния образовательной деятельности;
- работа педагогической студии «Успех»;
- курсы повышения квалификации

Оснащение кабинета методическим материалом с его пополнением и систематизацией – открытые занятия, внеаудиторные мероприятия, методические семинары кафедр, научно-методические семинары факультетов, портфолио, монографии преподавателей, сборники конференций, фото и видеосъемки мероприятий.

Обобщение и распространение педагогического опыта преподавателей. Педагогический опыт - результат педагогической деятельности преподавателя, отражающий уровень овладения им совокупностью профессиональных умений, самостоятельно используемых им при реализации стоящих перед ними педагогических задач. Педагогический опыт, который соответствует прогрессивным тенденциям социального развития общества, обеспечивает высокое качество знаний студентов, возможность всестороннего развития и высокий уровень воспитанности, имеет элементы новизны – является не только хорошим образцом для преподавателей, но и ценным потому, что прокладывает новые пути в педагогической практике. Поэтому именно этот опыт, в первую очередь, подлежит анализу, обобщению, распространению, внедрению в практику других преподавателей.

Обобщая опыт коллег, мы решаем следующие задачи:

- создаем условия для того, чтобы опыт одного преподавателя стал известен и интересен всем членам педагогического коллектива;
- стимулируем развитие педагогического коллектива и образовательной системы филиала;
- даем анализ подтверждения развития передовых идей педагогической

науки.

Разработка собственных методических материалов для удовлетворения внутренних потребностей филиала, в том числе издание газеты - методические рекомендации, указания. Ежеквартально на базе НМЦ осуществляется выпуск газеты «Педагог XXI века», на странице которой представлены основные события, проводимые на факультетах, общие вопросы по совершенствованию учебно-методической, воспитательной, научной деятельности преподавателей.

Мониторинг состояния образовательной деятельности. Направления в работе Центра мониторинга состояния образовательной деятельности: мониторинг материально-технического обеспечения образовательного процесса; мониторинг развития педагогического коллектива; мониторинг образовательного потенциала филиала; мониторинг качества обучения; мониторинг психолого-педагогических условий адаптации студентов; мониторинг профессиональной эффективности выпускников

Мониторинговые исследования становятся существенным аспектом внутреннего контроля. Информация, получаемая в результате мониторинга, активно используется в принятии управленческих решений, в консультировании. При этом вырабатывается комплекс показателей, с помощью которых наиболее полно отражаются реальные результаты, и систематизируется вся информация.

Работа педагогической студии «Успех» - это добровольное объединение преподавателей, стремящихся осваивать актуальные проблемы педагогической науки и совершенствовать свои профессиональные умения и мастерство, повышать гибкость общекультурной, научной и профессиональной подготовки с учетом меняющихся потребностей общества. Используя разнообразные формы в рамках работы педагогической студии «Успех» были проведены следующие мероприятия: семинар «Организация самостоятельной работы студентов в контексте инновационного обучения», круглый стол «Преподаватель в условиях современного образовательного пространства: проблемные аспекты и пути преодоления», семинар-практикум «Адаптация образовательного процесса филиала в условиях кредитно-модульной системы обучения».

Курсы повышения квалификации. Каждый преподаватель отличается от других уровнем теоретической и практической подготовки, опытом своей работы, но в любом случае преподаватель ощущает потребность в совершенствовании своей квалификации. Коллективные формы методической работы не в состоянии учесть запросы каждого. Поэтому, наряду с коллективными формами большое внимание уделяется индивидуальной методической работе с педагогами. Индивидуальная работа – это основа методической помощи преподавателю. Важнейшим направлением в самообразовании преподавателя является повышение квалификации.

Таким образом, вся работа научно-методического центра направлена на повышение квалификации и профессионального мастерства преподавателей,

на развитие творческого потенциала всего коллектива, на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижения оптимального уровня образования и воспитания.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ РЕКУЛЬТИВАЦИОННЫХ РАБОТ

*Ю.И. Гриценко,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Под рекультивацией понимают восстановление (возобновление) земель с помощью комплекса горнотехнических, биологических, инженерных, мелиоративных и экологических мероприятий, имеющих целью создание и ускоренное формирование на площадях испытавших воздействие техногенеза, оптимальных культурных ландшафтов с высокой продуктивностью, имеющих значительную и социальную ценность.

В процессе рекультивации различают два этапа: технический (горнотехнический) и биологический. Горнотехническая рекультивация включает в себя подготовку территорий, освобождающихся после разработок, для различных видов последующего освоения. Сюда входит планировка отвалов, придание откосам удобной для использования формы, внесения плодородных грунтов для сельскохозяйственного назначения, мелиоративные работы, создание подъездных путей и т.д. Биологическая рекультивация предполагает мероприятия по восстановлению плодородия нарушенных земель, озеленению, возвращению в сельскохозяйственное и лесное использование, создание благоприятных для жизни и деятельности людей культурных ландшафтов. Проблема рекультивации горнопромышленных ландшафтов на современном этапе не может быть полностью и эффективно решена без комплексных исследований всех слагающих компонентов формирующегося нового ландшафта.

Первые рекультивационные работы по восстановлению нарушенных земель были проведены в Германии в 1784 г. Позднее (в 1907 г.) здесь же на отвалах вскрышных пород были созданы культуры дуба красного, сохранившиеся до нашего времени. В США работы по восстановлению нарушенных земель были осуществлены значительно позже (в 1918 году) в штате Индиана, где с успехом был заложен фруктовый сад.

В странах центральной Европы, в Украине, Эстонии, Грузии и в наиболее развитых промышленных регионах России (Подмосковье, Урале, Кузбассе, Курской магнитной аномалии) этой проблемой начали заниматься в начале 50-х гг. прошлого века, а широкий размах она получила в последующие 40 лет.

В настоящее время в Российской Федерации нарушено открытыми горными разработками около 200 тыс. га земель. Территории с ухудшенным гидрогеологическим режимом в 20 раз превышают с площадь разработок. В

отвалах складывается до 85% извлекаемой массы горных пород. Им присущи жесткие, условия дна произрастания растений.

Неоландшафты КМА являются наглядным эталоном не только всего юга Русской равнины. Совершенно особое место среди них принадлежит карьерно-отвальным комплексам, возникающим при открытом способе добычи железных руд. На севере Поосколья находится Лебединско-Стойленская группа карьерноотвальных ландшафтов, в составе которой следует различать саморегулируемые и регулируемые (рекультивированные) техногенные комплексы. В настоящее время саморегулируемые карьерно-отвальные ландшафты на данной территории преобладают над рекультивированными комплексами В зависимости от вида хозяйственного использования в составе рекультивированного карьерно-отвального типа местности различают два типа ландшафтных участков: лесной гидроотвальный рекультивированный и полевой рекультивированный.

На техногенных землях Лебединского ГОКа созданы зеленые лесные насаждения (ЗЛН) на площади более 900 га. Большая часть нарушенных территорий представлена несколькими видами отвалов (Гидроотвал № 2, Автоотвал Стрелица, Железнодорожный отвал). Они имеют различное происхождение, размеры, форму и сложены разными горными породами и их смесями, что накладывает свой отпечаток на состояние, рост и развитие растительности. Наиболее ярким примером сельскохозяйственной и лесохозяйственной рекультивации является гидроотвал Березовый Лог.

В настоящее время в рамках стратегии развития Белгородской области до 2025 года, предусматривается реализация масштабного проекта по созданию экологического бренда области – «Зелёная столица».

Данный проект уже получил отклик муниципальных властей и в ближайшее время начнется работа, по пяти приоритетным направлениям наиболее актуальных для нашего региона.

Одним из наиболее интересных направлений является проведение комплекса мероприятий направленных на выявление, оценку и восстановление техногенно-нарушенных земель на территории Белгородской области, особое внимание по представлению Губернатора будет уделяться территориям горно-обогатительных комбинатов, хвостохранилищам и другим объектам экологическая ситуация в которых в настоящее время носит негативный характер.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Информационные и телекоммуникационные технологии с каждым днем все больше проникают в различные сферы образовательной деятельности. Этому способствуют как внешние факторы, связанные с повсеместной информатизацией общества, так и внутренние факторы, связанные с распространением в учебных заведениях современной компьютерной техники и программного обеспечения, принятием государственных и межгосударственных программ информатизации образования, появлением необходимого опыта информатизации у все большего количества педагогов.

Основное назначение профессионально-педагогического образования – научить студентов решать творческие педагогические задачи. Процесс профессионального становления будущего учителя должен, по возможности, моделировать заданную структуру инновационной деятельности. В основу построения концепции подготовки учителя к инновационной деятельности были положены [1] – системный, рефлексивно-деятельный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования личности учителя.

С позиций системного подхода – все звенья педагогического образования должны максимально стимулировать проявление всех компонентов инновационной деятельности в их единстве.

Реализация рефлексивно-деятельностного подхода – предполагает развитие способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе, как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика.

Индивидуально-творческий подход – выводит на личностный уровень, обеспечивающий выявление и формирование у учителя творческой индивидуальности, развитие у него инновационного сознания, неповторимой технологии деятельности. Процесс подготовки учителя к инновационной деятельности станет в определенной степени управляемым [1], если будет удовлетворять ряду специально организованных условий: преемственность всех этапов многоуровневого педагогического образования; ориентация вузовского обучения на обобщенную модель подготовки учителя к инновационной деятельности; психологическая диагностика готовности будущего учителя к данному виду деятельности; формирование у студентов творческой активности и мотивационно-целостного отношения к педагогическим инновациям; взаимосвязь методологической, специальной, общепедагогической, психологической и методической подготовки учителя; осуществление межцикловых и междисциплинарных взаимодействий, интеграция знаний в русле общих проблем инноватики; формирование у

студентов инновационной культуры, восприимчивости к новому; обеспечение системообразующих функций педагогической практики в ее единстве с исследовательской подготовкой; изучение и критериальная оценка динамики освоения инновационной деятельности учителя.

Согласно исследователям Сластенина В.А. и Подымовой Л.С. последовательность подготовки учителя к инновационной деятельности протекает в четыре этапа [1]:

Первый этап – развитие творческой индивидуальности учителя, формирование у студентов способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи, а также развитие общей технологии творческого поиска: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуации, новой функции объекта, определение структуры объекта, видение альтернативы решения или его способа, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новой применительно к возникшей проблеме, развитие критичности мышления.

Второй этап – овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику. Студенты знакомятся с социальными и научными предпосылками возникновения инновационной педагогики, ее основными понятиями, творчески интерпретируют альтернативные подходы к организации школы, изучают основные источники развития альтернативной школы, знакомятся с различными типами инновационных учебных заведений и т.д.

Третий этап – освоение технологии инновационной деятельности. Знакомятся с методикой составления авторской программы, этапами экспериментальной работы в школе, участвуют в создании авторской программы, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества, трудности внедрения.

Четвертый этап - практическая работа на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции, отслеживание результатов эксперимента, самоанализ профессиональной деятельности. На этом этапе формируется инновационная позиция учителя, как система его взглядов и установок в отношении новшества.

Главным фактором инновационной подготовки учителя является развитие его индивидуального стиля деятельности, т.к. присвоение новшеств происходит на индивидуально-личностном уровне [1].

Обращение к анализу проблем школьного и вузовского образования выдвигает задачу оценки и разработки теоретических основ формирования инновационной деятельности учителя. Эта задача имеет глубокий социально-педагогический смысл, так как от её решения зависит успех преобразований в системе образования, перспективы развития школы.

Сегодня в нашей стране происходит становление науки о педагогических нововведениях. Выделение этой науки в самостоятельную отрасль началось с общественно-педагогического движения, с возникновения

противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов её реализовать. Возрос массовый характер применения нового.

Кое-что сделано, но остаётся ещё немало нерешенных проблем, и одна из них – дать целостное теоретическое представление о педагогической инноватике, её составе, структуре и функциях. Обществу нужны творчески мыслящие люди, специалисты, а это предполагает творческое освоение современных знаний. Разумеется, многое можно сделать с помощью проблемного обучения, но ведь оно требует больших затрат времени, чем объяснительно-иллюстративные методы, передающие знания в готовом виде. Необходим поиск новых подходов, обеспечивающих эффективность обучения, и он невозможен без инновационной деятельности учителей. Именно поэтому так важно сейчас научить этому педагогов и изменить систему подготовки педагогических кадров.

К сожалению, есть немало материально-технических, финансовых, социальных трудностей, которые сдерживают инновационные устремления учительства, мешают овладеть в требуемой мере современной духовной культурой, необходимой для творчества. Существует явное противоречие между возможностями и реальным состоянием педагогического сообщества в освоении и оценке нового.

Литература:

1. Слостенін, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. - М., 1997 г.
2. Маркова, А.К. Психология труда учителя. - М., 1993 г.
3. Психологический словарь - М., 1997 г.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЙ УСТАНОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ НОЦа*

***Е.И. Ерошенкова,
Белгородский государственный
университет, г. Белгород***

В соответствии со Стратегией развития науки и инноваций в РФ на период до 2015 года на базе Белгородского государственного университета (БелГУ) среди прочих создан и успешно функционирует научно-образовательный психолого-педагогический центр (НОЦ) «Ресурс».

На базе НОЦа «Ресурс» реализуются проекты научных исследований, в которых одновременно участвуют доктора наук, молодые кандидаты наук, аспиранты, магистранты и студенты, что обеспечивает преемственность

* Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы. Госконтракт № П11027 от 20 августа 2009 г.

поколений и закрепление в сфере науки и образования молодых научных и научно-педагогических кадров.

Помимо совместных коллективных исследований (например, «Разработка и реализация культуротворческой модели развития научного потенциала личности») в условиях НОЦа «Ресурс» выполняются индивидуальные проекты, в частности, молодыми учеными – кандидатами наук. Одно из таких исследований посвящено «Разработке и психолого-педагогическому сопровождению процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза». Проведение данного исследования рассчитано на 3 года (2009-2011 гг.) в рамках Федеральной Целевой Программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 -2013 гг. (далее - Программы), мероприятия 1 - Стимулирование закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий, раздела 1.3 - Проведение научных исследований молодыми учеными - кандидатами наук и целевыми аспирантами в научно-образовательных центрах, подраздела 1.3.1 - Проведение научных исследований молодыми учеными - кандидатами наук.

Исследование проблемы формирования профессионально-ценностной установки в условиях НОЦа «Ресурс» способствует повышению научного уровня выполняемой исследовательской работы. Так, деятельность НОЦа «Ресурс» содействует: обеспечению высокой степени методической готовности молодого ученого к исследованию; развитию технологического потенциала исследователей по разрабатываемой теме; повышению уровня осмысления структурных элементов собственных исследовательских действий; росту культуротворческой и публикационной активности молодого ученого; повышению исследовательской мобильности молодого ученого-кандидата наук; получению инновационных результатов, обеспечивающих конкурентоспособность на мировом рынке научных исследований; обеспечению эффективного использования результатов научных исследований в образовательном процессе; закреплению молодых ученых в сфере науки и образования и т.д.

Рассмотрим каждое из созданных НОЦем «Ресурс» условий подробнее.

В рамках *обеспечения высокой степени методической готовности молодого ученого к исследованию* в условиях НОЦа большое внимание уделяется разработке инструментария и отбору методов проведения конкретного психолого-педагогического исследования. Наиболее востребованными при изучении проблемы формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста на промежуточных этапах исследования оказались теоретические и эмпирические методы.

В процессе реализации проекта на основе применения структурно-аналитического метода было осуществлено изучение философской, психологической, педагогической литературы, библиотечных фондов, электронных ресурсов Интернет, журнальных статей, нормативных документов, позволивших провести аналитический обзор научных информационных источников в области разработки и психолого-

педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки в образовательном пространстве вуза; осуществить выбор и обоснование оптимального направления исследования, подходов к разработке теоретических основ, модели, оптимальных методик, технологии и психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза.

Использование сравнительно-сопоставительного метода позволило изучить и обобщить опыт работы вузов России и зарубежья по интересующей нас тематике.

Применение в процессе реализации проекта эмпирических методов исследования (наблюдения, метода опроса, беседы, анкетирования, тестирования, экспертной оценки, изучения документации и др.), а также использование соответствующего инструментария (ГОСТ 7.32-2001 «Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления», ГОСТ 15.101-98 «Система разработки и постановки продукции на производство. Порядок выполнения научно-исследовательских работ»; комплекса диагностических методик, направленных на изучение уровня сформированности профессионально-ценностной установки, пакета программ SPSS для статистической обработки данных, модифицированных методик для формирования профессионально-ценностной установки будущих специалистов и т.д.) позволили грамотно организовать педагогический эксперимент и представить его результаты.

При необходимости получения объективной информации об эмоциональном состоянии испытуемых, возможности его коррекции и дальнейшего осуществления психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущих специалистов *технологический потенциал НОЦа «Ресурс»* позволяет в рамках проводимого исследования получить и использовать данные с помощью Реабилитационного психофизиологического комплекса для тренинга с БОС «Реакор». Применение данного оборудования в психолого-педагогических исследованиях значительно повышает качество выполняемых научных работ и обеспечивает достоверность и обоснованность полученных результатов.

В рамках каждого выполняемого на базе НОЦа «Ресурс» проекта создаются условия, способствующие *осмыслению структурных элементов исследовательских действий*, как на этапе оформления заявки на участие молодого ученого в конкурсе или гранте, так и при планировании проведения теоретических и экспериментальных исследований по заявленной проблеме. В плане предусматриваются: описание наименования работ, видов работ, планируемых научных результатов по каждому из действий; указываются сроки проведения работ и формы представления результатов работ.

При осмыслении структурных элементов исследовательских действий при реализации проекта по теме «Разработка и психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования профессионально-ценностной

установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза» учитывались следующие этапы выполнения НИР: 1) проведение предварительных исследований с целью определения и обоснования оптимального варианта выполнения работ для решения проблемы на основе анализа состояния исследуемой проблемы и сравнительной оценки вариантов возможных решений с учетом результатов прогнозных исследований, проводившихся по аналогичным проблемам; 2) проведение теоретических и экспериментальных исследований с целью получения достаточных теоретических и достоверных экспериментальных результатов для решения поставленных научно-исследовательских задач; 3) обобщение и оценка результатов исследований, выпуск отчетной научно-технической документации по работе; оценка эффективности полученных результатов в сравнении с современным научно-техническим уровнем; 4) предъявление результатов работ к приемке.

Помимо этого, исследование проблемы формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в условиях НОЦа «Ресурс» способствует росту *культуротворческой и публикационной активности* молодого ученого. Интенсивность участия в различных формах научно-исследовательской деятельности, повышение уровня экстраверсии научного общения в условиях научно-образовательного психолого-педагогического центра обуславливает переход от культууроусвоения к культуротворчеству в исследовательской деятельности и влечет за собой повышение уровня публикационной активности молодых исследователей. Так, персонально и в соавторстве с участниками НОЦа «Ресурс» по проблеме формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста были опубликованы материалы по результатам теоретических и экспериментальных исследований в ведущих рецензируемых научных журналах из списка ВАК (среди них: «Высшее образование сегодня», «Вестник Челябинского государственного университета», «Вестник Поморского университета», «Научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки» и т.д.), подготовлены материалы для издания в зарубежных высокорейтинговых журналах, планируется публикация результатов теоретических и экспериментальных исследований в научно-методическом пособии для преподавателей и кураторов студенческих групп по формированию профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза.

Деятельность НОЦа «Ресурс» также способствует *повышению исследовательской мобильности молодых исследователей*, так как подчинена выполнению важнейшей задачи, обозначенной в Федеральной Целевой Программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг., утвержденной постановлением Правительства РФ от 28 июля 2008г., - создание условий развития внутрироссийской мобильности научных и научно-педагогических кадров.

С целью реализации данной задачи на базе НОЦа «Ресурс» при поддержке Программы систематически (в 2009 г., в 2010 г.) выполняются

краткосрочные поисковые научные исследования приглашенными молодыми учеными и преподавателями из различных вузов и регионов нашей страны по направлению «Гуманитарные науки», проводятся конференции с элементами научной школы для молодежи различного уровня и статуса в области социально-гуманитарных наук и др.

Особенностью функционирования НОЦа «Ресурс» является его междисциплинарный характер (интеграция психологической и педагогической областей научного познания), что уже само по себе обеспечивает мобильность деятельности данного центра с точки зрения взаимодействия различных областей знания.

Постоянные участники НОЦа «Ресурс» (доктора и кандидаты наук, докторанты и аспиранты, магистранты и студенты психолого-педагогических специальностей) имеют возможность развития собственной исследовательской мобильности вследствие очного и заочного участия в работе международных и всероссийских конференций, выставок, школ-семинаров и т.д. с целью обеспечения научного обмена и «доставки» знаний путем перемещения «носителей» этих знаний. Так, за период осуществления описываемого проекта в 2009 -2010 гг. нами было осуществлено очное и заочное участие в Международных и Всероссийских конференциях в Ялте, Харькове, Новосибирске, Белгороде, Севастополе, Москве, Алуште, Одессе, в выставке научно-методических пособий в Москве и др.

Так как на базе научно-образовательного психолого-педагогического центра «Ресурс» осуществляются исследовательские проекты, отвечающие критериям актуальности, научной новизны, возможности реализации результатов исследования в научно-образовательной практике и т.д., то выполнение ряда указанных критериев обуславливает получение в рамках выполняемых проектов *инновационных результатов, обеспечивающих конкурентоспособность на мировом рынке научных исследований*. К числу таких результатов, полученных при исследовании проблем формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста на промежуточных этапах выполнения работ, при оценке их участниками НОЦа «Ресурс» и научно-техническим советом БелГУ, можно отнести:

- разработку теоретических основ профессионально-ценностной установки будущего специалиста на основе выбранных современных психолого-педагогических подходов к осуществлению процесса ее формирования, представляющую анализ современных психолого-педагогических информационных источников в области теории установки, уточнение содержания понятия «профессионально-ценностная установка» как целостного личностного новообразования, выражающегося в сформированности устойчивых ценностных ориентаций, убеждений, рефлексивной направленности, эмоционального благополучия и творческого потенциала личности, и обеспечивающего продуктивную профессиональную деятельность; выбор в качестве основополагающих методологических подходов, определяющих стратегию формирования указанной установки: системного, личностно-деятельностного и культурологического подходов;

- трехмерную модель профессионально-ценностной установки будущего специалиста, включающую три шкалы: устойчивость с полюсами: стабильность – лабильность; направленность с полюсами: социальность – персональность; динамичность с полюсами: пластичность – инертность. Стремление в предлагаемой модели к полюсам стабильность, социальность и пластичность свидетельствует о вероятности формирования высокого уровня профессионально-ценностной установки будущего специалиста. Выделенные шкалы представляют оси трехмерной системы координат, задающей восемь вершин куба, которые соответствуют восьми вероятностным типам профессионально-ценностной установки будущего специалиста;

- структурно-динамическую модель формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза, представляющую собой единство целевого, содержательного, технологического и критериально-результативного блоков;

- педагогические условия формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза, к которым относятся: продуктивность мотивации и «центрации» деятельности кураторов студенческих групп (тьюторов) на основе психолого-педагогического и методического сопровождения; деятельность куратора (тьютора) по объективации ценностных ориентаций студентов; взаимодействие куратора (тьютора) и студентов с воспитательными и профессионально ориентированными центрами микро- и макросоциума; ориентация куратора (тьютора) на «референтных» студентов и коллектив студенческой группы; рефлексивная направленность диалогово-творческой деятельности куратора (тьютора) и будущих специалистов;

- модель будущего специалиста со сформированной профессионально-ценностной установкой, характеризующуюся наличием у субъекта устойчивой потребности в осуществлении профессиональной деятельности, эмоциональным благополучием, стабильностью стремления к творческому целеполаганию, самореализации, к сотворчеству, осознанием ценности будущей профессии для общества, способностью к эмпатии и толерантности, осуществлением рефлексии творческой деятельности, сформированностью и пластичностью образа профессионального идеала, связанного с возможностью его ценностного наполнения, позитивным отношением и эмоциональным настроением на осуществление профессиональной деятельности, способностью к актуализации опыта творческой деятельности;

- технологию формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза, представляющую собой последовательность и взаимообусловленность этапов процесса ее формирования: 1) организационно-прогностического; 2) процессуально-стимулирующего; 3) интегративно-корректирующего. Каждый этап технологии включает в себя цель, содержание, действия сопровождающего, действия студентов, «встречу» ценностных устремлений, результат взаимодействия;

- программу психолого-педагогического сопровождения процесса

формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза, включающую в себя пояснительную записку; примерный объем указанного сопровождения, виды учебной и внеучебной работы; описание стадий психолого-педагогического сопровождения и видов учебных и внеучебных занятий, учебно-тематический план данной программы, содержание разделов психолого-педагогического сопровождения, соответствующий практикум, самостоятельную работу с примерными вопросами и заданиями, тематикой сообщений; учебно-методическое, материально-технологическое, диагностическое обеспечение и др.

Благоприятные культуротворческие условия, создаваемые на базе НОЦа «Ресурс» в ходе выполнения 1 этапа описываемого нами исследования позволили получить дополнительные инновационные результаты. Так, были определены: система существующих подходов к определению сущности понятия «образовательное пространство» вуза, представленная информационным, семиотическим, культурно-историческим и средово-ориентационным подходами и система коррелирующих с установкой психолого-педагогических категорий, обусловленная многообразием связей установки с другими личностными образованиями, множеством различных смежных трактовок названной категории, данных представителями различных научных школ и направлений (направленность, отношение, диспозиция личности, психологическая готовность к осуществлению деятельности и т.д.).

В настоящее время в условиях НОЦа ведется целенаправленная деятельность по разработке методических рекомендаций для преподавателей вуза и кураторов студенческих групп по использованию созданной технологии формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза и по организации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза.

Условия, создаваемые НОЦем «Ресурс» при выполнении научно-исследовательских проектов, способствуют также *обеспечению эффективного использования результатов научных исследований в образовательном процессе*. Так, материалы, полученные при исследовании проблем формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста, используются в образовательном процессе вузов и ссузов, в учебно-воспитательной деятельности преподавателей и кураторов студенческих групп, в организации работы органов студенческого самоуправления, в деятельности вузовских «Школ молодых преподавателей и кураторов», а также в системе послевузовского повышения квалификации преподавателей и кураторов студенческих групп высшей и средней профессиональной школы. О внедрении результатов проекта в образовательную деятельность свидетельствуют защищенные в рамках изучаемой тематики дипломные и выпускные квалификационные работы;

создаваемые учебные пособия, курсы лекций и практических занятий, лабораторные практикумы, разрабатываемые тесты и другие виды образовательных учебно-методических материалов.

Таким образом, выполнение научных проектов в условиях НОЦа повышает качество выполняемых научных исследований до мирового уровня, обуславливает высокую результативность подготовки научных кадров высшей квалификации и высокую степень научно-исследовательской подготовки студентов, обеспечивает эффективное использование результатов научных исследований в образовательном процессе и, как следствие, ведет к *закреплению молодых ученых в сфере науки и образования* на основе проектирования и реализации индивидуальной траектории научно-профессионального саморазвития.

ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ³

*И.А. Кучерявенко,
Белгородский государственный университет, г. Белгород*

Феномен творчества является одним из фундаментальных факторов развития общества и культуры. Уровень развития творческого потенциала личности во многом определяет динамику становления общественных отношений, в значительной степени оказывает влияние на все жизненно необходимые процессы, происходящие в современном обществе. Социокультурные условия, экономическая ситуация, сложившиеся в настоящее время в России, актуализируют качественную трансформацию существующей парадигмы образования, ее ориентацию на развитие творчески активной личности, способной быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и принимать активное участие в деятельности по преобразованию окружающей действительности.

На современном этапе развития общества достаточно четко выражена потребность в специалистах, обладающих высоким уровнем развития творческого потенциала, умением системно ставить и решать различные задачи. Творчество, как важнейший механизм приспособления, в более широком плане можно рассматривать не только как профессиональную характеристику, но и как необходимое личностное качество, позволяющее человеку адаптироваться в быстро меняющихся социальных условиях и ориентироваться во все более расширяющемся информационном поле.

Проблемой формирования личности, развитием ее творческих качеств занимались многие отечественные исследователи: Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Ю.К. Васильев, Л.С.

³ Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта «Разработка и реализация культуротворческой модели развития научного потенциала личности» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы. Госконтракт № 02.740.11.0426.

Выготский, В.Н, Дружинин, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, А.В. Мудрик, А.Я. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Славская, В.Д, Шадриков, Д.Б. Эльконин и др.

Процесс профессионального развития и саморазвития личности студента, его мотивационно-ценностных и культурологических характеристик, научного стиля мышления тщательно проанализирован в работах И.В. Вачкова, И.Ф. Исаева, Н.Е. Мажара, Н.В. Мартинович, Л.М. Митиной и др.

Термин «творческий потенциал» часто употребляется как синоним понятиям «творческая личность», «креативность личности», «одаренность». Исследователи рассматривают эти качества как целостную совокупность. Содержание понятия «творческий потенциал» исследователи характеризуют как совокупность реальных возможностей, умений и навыков, определяющих уровень их развития (Г.Л. Пихтовников, Л.Н. Москвичева); синтетическое (интегрирующее) качество, характеризующее меру возможностей личности, осуществляющей деятельность творческого характера (И.О. Мартынюк, В.Ф. Овчинников); социально-психологическую установку на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности (Е.В. Колесникова); специальное качество, характеризующее меру соответствия деятельностных качеств индивида социальной норме (определенной социальной роли), интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установки, направленности) человека к творчеству (А. М. Матюшкин).

Отмечая, что творческий потенциал личности - это интегральная целостность природных и социальных сил человека, обеспечивающая его субъективную потребность в творческой самореализации и саморазвитии, ряд ученых одновременно уточняет, что структурно-содержательный план творческого потенциала отражает комплекс способностей интеллекта, комплекс свойств креативности и комплекс личностных проявлений (эмоциональных, сознательных и бессознательных, волевых, поведенческих), но не сводится к ним.

Творческий потенциал является исходной предпосылкой для саморазвития человек. Он представляет собой наличную совокупность готовности, возможности и способности личности осуществлять деятельность, цель которой заключается в выражении своей «самости». З. Ф. Байгильдина соотносит творческий потенциал личности с качеством человека, которое характеризует его устремленность в будущее [1]. Творческий потенциал способствует выведению личности на новый уровень жизнедеятельности - творческий, преобразующий общественную сущность, когда личность реализует, выражает, утверждает себя не только в порядке разрешения ситуации, ответа на ее требования, но и в порядке встречного, противостоящего, преобразующего ситуацию и саму жизнь, отношения своего решения.

Творческий потенциал как многоплановое целостное образование, возникшее на основе деятельности, в процессе общественно-исторического развития находится в постоянном движении и развитии. Развитие

творческого потенциала представляет собой многообразный процесс, обусловленный природной и социальной средой, совокупностью объективных и субъективных факторов. В настоящий момент основные проблемы развития творческого потенциала личности ставят исследователей перед задачами совершенствования диагностики и создания условий для развития и реализации творческого потенциала.

Литература:

1. Багильдина, З.Ф. Творческий потенциал личности // Вестник Башкирского университета. – 2008. – №3. – С. 693-696.

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ВЫСШЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*М.В. Лях,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н.Толстого*

Значительные изменения, происходящие в высшем профессиональном образовании в связи с переходом на ФГОС ВПО, требуют разработки инновационных учебно-методических материалов, ориентированных на формирование у учащихся определенных профессиональных компетенций. В этом контексте развитие мотивации учебно-профессиональной деятельности в вузе может стать критерием и одной из компетенций, на основе которой возможно охарактеризовать уровень профессиональной подготовки в вузе.

Предметом нашего исследования явилось становление студентов-психологов как субъектов мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе. В логике этого исследования потребовалось определить психолого-педагогические условия, способствующие развитию у студентов-психологов мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе, формированию у них умений анализировать содержание мотивационной сферы этой деятельности, соотносить между собой ее различные побуждения и быть активным создателем мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе.

К этим условиям были отнесены: формирование у будущих психологов учебно-профессиональной деятельности в вузе; развитие у студентов личностно-профессиональной рефлексии; отработка у студентов системы специфических действий, выполняемых с побуждениями в мотивационном пространстве учебно-профессиональной деятельности: действий анализа мотивационной сферы, действий соотнесения мотивационных побуждений, составляющих мотивационное пространство и, наконец, действий конструирования мотивационной сферы. Действия этих условий усиливались применением в процессе профессионального обучения бально-рейтинговой системы, относящейся к инновационным образовательным технологиям.

Для реализации перечисленных условий в образовательной практике вуза были разработаны комплекты инновационных учебно-методических материалов, которые охватывали базовые психологические дисциплины, изучаемые студентами-психологами на младших курсах: общая, возрастная и педагогическая психология. По каждой из этих дисциплин были разработаны учебно-методические пособия и рабочие тетради. При этом осуществлялись в содержании и структуре данных учебно-методических материалов как взаимосвязь в рамках одной дисциплины, так и преемственность между всеми базовыми психологическими дисциплинами.

Учебно-методические пособия, включенные в данные комплекты, составлялись с учетом требований соответствующих образовательных стандартов: в них был выделен перечень изучаемых тем; в каждой теме определен круг изучаемых вопросов и раскрыто их основное содержание; приведена рекомендуемая по каждой теме обязательная и дополнительная литература.

Структура рабочих тетрадей также была единой. Каждая из рабочих тетрадей включала в себя ряд разделов, соответствующих базовым темам данной дисциплины, рассматриваемым в учебно-методическом пособии. Особенность рабочих тетрадей составило наличие в них следующих блоков информации:

1. Блок базовых понятий темы.

2. Блок основных обсуждаемых проблем. В нем имеются два поля: рабочее и рефлексивное. Рабочее поле заполняется студентом при подготовке домашнего задания и в ходе работы на аудиторных занятиях. Итоги работы студента в этом блоке представлены в виде логических схем, которые в дальнейшем могут составить основу при подготовке аналогичных вопросов к экзамену. В рефлексивном поле работают преподаватель и студент, реализуя субъектно-субъектный подход в реальной практике вузовского обучения: студент отслеживает успешность собственного усвоения учебного материала, а преподаватель способствует своими замечаниями становлению у студента профессиональной рефлексии.

3. Блок рекомендуемой литературы по данной теме.

4. Блок «Клуб 3С», который нацеливает студента на самопроверку, самопознание, самовоспитание. Самопроверка достигается за счет выполнения тестовых заданий. Самопознание и самовоспитание становятся возможными через самостоятельное выполнение студентом системы психолого-диагностических методик, адресованных ему и составленной таким образом, что в центре внимания будущего специалиста оказывается его личностные профессионально значимые качества.

Завершается каждая из рабочих тетрадей перечнем примерных тем рефератов и вопросов к экзамену по данному курсу, а также включает в себя портфолио становления знаний, умений и компетенций студентов-психологов, отражающих ход и успешность усвоения студентами учебных дисциплин. При этом оценка знаний и умений студентов-психологов осуществлялась на основе заполнения бально-рейтинговых листов, а

сформированность их компетенций отслеживалась по результатам выполнения соответствующих психодиагностических заданий.

В ходе экспериментального обучения использовались как текстовые варианты, так и их электронные аналоги. Однако заполнение студентами рабочих тетрадей проходило исключительно вручную, что также способствовало более успешному запоминанию учебного материала с привлечением двигательной памяти.

Апробация перечисленных инновационных комплектов учебно-методических материалов по базовым психологически дисциплинам осуществлялась в период с 2007 по 2010 годы в ходе профессиональной подготовки студентов-психологов на факультете психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Результаты нашли свое отражение в диссертационном исследовании «Становление студентов-психологов как субъектов мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе», где проанализировано статистически подтвержденное положительное влияние применения инновационных комплектов учебно-методических пособий на формирование одной из базовых компетенций в профессиональной подготовке в вузе – формировании мотивации учебно-профессиональной деятельности в вузе.

ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА В ПОДГОТОВКЕ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

*Л.Д. Мальцева,
Шуйский государственный
педагогический университет, г. Шуя*

На одном из совещаний, президент России Д.Медведев отметил, что особенно важной и перспективной для системы высшего образования является тема развития сети научно-образовательных центров [1]. При этом, под научно-образовательным центром (НОЦ) понимается структурное подразделение (часть структурного подразделения или совокупность структурных подразделений) научной, научно-производственной организации или высшего учебного заведения, осуществляющее проведение исследований по общему научному направлению, подготовку кадров высшей научной квалификации на основе положения о научно-образовательном центре, утвержденного руководителем [3]. Основными задачами создания НОЦов являются:

1. Содействие развитию конкурентноспособных научных школ.
2. Подготовка и закрепление в России нового поколения научных кадров.
3. Грантовая поддержка интеграции деятельности научных и образовательных организаций.
4. Привлечение научно-педагогических кадров из ведущих научных

и образовательных центров мира.

5. Формирование сети научно-образовательных центров. Критерии образования таких центров: они должны создаваться исходя из приоритетных направлений научных исследований во взаимодействии с ведущими научными организациями и научными центрами; диверсификация источников финансирования.[1]

Анализ структурной организации научно-образовательных центров [2] показал, что из 35 НОЦ:

- в 17% базой создания послужили отдельные кафедры (научные лаборатории);
- в 12% центры созданы на базе факультета, или объединяют несколько кафедр (лабораторий) данного факультета;
- 71 % научно-образовательных центров созданы как междисциплинарные структуры.

В 2008 году в Шуйском государственном педагогическом университете создан социогуманитарный научно-образовательного центр (Социогуманитарный НОЦ), который явился формой интеграции и координации усилий учебного, научного и инновационного потенциала подразделений университета для совместных действий в образовательной и научной областях.

Целью Социогуманитарного НОЦ является развитие научно-педагогического потенциала, высококачественная подготовка молодых специалистов и специалистов высшей квалификации в областях социогуманитарных наук на основе интеграции научно-педагогического потенциала вуза в проведении фундаментальных, поисковых и прикладных научных исследований, коммерциализации их результатов, разработке новых программ, технологий и методов, развивающих и объединяющих научные исследования и учебный процесс, методическое обеспечение образовательного процесса, развитие международного сотрудничества [4].

Социогуманитарный НОЦ функционирует как совокупность научных подразделений вуза (кафедры, лаборатории, центры, ВНИКи). В подразделениях социогуманитарного НОЦа реализуются проекты, получившие целевую поддержку различных программ. Исследования в области культурологии, филологии, философии осуществляются в *центре кризисологических исследований* - Герменевтические исследования макрокультурного кризиса и антикризисного потенциала русской словесной культуры, Антикризисный потенциал русской интеллектуальной культуры конца Нового времени; Макрокультурный кризис в наследии Ф.Ницше и В.Соловьева; Литургическое слово в русской литературе; Исследование факторов экономического развития административно-территориальных образований в онтогенезе имущественно-правовых отношений на субрегиональном и региональном уровнях, Оплата труда в условиях рынка: многоуровневый анализ, теоретические построения, прикладной инструментарий; в *центре изучения казуальной истории* – Исследование специфики религиозно-образовательной среды российской провинции,

Социально-политическая жизнь российской провинции в годы Первой мировой войны, Церковно-школьное образование в России: XIX-начало XX вв., Русская православная церковь в образовательной политике государства во второй половине 19-начале 20 в.в.; в *межрегиональном аналитическом центре «Акме»* - Исследование интеграции и дифференциации в акмеологической науке и образовании; в *лаборатории по изучению наследия А.Н.Островского* – изучение наследия А.Н.Островского как источника познания России; Жанровая специфика драматургии А.Н. Островского; и др. В *лаборатории социальной безопасности учащейся молодежи* реализуются научные проекты по исследованию Педагогического сопровождения образования в области обеспечения безопасности в чрезвычайных и кризисных ситуациях социального происхождения в системе педагогического образования и психолого-педагогического сопровождения формирования безопасной и здоровьесохраняющей среды жизнедеятельности учащейся молодежи. В *лаборатории функциональных и адаптивных возможностей детей и учащейся молодежи* разрабатываются технологии адаптивной физической культуры по работе с умственно отсталыми детьми, условия реализации национальной образовательной инициативы по сохранению и укреплению здоровья детей. на кафедрах университета; Психолого-педагогическое сопровождение формирования у детей культуры здоровьесбережения в инновационном пространстве новой школы; *на кафедрах* – Институализация моральных регулятивов в современном российском обществе.

Социогуманитарный НОЦ стал основным инфраструктурным элементом вуза, обеспечивающим закрепление научных и научно-педагогических кадров в сфере науки и образования, создающим условия для реализации потенциала центра по подготовке и переподготовке научно-педагогических кадров. Под руководством ученых НОЦа успешно защищаются кандидатские и докторские диссертации по педагогическим, филологическим, историческим, экономическим наукам и культурологии. Руководители центров и лабораторий ежегодно проводят проблемные семинары, научные школы и курсы повышения квалификации, как для членов Социогуманитарного НОЦа, так и для приглашенных лиц.

Для проведения научно-исследовательских работ используются современные методы и технологии, нацеленные на приобретение исследователями новых навыков, форм и методов работы, способствующие повышению уровня их квалификации. Коллектив социогуманитарного НОЦ демонстрирует высокий уровень публикаций в международных и российских журналах, результаты интеллектуальной деятельности, дипломы и медали международных выставок и конференций по тематике исследований. Достижение молодыми исследователями высокого уровня квалификации позволяет им быть конкурентоспособными на рынке научных исследований, обеспечивает закрепление в сфере науки и образования научных и научно-педагогических кадров, обеспечивает формирование научного коллектива с привлечением молодых специалистов, обладающих общекультурными,

профессиональными и научными компетенциями.

Концентрация научно-педагогического потенциала университета в научно-образовательном центре повышает привлекательность научной деятельности для студентов, аспирантов, молодых ученых, в том числе путем создания стимулов для их участия в выполнении государственных заказов; стимулирует расширение связей между субъектами научной и образовательной деятельности на основе активного использования механизмов интеграции науки и образования.

Литература:

1. Медведев, Д.А.: России нужна программа развития сети научно-образовательных центров.// Высшее образование сегодня. 2008, №8
2. Клюев, А.К. Структуры развития вуза: научно-образовательные центры// Университетское управление: практика и анализ. 2009, №5.
3. Федеральная целевая программа “Научные и научно-педагогические кадры инновационной России” утверждена постановлением Правительства РФ от 28.07.2008г. № 568.
4. Шмелева, Е.А. Акмеологическое сопровождение исследований в области здоровьесбережения в социогуманитарном научно-образовательном центре//Культура физическая и здоровье. Научно-методический журнал. 2010, №2(27).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ НАУЧНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ⁴

Е.В. Мусатова,

Белгородский государственный университет, г. Белгород

Одной из приоритетных сфер государственного финансирования и поддержки является сфера науки. Для развития данной сферы необходим высокий научный потенциал общества в целом. В настоящее время государство испытывает потребность в высококвалифицированных кадрах. Именно поэтому особое внимание следует уделить научному потенциалу высшей школы, поскольку именно в вузах готовятся кадры для науки.

Под научным потенциалом личности подразумевается некий ресурс, который используется человеком для решения научно-исследовательских задач и достижения результатов в научной деятельности.

На проблему научного потенциала можно посмотреть двояко: с точки зрения наличия научного потенциала (уровень его развития) и степени реализации научного потенциала (участие в грантах, научных кружках, конференциях и т.д.).

Научная деятельность представляет собой познавательную деятельность, направленную на получение нового знания, которое должно быть научно обосновано и доказано. Но для того, чтобы установить новое

⁴ Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта «Разработка и реализация культуротворческой модели развития научного потенциала личности» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы. Госконтракт № 02.740.11.0426.

знание, необходимо владеть знанием, уже имеющимся в науке, а последнее предстаёт перед студентами в виде специфически оформленной, научной информации, которую нужно анализировать, систематизировать, интерпретировать и понимать.

Занятие наукой, научной деятельностью предъявляет высокие требования к мыслительной деятельности исследователя.

О наличии научного потенциала можно говорить, если личность обладает научным стилем мышления, имеет высокую и устойчивую мотивацию к исследовательской деятельности, а также высокий уровень креативности.

В рамках данного исследования развитие научного потенциала студентов изучалось с точки зрения особенностей мыслительной деятельности, проявляющейся в развитии логических операций.

Обобщенным показателем развития научного потенциала личности в исследовании выступает уровень учебно-исследовательской культуры, частным – степень развития научного стиля мышления.

Особенности учебно-исследовательской культуры и научного стиля мышления выявлялись с помощью специально разработанной компьютерной программы, особенности мыслительных операций изучались с помощью методики, позволяющей диагностировать умение личности обобщать, сравнивать, систематизировать, анализировать и планировать.

По результатам исследования были выявлены четыре уровня развития научного потенциала личности студентов: адаптивный, репродуктивный, эвристический и креативный. Адаптивный, уровень развития научного потенциала характерен для 13 % испытуемых выборки; репродуктивный – для 53 % испытуемых; эвристический уровень имеют 27 % студентов, и для 7 % студентов характерен креативный уровень развития научного потенциала.

Таким образом, в целом для выборки испытуемых характерными являются репродуктивный и эвристический уровни развития научного потенциала. Первый из них характеризуется невысокой или неустойчивой мотивацией к исследовательской деятельности, низким уровнем развития мыслительных операций, репродуктивной активностью; для второго характерны высокая и устойчивая исследовательская мотивация, наличие учебно-исследовательской культуры, в также творческий подход к осуществлению научной деятельности.

Для дальнейшего анализа результатов исследования все испытуемые были разделены на две группы в соответствии с уровнем развития их научного потенциала. В первую группу вошли студенты с относительно низким уровнем развития научного потенциала (адаптивный и репродуктивный уровни), во вторую группу – с относительно высоким уровнем развития научного потенциала (эвристический и креативный уровни).

Анализ развития научного стиля мышления студентов с различным уровнем сформированности научного потенциала показал, что для студентов

с относительно низким уровнем развития научного потенциала типичным является низкий уровень развития научного стиля мышления. Об этом свидетельствует тот факт, что у 71 % – обнаружен низкий уровень развития научного стиля мышления, а у 29 % – средний уровень. Студенты этой группы испытывают трудности при анализе, сравнении и систематизации научного материала; у них не сформированы умения самостоятельной подготовки выступления; они переживают сложности в составлении плана и эффективном использовании отобранной информации для решения учебно-профессиональных задач.

Таким образом, даже имеющийся низкий потенциал эти студенты не могут реализовывать в процессе осуществления учебно-познавательной деятельности.

У студентов с относительно высоким уровнем сформированности научного потенциала были зафиксированы иные результаты в развитии научного стиля мышления и логических операций. У большинства студентов этой группы (76 %) обнаружен высокий уровень развития научного стиля мышления и мыслительных операций.

У студентов первой группы развиты способность к обобщению, анализу, сравнению, а также умение планировать свою деятельность. Такие студенты не испытывают сложности при использовании отобранной информации для решения учебно-профессиональных и исследовательских задач. Все вышесказанное является необходимым условием успешной реализации исследовательской деятельности.

Для определения значимости различий между уровнем развития логических операций в группах с относительно высоким (I гр.) и относительно низким (II гр.) уровнем развития научного потенциала использовался критерий Фишера, необходимый для проверки сходства дисперсий в двух независимых нормальных выборках, с целью диагностики правомерности использования и выбора разновидности t-критерия Стьюдента; а затем двухвыборочный t-критерий Стьюдента. В ходе проверки значимости различий было выявлено, что показатели развития логических операций у студентов I группы значимо отличается от таковых у студентов II группы ($T_{\text{стат.}}=5,6$; $T_{\text{крит.}}=2,04$; $p=0,05$). У большинства студентов I группы умение обобщать, анализировать, систематизировать, планировать развито лучше (ср. балл = 12,3), чем у студентов II группы (ср. балл = 8,7).

Итак, проведенный эмпирический анализ развития логических операций у студентов с различным уровнем сформированности научного потенциала, а также полученные в ходе него данные, позволяют констатировать тот факт, что научный стиль мышления и уровень развития логических операций может рассматриваться, во-первых, в качестве одного из базовых критериев развития научного потенциала личности и, во-вторых, в качестве психологического условия реализации и развития научного потенциала личности.

ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Н.Н. Назаренко,
Ставропольский государственный педагогический институт*

Радикальные перемены в жизни современного российского общества, степень его развития, процессы глобализации и интеграции, постоянное расширение сфер межнационального общения со всей очевидностью показывают, что дальнейшее развитие человечества возможно только в условиях диалога представителей различных национальностей, способных понять и принять другую культуру в качестве равноценной своей родной культуре. В этих условиях поликультурное образование студентов различных национальностей рассматривается в качестве средства безопасного и комфортного существования в новом социуме, а целью обучения становится формирование культуры межнационального общения будущего специалиста [3, с. 5].

Культура межнационального общения на современном этапе рассматривается как ведущая личностная и профессиональная характеристика любого специалиста, и будущего учителя особенно, поскольку именно учителю принадлежит особая роль в передаче от поколения к поколению достижений человеческой культуры, норм и эталонов общения детям. И от того, как будет подготовлен учитель к этой миссии, во многом зависит эффективность будущей педагогической деятельности. Следовательно, культура межнационального общения является «визитной карточкой» современного учителя, отсутствие которой может стать фактором, затрудняющим межнациональное взаимодействие в профессиональной сфере.

Современное состояние исследований, касающихся формирования культуры межнационального общения студентов педагогического вуза, можно расценивать как достигшее высокого уровня теоретического обоснования (В. Н. Галяпина, Н. Ф. Чипинова, Е. В. Кузнецова, Д. И. Латышина и др.), однако мы не находим оснований считать его исчерпывающим. Наиболее открытым и требующим внимания представляется вопрос о системном анализе и обеспечении педагогических условий для достижения положительной динамики развития культуры межнационального общения. Это послужило отправной точкой осуществления экспериментального исследования, направленного на поиск педагогических условий формирования культуры межнационального общения у будущих учителей. По научно-педагогической традиции оно осуществлялось в несколько этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий этап был необходим для фактического выявления наличного уровня культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза по ряду выделенных нами показателей. Такими показателями явились: знание сущности и содержания проблемы межнациональных отношений в ее различных проявлениях; эмоционально-

нравственные характеристики личности, чувства, убеждения и оценочные суждения по отношению к представителям разных этнических групп; действия, поступки по отношению к людям других национальностей, мотивация в освоении родной культуры и культуры других этносов.

Результаты диагностики на начальном этапе эксперимента свидетельствовали о том, что у доминирующего числа студентов отсутствовали специальные знания о культуре и национальных особенностях других этносов, для многих была характерна неустойчивость соблюдения основных коммуникативных принципов и правил общения с лицами других национальностей, большинство проявляли явное стремление избегать возможных контактов с представителями разных этносов. В частности, данные обследования когнитивного компонента культуры межнационального общения посредством авторской методики свидетельствуют о том, что 52% респондентов имеют низкий уровень, 31% – средний уровень и 17% – высокий. Анализ результатов опросника Дж. Финни, выявляющего выраженность этнической идентичности, позволил получить среднегрупповой показатель, равный 26, 33 баллам, в то время как максимальный балл составляет 48. Это говорит о том, что испытуемые не осведомлены в вопросах о культуре своего и других этносов. Следовательно, когнитивный компонент культуры межнационального общения респондентов сформирован на недостаточном уровне.

По результатам метода анализа продуктов деятельности (написание сочинения «Мое отношение к представителям других национальностей»), используемого для изучения эмоционально-оценочного компонента культуры межнационального общения, 45% испытуемых имеют низкий уровень, 30% – средний, 25% – высокий. Результаты тестирования (тест «20 высказываний» М. Куна и Т. Макпартлэнда), направленного также на исследование эмоционально-оценочного компонента, позволяют заключить, что у 42% студентов низкий уровень культуры межнационального общения по эмоционально-оценочному компоненту, у 34% – средний уровень, у 24% – низкий уровень.

Диагностика мотивационно-деятельностного компонента с помощью невключенного наблюдения дала следующую информацию: состояние культуры межнационального общения по мотивационно-деятельностному компоненту у 44% респондентов находится на низком уровне, у 36% – на среднем, у 20% – на высоком. Кроме того, по результатам опросника «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой в группе респондентов преобладает такой тип этнической идентичности, как этноизоляция – 37% респондентов. В то время как такие типы этнической идентичности, как этнонигилизм и этническая индифферентность представлены 10%, норма – 7%, этноэгоизм – 22%, этнофанатизм – 14%. Это является показателями негативного отношения респондентов к другим этническим группам, а соответственно, и низкого уровня культуры межнационального общения по мотивационно-деятельностному компоненту.

Полученные в процессе констатирующего эксперимента данные

обусловили необходимость реализации формирующего эксперимента для повышения уровня культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза. Он, в первую очередь, был направлен на определение и оптимизацию педагогических условий формирования культуры межнационального общения у испытуемых и проверку их эффективности. В ходе опытно-экспериментальной работы были выделены и апробированы следующие педагогические условия: введение этнокультурного компонента в содержание образования (на примере спецкурса «Педагогика межнационального общения»); реализация в условиях полиэтничного региона содержания этнокультурной методической практики; проведение в этнокультурном направлении внеаудиторной работы со студентами в рамках научной лаборатории.

При апробации первого условия технология изучения дисциплины предполагала организацию дискуссий на занятиях, исследовательскую деятельность студентов с целью решения учебных проблем, создание игровых ситуаций, демонстрацию творческих способностей студентов и оценивание ими собственных достижений. Введение спецкурса содействовало развитию интереса у студентов как к учебной дисциплине «Педагогика межнационального общения», так и к исследуемой проблеме в целом.

Этнокультурная методическая практика – как второе условие – являлась структурным компонентом общей педагогической практики. Она осуществлялась в двух направлениях: участие студентов в поисковой деятельности и учебно-воспитательная работа по предмету с использованием собранного материала. Этнокультурная методическая практика включала не только сбор студентами фольклора других национальностей и сведений об их культуре, обычаях, традициях, но и поиск этнопедагогического материала, отражающего методику учебно-воспитательной работы учителя как в узко этническом, так и в многонациональном классе. Этнопедагогический материал был использован студентами на педпрактике по предмету, что явилось оптимальным подходом в подготовке будущего учителя к работе в полиэтничном регионе.

Реализация третьего условия была рассчитана на организацию НИРС и создание научной студенческой лаборатории «Этновзгляд». В состав лаборатории были включены творческие студии, научные кружки, проблемные группы, действующие под руководством преподавателей вуза. Содержание работы в творческих студиях, научных кружках, проблемных группах составлялось с учетом их профильной подготовки и реализовывалось через следующие этапы: диагностический, информационно-мотивационный, поисково-аналитический, субъектно-деятельностный, рефлексивный. На диагностическом этапе определялись образовательные потребности и интересы студентов по проблеме межнациональных отношений, на информационно-мотивационном этапе были организованы встречи со студентами с целью обсуждения вопросов по заявленной проблеме, исследования различных этнопедагогических явлений, на

поисково-аналитическом этапе будущие учителя осуществляли поиск материала по исследуемой проблематике, анализировали и оценивали его, на субъектно-деятельностном – демонстрировали индивидуальное видение этнической проблематики средствами науки и творчества, на рефлексивном – обсуждали собственные результаты выполненной работы. Деятельность студентов в научной лаборатории позволила повысить уровень творческих и исследовательских способностей в области этнопедагогике.

Повторная диагностика и анализ результатов завершающего, контрольного, этапа эксперимента указывает на то, что у испытуемых повысился знаниевый показатель в области национального фольклора, обычаев, традиций своего и других этносов, возрос интерес к этническим проблемам иных национальностей, сформировалась положительная установка на взаимоотношения с представителями других национальных общностей.

Таким образом, создание комплекса рассмотренных педагогических условий содействует повышению уровня культуры межнационального общения студентов педагогического вуза, что позволяет рассматривать их как эффективное средство качественной и диктуемой временем подготовки будущих учителей.

Литература:

1. Галяпина, В. Н. Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты профессиональной педагогической деятельности: курс лекций [Текст]: учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ФПК и ИПК. в 3-х частях/ В. Н. Галяпина, Т. В. Поштарева. – Ставрополь: Изд-во СКИПКРО, 2004. – 352 с.
2. Глебов, А.А. Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения [Текст]: учеб. пособие/А.А. Глебов.– Волгоград: Перемена, 2004.– 102 с.
3. Игнатова, И. Б. Межкультурная коммуникация как средство формирования толерантной личности иностранных студентов [Текст]: монография / И. Б. Игнатова, С. М. Андреева, Л. Ф. Свойкина. – СПб.; Белгород: Изд-во БелГУ, 2006.–224 с.
4. Психодиагностика толерантности личности/ под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой.– М.: Смысл, 2008.–172 с.

СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ «СОЦИЛОГИЯ ТРЕЗВОСТИ» КАК ПРИМЕР ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

*К. В. Певцов,
Тюменский государственный нефтегазовый
университет, г. Тюмень*

Год назад, 12 августа 2009 года, в Сочи состоялось совещание, посвященное вопросу снижения потребления алкоголя в нашей стране. По итогам совещания Президент Дмитрий Медведев утвердил перечень поручений Правительству Российской Федерации о мерах по снижению

потребления алкоголя.

Вот некоторые выдержки из этого перечня:

«1. Разработать с участием общественных организаций и религиозных объединений концепцию государственной политики по снижению масштабов злоупотребления алкоголем и профилактике алкоголизма среди населения Российской Федерации, уделив особое внимание мерам в отношении несовершеннолетних и молодежи...»

Срок – 15 декабря 2009 года.

2. Обеспечить с привлечением общественных организаций проведение на постоянной основе общенациональной информационно-пропагандистской кампании, направленной на информирование населения о вреде, причиняемом алкоголем здоровью, семейному благополучию и духовной целостности человека, и о мерах антиалкогольной политики.

Срок – постоянно».

В связи с этим перед нами встает вопрос о подготовке квалифицированных кадров, которые смогут доносить эти знания до народных масс. Опыт создания таких «кузниц кадров» уже существует. В Тюменском государственном нефтегазовом университете при кафедре социологии работает студенческое научное объединение «Социология трезвости». Под таким названием оно работает с 2006 года и уже успело зарекомендовать себя.

Да, к сожалению, не существует в настоящее время в перечне отраслей социологического знания такой теории, но, учитывая сегодняшнее положение в стране, она должны быть. И студенты имеют право знать основы собриологии (так называлась наука о трезвости, которую преподавали детям на уроках трезвости почти 100 лет назад). [2, с.271]

Некоторые выдержки из регламента объединения:

Цели, задачи, виды и направления деятельности

2.1. Объединение создано с целью формирования и укрепления трезвых убеждений в молодежной среде. Для привлечения студенческой молодёжи к научной деятельности. Для повышения социальной активности и ответственности студентов ТюмГНГУ и других образовательных учреждений города, а также для формирования патриотических, гражданских и моральных качеств молодёжи.

2.2. Для осуществления своей деятельности СНО решает следующие задачи:

- знакомит студентов с основами теории трезвости (собриологии);*
- обучает методике освобождения от индивидуальных разрушительных программ;*
- даёт уроки пропаганды трезвого, здорового образа жизни в молодёжной среде;*
- оказывает помощь студентам в подготовке к участию в научно-практических конференциях;*
- привлекает студентов к участию в мероприятиях, направленных на приоритет здоровья как одной из важнейших ценностей человека.*

3.1 Студенты, присутствующие на отдельных учебных занятиях, консультациях или мероприятиях объединения, являются кандидатами в члены СНО «Социология трезвости» и относятся к категории слушателей-исследователей.

Посещая занятия объединения, студенты знакомятся с аксиомами трезвости, в том числе начальной из них о том, что трезвость – естественное состояние человека, семьи и общества в целом.

Слушатели, полностью освоившие учебный курс «Социология культуры и трезвости» разработанный на 36 часов и подготовленный для студентов всех специальностей ВУЗа, становятся инструкторами. Те, кто проходят дополнительную методическую подготовку имеют право проводить профилактические занятия в различных образовательных учреждениях города и области. Категория данных студентов именуется лектор.

Выполняя задачи регламента СНО «Социология трезвости», студенты-лекторы за последние 5 лет провели ряд профилактических бесед и лекций. Данные уроки трезвости пользуются популярностью не только у студентов, но и у учащихся школ и колледжей.

Логичным итогом лекторской деятельности являются статьи, опубликованные в материалах научно-практических конференций. Таким образом, участникам объединения прививается интерес к науке. На данный момент шестеро членов объединения являются аспирантами. Два человека поступили в аспирантуру в 2009г., один в 2010г.

Одним из направлений деятельности объединения является изучение особенностей и специфики социальной рекламы, а также разработка новых вариантов некоммерческой рекламы. Знания в этой области позволяют студентам грамотно составлять и выпускать буклеты противотабачной направленности, являющиеся одними из превентивных мер по снижению подростковой табачной зависимости и формирования у молодого поколения системы социальных ценностей.

За прошедшее время членами СНО выпущено 8 номеров информационного листа «Трезвый взгляд», которые носят тематический характер соответствующий названию. В них помещается материал, способствующий формированию трезвого мышления, а также помогающий молодежи объективно оценивать сегодняшнюю действительность.

Мы считаем, что такое молодёжное научное объединение должно работать, развиваться и поддерживаться в каждом университете, ведь любая отрасль научного знания должна с чего-то начинаться. Трезвость как наука, или по-другому собриология, должна начать своё повторное рождение из подобных объединений.

Социальные взаимодействия по вопросам трезвости в различных сферах общественной жизни, на современном этапе развития, начали приобретать более устойчивые формы и постоянный характер. Вопросы формирования морали трезвости в обществе взялись решать специально создающиеся устойчивые объединения людей – трезвые организации... Мы наблюдаем становление нового социального института... [1, с.16]

Да, на самом деле, вопросами обретения трезвости на сегодняшний день занимаются общественные организации, а научные объединения подобного типа, к сожалению, не получают помощи и финансирования, поэтому содержатся преимущественно на личные средства участников объединения, что снижает эффективность проводимых исследований в этой области.

Литература:

1. Абышев, А.М. Институциональные особенности становления трезвости в России. // Молодежь: гуманитарные стратегии преодоления социальных рисков: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. В.В. Гаврилюк.- Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. – 408 с.
2. Коба, Т.В. Студенческое научное объединение «Социология трезвости» как способ формирования трезвого мировоззрения в обществе. // Психика и тело: научно-практические аспекты взаимодействия психического, физического, физиологического у человека в норме, при донологических состояниях и патологии. Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции. Тюмень, 6-17 апреля 2010г. – Тюмень: ВЕКТОР БУК, 2010. -284с.

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

О. В. Польщикова

Белгородский государственный университет

Целесообразность использования в образовательном процессе вуза кинезиологических методов для формирования мотивации студентов к здоровому образу жизни определяется необходимостью подготовки будущих специалистов к здоровьесозидающей профессионально-педагогической деятельности, так как она приобретает всё большее значение и становится одной из важнейших задач высшего педагогического образования. Согласно требованиям, будущий педагог должен знать принципы, теоретические положения и технологические основы организации здоровьесозидающего образовательного процесса, иметь представление об опыте обучения учащихся «без потерь здоровья», о способах формирования культуры здоровья детей и подростков.

Сущность кинезиологического подхода в образовании основана на естественных физических движениях и физиологической взаимозависимости двигательной и речемыслительной деятельности. Кинезиология, буквально «изучение движений тела». По сути, это целостный подход балансирования движения и взаимодействий человеческих энергетических систем, которая отражает активную двигательную деятельность индивидуума, направленную на развитие и совершенствование своего кинезиологического потенциала. То

есть кинезиологическая система преследует цель достижения человеком физических кондиций, необходимых и достаточных для развития и поддержания высокого уровня здоровья, физической подготовленности. Использование идей и принципов кинезиологического подхода в образовательном процессе студентов является не только фактором воздействия на личность, но и условием, в которых она проявляется, что дает возможность управлять развитием профессионально-значимых качеств личности и повышением уровня физического развития будущих специалистов. Благодаря кинезиологическим методам формируются приемы целеобразования – обучение студента осознанному принятию и активной постановке целей здорового образа жизни. В этой связи формируется устойчивый, самостоятельный, доминированный, действенный мотив. Многократное, успешное, поощряемое преподавателем выполнение действий с новым мотивом придает ему личностный смысл, так как студент осознает эти новые стороны личностной значимости здорового образа жизни, анализирует мотивы и цели своего поведения.

Учитывая вышеназванные идеи нами была разработана и на базе на базе Национального исследовательского университета «БелГУ» в 2008-2010 гг. апробирована технология формирования мотивации студентов к здоровому образу жизни с использованием кинезиологических методов в образовательном процессе вуза.

Технология включала в себя следующие этапы: 1. Диагностический этап - выявление исходного уровня мотивации студентов к здоровому образу жизни и определение стратегии воспитательной деятельности по ее формированию; выявление ведущих мотивов и т.д. 2. Конструктивный этап – определение содержания этапов и проектирование организации процесса формирования мотивации студентов к здоровому образу жизни на основе использования кинезиологических методов в образовательном процессе вуза, разработка мотивационно-кинезиологических комплексов для использования в аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов с целью формирования мотивации их к здоровому образу жизни. 3. Организационно-исполнительный этап - организация педагогического взаимодействия и педагогических условий для решения поставленных задач, реализация технологии формирования мотивации студентов к здоровому образу жизни на основе использования кинезиологических методов в образовательном процессе. 4. Рефлексивно-оценочный этап - оценка эффективности реализации технологии формирования мотивации студентов к здоровому образу жизни на основе использования кинезиологических методов в образовательном процессе вуза, коррекция применяемых средств, методов и педагогических условий, итоговая диагностика уровня мотивации студентов к здоровому образу жизни, выявление ведущих мотивов, оценка педагогических условий и факторов, влияющих на формирование мотивации студентов к здоровому образу жизни, анализ динамики полученных результатов, обоснование выводов, разработка методических рекомендаций по реализации технологии формирования мотивации студентов к здоровому

образу жизни с использованием кинезиологических методов.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в рамках спецкурса «Кинезиологические методы сохранения и укрепления здоровья учителя». В эксперименте принимали участие 24 студента 4 курса факультета физической культуры и филологического факультета БелГУ. Курс по выбору был рассчитан на 12 часов аудиторной работы со студентами. Из них: лекций – 4, семинарских (практических) – 8. Кроме того, курс по выбору предполагал 8 часов на самостоятельную работу студентов. Цель курса заключалась в освоении студентами теоретических и технологических основ организации здоровьесозидающей профессионально-педагогической деятельности в образовательном процессе вуза, а его задачами являлись: 1. сформировать у студентов ценности ведения здорового образа жизни в профессионально-педагогической деятельности. 2. сформировать знания о кинезиологических методах для использования в профессионально-педагогической деятельности и жизнедеятельности. 3. сформировать умения планировать, организовывать, анализировать и оценивать здоровьесозидающую профессионально-педагогическую деятельность в образовательном процессе вуза. Содержание разделов дисциплины состояло из четырех разделов и выстраивалось в следующей логике: 1. Сущность кинезиологического подхода в образовании: идеи, принципы, понятия, значимость кинезиологического подхода для ведения здорового образа жизни и здоровьесориентированной профессионально-педагогической деятельности. 2. Кинезиологические методы сохранения и укрепления здоровья человека. 3. Использование кинезиологических методов в сохранении и укреплении профессионального здоровья учителя. 4. Использование кинезиологических методов в здоровьесориентированной профессионально-педагогической деятельности и жизнедеятельности.

В ходе реализации первого раздела мы использовали лекционные занятия (4 часа), в которых обосновывалась проблема использования в педагогической теории и практике арсенала дидактических приемов, стимулирующих двигательную активность учащихся в образовательном процессе: приемы игрового моделирования; задания, основанные на выполнении различных двигательных действий (с предметами, выполнение физической работы); приемы обучения жестикуляции и т.п. Кроме того, существенное место уделялось раскрытию философско – педагогических основ, психофизиологических закономерностей кинезиологической деятельности и образовательному направлению возникновения кинезиологии. Например, до студентов доводилась мысль о том, что кинезиологический принцип поочередности обеспечивает возможность выполнять мотивационно-кинезиологические комплексы с большей продолжительностью; принцип цикличности подразумевает чередование работы с отдыхом, связан с определением оптимального интервала для отдыха между упражнениями, подходами, занятиями; принцип визуализации позволяет развивать наглядно-образное мышление, абстрактно-логическое мышление, визуальную и слуховую память, **стирать негативную информа-**

цию из памяти. В результате этого стабилизируется психика, развивается интуиция, активизируются творческие способности; принцип мышечного тестирования основан на биологической связи всего организма и мозга. Сочетание теоретических положений с наглядным показом упражнений стимулировало интерес студентов к данной проблеме.

Для реализации второго раздела миниспецкурса «Кинезиологические методы сохранения и укрепления здоровья учителя» мы также как и в первом случае использовали лекционные занятия, в которых описывали классификацию кинезиологических методов и приводили примеры их использования. При проведении практических занятий, на которые было выделено 8 часов, использовались задания, связанные с разработкой мотивационно-кинезиологических комплексов для решения ситуаций, возникающих в процессе обучения в вузе: 1. Для поддержания работоспособности студентов на семинарских занятиях. 2. Для организации научной деятельности студента. 3. Для преодоления стрессовых ситуаций в образовательном процессе вуза. 4. Для организации досуговой деятельности студента. 5. Для использования кинезиологических методов в режиме дня студента.

В четвертом разделе миниспецкурса «Использование кинезиологических методов в здоровьеориентированной профессионально-педагогической деятельности» студентам экспериментальной группы предлагались задания для самостоятельной работы: 1. Разработка и защита индивидуальной программы здорового образа жизни; 2. Разработка плана-конспекта урока по своей специальности.

Результаты сформированности мотивации студентов к здоровому образу жизни на основе использования кинезиологических методов в образовательном процессе вуза были проанализированы на основании следующих групп критериев: 1. Ценностное отношение студентов к здоровому образу 2. Технологическая готовность студентов к ведению здорового образа жизни. 3. Эмоционально-творческая активность студентов в ведении здорового образа жизни.

Литература:

1. Горячев, В. Здоровье – категория педагогическая: О здравоохранительных педагогических технологиях доктора В.Ф. Базарного // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 219 – 231.
2. Зайцев, Г.К. Валеологический анализ и обеспечение здоровья педагогическими средствами в системе образования / Г.К. Зайцев // Валеология. – 1997. – № 4. – С. 16 – 20.
3. Куинджи, Н.Н. Валеология./ Куинджи Н.Н./ – М.: Аспект-Пресс, 2001. – с. 140.

НА БАЗЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ УНИВЕРСИТЕТА

*Е.А. Стародубцева, В.Н. Михелькевич, И.Б. Костылева,
Самарский государственный
технический университет, г. Самара*

Современный рынок труда характеризуется высокой динамичностью и стохастичностью изменения ситуации. Очевидно, что в этих условиях выпускники вуза, в том числе подготовленные к научной и научно-педагогической деятельности, могут быть успешными и конкурентноспособными на рынке труда, если будут обладать профессиональной мобильностью, способностью адаптироваться в меняющейся профессиональной среде.

Опыт европейской и мировой высшей профессиональной школы, столетиями функционирующей в условиях рынка труда, свидетельствует, что обеспечить подготовку конкурентноспособных специалистов, обладающих такими личностными профессионально значимыми свойствами, можно только с использованием компетентностного подхода к их обучению, обеспечивающего формирование у студентов совокупности профессиональных компетенций в широкой предметной области. Именно поэтому в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования 3-го поколения в качестве цели и результата выступают совокупности универсальных и профессиональных компетенций [1]. При этом совокупность универсальных компетенций специалиста технического профиля содержит в своей структуре три специфических группы компетенций (социально-личностные и общекультурные, инструментальные, общенаучные), а профессиональные компетенции определяются не в обобщенном виде, а по видам/функциям профессиональной деятельности.

Следует отметить, что под профессиональными компетенциями понимается готовность/способность специалиста использовать приобретенные им знания, умения, навыки и способы деятельности для продуктивного и качественного решения профессиональных задач. [2]

Интерес и актуальность проблемы формирования профессиональных научно исследовательских компетенций (ПНИК) обусловлены тем, что для студентов - будущих научных и научно-педагогических работников, для будущих исследователей и ученых (кандидатов и докторов наук) вузовская подготовка является начальным и одним из определяющих этапов непрерывного профессионального образования, о результативности которой во многом будет зависеть успешность их профессиональной карьеры. В вышеупомянутом ФГОС ВПО по подготовке бакалавров/специалистов различных направлений определен следующий состав ПНИК: способность/готовность выпускника вуза анализировать и использовать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт в

своей профессиональной деятельности, решать задачи анализа и синтеза технических объектов и технологических процессов; планировать и проводить экспериментальные исследования с использованием новейших средств и автоматизированных комплексов; проводить статистическую обработку экспериментальных данных; создавать новые объекты интеллектуальной собственности, составлять заявки на получение патентов на изобретения и свидетельства на компьютерные программы.[4]

Процесс формирования этой совокупности ПНИК реализуется в целостной педагогической системе, разработанной в Самарском государственном техническом университете (СамГТУ), модель которой представлена на рис. 1. Анализ функциональной структуры инженерного труда показал, что технические специалисты широкого профиля должны обладать совокупностью профессиональных компетенций по всем видам их возможной деятельности, однако требования к уровням сформированности этих компетенций должны быть дифференцированными [4]. В связи с этим устанавливаются три уровня сформированности профессиональных компетенций: базовый (Б), повышенный (П) и творческий (Т). Базовый уровень является обязательным для будущих специалистов всех видов деятельности. В качестве критерия сформированности профессиональных компетенций до уровня Б приняты: знание и понимание изученного материала, фактов, принципов, правил, их интерпретация и свертывание; способность примерять полученные знания для решения стандартных профессиональных задач. Уровень П (i) – селективно повышенный уровень сформированности только для специалистов конкретного i-го вида деятельности. Критерием сформированности ПНИК на уровне П (i) являются: способность решать нестандартные задачи, умение переноса и интеграции знаний, умение интегрировать и использовать знания из других областей науки, готовность составлять планы и модели будущих объектов или производить их конструктивный синтез. Критерий творческого уровня Т – умение оценивать значимость того или иного объекта, материала, процесса; готовность производить обоснованные оценочные процедуры; способность создавать новые объекты и продукты интеллектуальной собственности. Информационно-дидактическая база, обеспечивающая формирование ПНИК, включает в себя обязательные дисциплины творческой и научно-исследовательской направленности.

Естественно, что развитие научно-исследовательских способностей студентов и развитие у них ПНИК возможно лишь при соблюдении комплекса необходимых и достаточных условий, к числу которых следует отнести наличие в вузе достаточного числа кадров высшей квалификации современной материально-технической базы, гибкой системы управления этим видом деятельности студентов, ее инновационного содержания и высокого уровня результативности. Формировавшаяся годами и эффективно функционирующая в СамГТУ система управления НИРС полностью отвечает всему комплексу вышеперечисленных условий и требований [3].

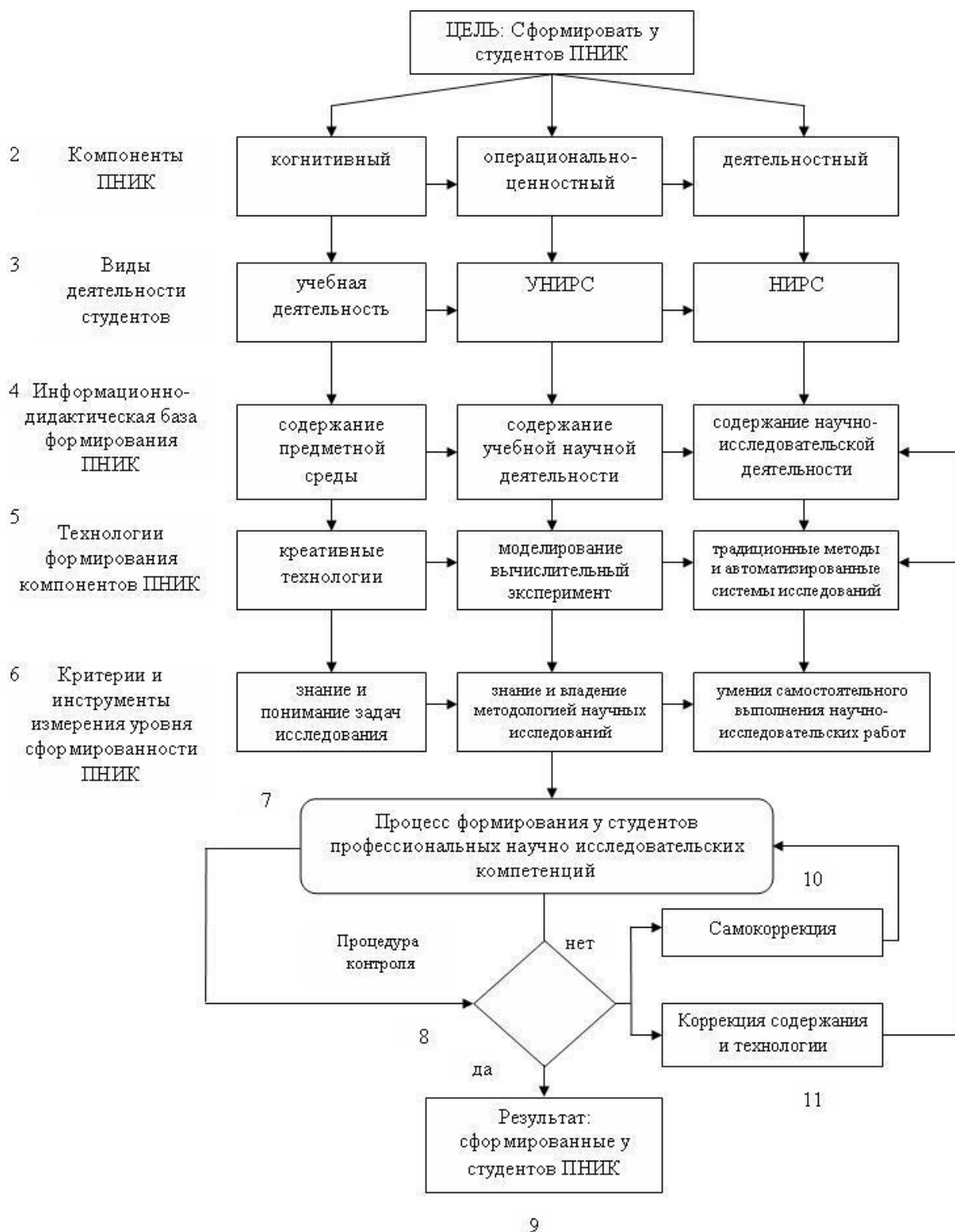


Рис.1. Модель формирования профессиональных научно-исследовательских компетенций

Уровень сформированности профессиональных компетенций у выпускников вуза позволяет однозначно судить об их готовности/способности к профессиональной мобильности, поскольку между этими свойствами человека существует жесткая положительная корреляция.[5]

Принимая во внимание, что ПНИК, и в особенности, их деятельностные компоненты, могут быть сформированы только в реальной

профессиональной среде или в квазипрофессиональной среде, предельно приближенной к реальной, за последние годы университет создал в своей инфраструктуре широкую сеть проблемных центров (НОЦ). В СамГТУ более 20 НОЦ и поэтому показателю СамГТУ является лидером среди вузов Поволжского федерального округа. Так, на факультете гуманитарного образования функционируют: Самарский научно-образовательный центр Российской академии образования, Научно-образовательный центр междисциплинарных исследований, НОЦ визуальных коммуникаций и мультикультурной деятельности. На химико-технологическом факультете работает НОЦ «Функциональные наноматериалы и наноструктуры», в состав которого входят 6 научных лабораторий. Ряд НОЦ являются бикорпоративными, они созданы при поддержке с участием ведущих фирм и промышленных предприятий региона. Так, на электротехническом факультете функционирует НОЦ «СамГТУ-Электроцит», оснащенный новейшим силовым и коммутационным оборудованием. На факультете машиностроения и автомобильного транспорта действует НОЦ «СамГТУ-ОАО «Бурмаш», обладающий парком новейших металлообрабатывающих станков и роботов, высокими технологиями металлообработки, а также НОЦ «Надежность технологических энергетических и транспортных машин».

Восемь НОЦ университета создано с участием зарубежных промышленных фирм и транснациональных корпораций. Так, на кафедре «Технология машиностроения» создан НОЦ «Компьютерное проектирование и технология производства изделий». Ведущая английская фирма «Делкам» - мировой лидер CAD/CAM – продуктов передала университету новейшее оборудование и программные продукты, активно сотрудничает по подготовке научных кадров, проводит на своей базе стажировки самарских студентов и аспирантов в г. Бирмингеме. На электротехническом факультете создан крупный НОЦ «СамГТУ- Schneider Electric» совместно с одноименной французской компанией, оснащенный новейшим оборудованием этой фирмы. Партнерами НОЦ «СамГТУ –ЕМАС» являются ведущие компании в области производства режущего производства и остнастки Sandvik (Швеция) и РОНМ (Германия).

В этих центрах проходят обучение и тренинги, проводят экспериментальные и теоретические исследования студенты, магистранты и аспиранты, повышают квалификацию специалисты промышленных предприятий и преподаватели вузов.

Литература:

1. Байденко, В.И. Проектирование Федеральных государственных стандартов профессионального образования.-М., 2007.-156с.
2. Михелькевич, В.Н., Кравцов П.Г. Функционально-ориентированная подготовка специалистов в техническом университете.-Самара, 2004.-112с.
3. Костылева, И.Б., Михелькевич В.Н. Педагогическая система формирования у студентов профессиональных научно-исследовательских компетенций / Известия Самарского научного центра РАН: .Том 12.№3 (35).- 2010.-С.352-355
4. Костылева, И.Б., Михелькевич В.Н., Стародубцева Е.А. Научно-

исследовательская работа студентов- ресурс повышения качества подготовки специалистов для высокотехнологичных промышленных предприятий/Вестник Самарского государственного технического университета.-№3.-20010.-С.92-96

5. Меркулова, Л.П. Профессиональная мобильность специалистов технического профиля.-М., 2005.-267с.

РАЗРАБОТКА СТРАТЕГИЙ ПЕРСПЕКТИВНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ СОВРЕМЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ ПО СОЗДАНИЮ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ

*Н.Ю. Сурова,
Институт развития бизнеса и стратегий
Саратовского государственного
технического университета, г. Саратов*

Одним из основных препятствий, стоящих на пути модернизации российской экономики и формирования в России гражданского общества как приоритет следующего десятилетия, является недостаток у его зарождающихся структур институциональной базы и организационного ядра, в частности: достаточно низкие показатели состава и воспроизводства научных кадров как основы формирования инновационной экономики знаний.

Во всем мире одним из катализаторов - научно-образовательных центров развития инновационной экономики и местного сообщества традиционно являются высшие учебные заведения. К сожалению, до последнего времени для России такая ситуация была несвойственна. Учебные заведения, объединенные в централизованную вертикаль как по источнику ресурсов, так и по содержанию деятельности, решали только государственные и ведомственные задачи, никак не ориентируясь в своей деятельности на потребности местных сообществ и подготовку кадров с новыми компетенциями для формирования инновационных идей и технологий в социально – экономической системе России.

Данная тенденция начала меняться в свете введения в 2008 году и осуществления Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009 - 2013 годы», которая нацелена на создание условий для эффективного воспроизводства научных и научно-педагогических кадров и закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий, сохранения преемственности поколений в науке и образовании [1].

К концу 2010 года реализация мероприятий Федеральной целевой программы по Саратовской области обеспечило (в рамках поддержки проектов саратовских научных школ СГТУ, СГУ, СГАУ, СГСЭУ, СГАП) достижение следующих положительных результатов: повышение качества возрастной и квалификационной структуры кадрового потенциала сферы

высшего образования (так, средний возраст преподавателей «помолодел» на 2,5 года, доля остепенности возросла в среднем на 3%), создание молодежных научных школ на базе всех 8-ми университетов области для стимулирования притока молодежи в сферу науки и образования; увеличение числа образовательных организаций, использующих передовой опыт ведущих мировых университетов на 3 показателя (Саратовский государственный технический университет, Саратовский государственный социально-экономический университет, Поволжская академия государственной службы им. П.А. Столыпина) [2] и т.д.

Реализация Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009 - 2013 годы» проходит в рамках государственной инновационной политики Российской Федерации, нацеленной на перевод научно-образовательного потенциала России на инновационный путь развития и построение экономики, основанной на знаниях, которая освободит экономическое развитие страны от экспортно-сырьевой зависимости и обеспечит высокую динамику экономического роста. [3] Основными элементами национальной и региональных инновационных систем являются инновационные образовательные комплексы высшего образования, позволяющие интегрировать научную, образовательную и инновационную деятельность.

Саратовский государственный технический университет обладает на данный момент необходимым потенциалом для реализации подобных инновационных форм образовательной деятельности. В 2009 году в составе Университета была создан научно-образовательный центр «Интеллект», который на сегодняшний день имеет значительный опыт работы как в сфере собственно высшего образования системы подготовки научных кадров, так и в решении задачи по повышению привлекательности научной деятельности для студентов, аспирантов, молодых ученых, в том числе путем создания стимулов для их участия в выполнении государственных заказов в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009 - 2013 годы».

Механизм закрепления специалистов СГТУ в науке посредством участия в работе научно-образовательного центра и проведения научно-практических исследований предполагает достижение молодыми исследователями высокого уровня квалификации, обеспечивающего их конкурентоспособность в процессе коммерциализации инновационных научных исследований.

В системе подготовки научных кадров области научно-образовательный центр «Интеллект» СГТУ - это профессиональная переподготовка специалистов, гармонизация образовательного процесса с требованиями международных образовательных стандартов Болонский процесс, разработка механизмы контроля качества образования, повышение мобильности специалистов, их участие в фундаментальных и прикладных научных исследованиях, в том числе посредством участия в выполнении государственных заказов в рамках Федеральной целевой программы

«Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009 - 2013 годы» и международных и российских грантовых конкурсах. В рамках реализации проектов научных исследований научно-образовательного центра «Интеллект» под каждый проект создается проектная группа, состоящая из 3 докторов наук, 3 молодых кандидатов наук - соискателей ученой степени доктора наук, 3 аспирантов и 6 студентов.

На базе научно-образовательный центр «Интеллект» СГТУ созданы профильные кластеры, например, такие как: Высшая школа недвижимости и, возглавляемый мною, молодежный бизнес – инкубатор, где проходит не только обучение молодежи как профильных специалистов, но и осуществляется серьезная научная работа. Так, молодежный бизнес – инкубатор ВШН нацелен на поиск, разработку инновационных проектов, организацию фундаментальных и прикладных научных исследований и мероприятий (конференции, симпозиумы, круглые столы и т.д.), а также на поиск инвесторов на поддержку и реализацию инновационных бизнес – проектов. Помимо этого, к задачам, выполняемым молодежным бизнес – инкубатором относятся выполнение мероприятий, стимулирующих расширение связей между субъектами научной и образовательной деятельности, а также между секторами науки, образования, активное использование механизмов интеграции науки и образования и использование научного и образовательного потенциала российских ученых, работающих за рубежом. Так, в рамках проекта «Университет и общество» молодежный бизнес – инкубатор активно работает в консорциуме, состоящем из следующих ВУЗов России: Сургутский государственный университет, Карельская государственная педагогическая академия, Великолукская государственная сельскохозяйственная академия, Карельский региональный институт управления, экономики и права, Поволжская академия государственной службы, Марийский государственный технический университет, Екатеринбургская академия современного искусства, Тюменский государственный университет, Новокузнецкий филиал Кемеровского государственного университета, Рязанский государственный университет.

В настоящий момент молодежный бизнес – инкубатор стал для Саратовской области диалоговой площадкой и сформировал систему взаимодействия институтов территориального самоуправления, органов местной власти и инициативной молодежи, посредством проведения форумов, научно-практических конференций, международных симпозиумов, круглых столов, заседаний экспертных советов, административных совещаний и т.д. Так, в рамках молодежного бизнес – инкубатора в 2010 г. был проведен Международный научно-практический симпозиум «Социально-экономические проблемы жилищного строительства и пути их решения в период выхода из кризиса», Международные конференции ««Социально-экономические аспекты развития современного государства» (9 февраля 2010 г.), «Экономика современного общества: актуальные вопросы антикризисного развития» (27 апреля 2010 г.), «Проблемы взаимодействия

теории и практики при решении социально-экономических задач» (16 марта 2010 г.) и т.д., проводится написание с учетом накопленного мирового и российского опыта инновационных инвестиционных проектов и доведение их до стадии коммерциализации.

Созданная в рамках Молодежного бизнес – инкубатора ресурсная площадка стала методологической, нормативно – правовой, учебно – практической (научно-образовательные курсы на электронных носителях по новейшим направлениям науки и технологий) и информационной базой, в частности по такой актуальной проблематике как: управление в сфере инновации, строительства и ЖКХ.

В целом, в результате создания научно-образовательного центра сформирована интегрированная система науки, образования, инноваций и бизнеса (органы государственного и муниципального управления – образовательные и научные учреждения – общественные структуры - молодежь - бизнес-сфера) научного развития местного сообщества, что должно стать одной из основных стратегий перспективной инновационной политики современных университетов для привлечения молодежи в сферу науки и образования, подготовки научных кадров в целях содействия процессам модернизации для формирования инновационного типа российской экономики, что становится возможным при участии в Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России».

Литература:

1. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009 - 2013 годы», утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2008 г. № 568.

2. <http://nich.sstu.ru/dni.nsf/dd5cab6801f1723585256474005327c8/db4b50ceb32170bfc325753c004443c3?OpenDocument>, <http://www.seun.ru/>, <http://www.sgu.ru/science/contests>

3. Федеральный Закон «Об инновационной деятельности и государственной инновационной политике Российской Федерации», <http://mon.gov.ru/>

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

***Г.В. Тулисова,
Ростовский государственный университет
путей сообщения***

Категория культуры является одной из основных в решении психологических, социологических, философских и педагогических вопросов. Сформировалась особая система взглядов на определение и функции культуры, а также о культурологическом подходе в исследовании педагогических явлений, положенных в основу организации воспитательного и образовательного процессов.

В новейшем философском словаре культура определяется как «система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности, обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни в ее основных проявлениях» [7, 527].

В настоящее время особое внимание уделяется изучению жизнедеятельности корпораций, главным приоритетом которых является решение производственно-экономических задач. Данная форма существования предприятия является наиболее перспективной и эффективной в современных рыночных условиях. Для корпораций характерно наличие собственной корпоративной культуры. Такая культура дает возможность эффективно решать вопросы корпоративного устройства, управления кадрами, освоения ресурсов, контактов с внешней средой.

В любой корпорации в процессе ее жизнедеятельности конструируется собственная ценностно-нормативная система, которая должна соответствовать ее целям, принимать во внимание корпоративные ценности. Культура корпорации призвана отразить отношение данной организации к закону, каждому своему работнику, личности, качеству выпускаемой продукции, финансовым операциям и производственным обязательствам, доступности и достоверности информации. Все эти моменты должны быть отражены в системе норм, ценностей, убеждений, правил, традиций, ритуалов и символов корпорации. Поэтому довольно точным представляется определение корпоративной культуры, предложенное Э. Шейном, который определяет ее как «модель коллективных базовых представлений, обретаемых группой при разрешении проблем адаптации к изменениям внешней и внутренней интеграции, эффективность которой оказывается достаточной для того, чтобы считать ее ценной и передавать новым членам группы в качестве правильной системы восприятия и рассмотрения названных проблем» [10, 99].

Среди подходов к определению сущности и содержания корпоративной культуры преобладают в основном два подхода: прагматический и феноменологический. [9, 306-307].

Прагматический подход (М. Алвессон, У. Беннис, М. Грачева, Р. Киллман, Э. Шейн и др.) характеризуется своей направленностью на управление культурой и корпорацией через культуру. Для исследователей, работающих в данном направлении, характерно рассмотрение администрации как лиц, целенаправленно формирующих корпоративную культуру. Корпоративная культура - специфическая, характерная для данной организации система связей, взаимодействий и отношений, осуществляющихся в рамках конкретной предпринимательской деятельности, способа постановки и ведения дела [5, 86].

Согласно феноменологическому подходу (И. В. Катерный, М. Луи, С. Роббинс), корпоративная культура изучается посредством интерпретации ее проявлений, корпоративная культура понимается как проявление сущности организации. Отрицается возможность прямого воздействия на формирование корпоративной культуры. Например, В.А. Спивак дал

следующее определение: «корпоративная культура – это система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной корпорации, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды» [6, 13].

Таким образом, научный и практический интерес к феномену корпоративной культуры связан с тем, что многие специалисты и исследователи видят в данной концепции путь прорыва к резкому повышению производительности труда, его качества, к более полному использованию кадрового потенциала.

Явление корпоративной культуры стало активно анализироваться и в педагогических исследованиях. Процессы, происходящие в России сегодня, не могут не отразиться также и на решении проблем образования, воспитания. Сегодня усиливается понимание социальной значимости высшего образования, поднимаются вопросы о его модернизации, повышении культуры и качества образования. Сам университет, его образовательное пространство, понимается как особая социальная среда, существование которой направлено не только на формирование профессиональных знаний и навыков, но на создание культуры, человека культуры. Каждый вуз имеет свою культуру - с ценностями, традициями, моделями поведения, символами. Современные тенденции развития образования говорят о том, что все больше исследователей-педагогов обращают внимание на учебное заведение как на корпорацию особого рода.

Политика в области образования состоит сегодня в том, чтобы создать в России конкурентоспособную систему генерации, распространения и использования знаний [4,3]. Переход отечественной системы образования условия, когда каждое образовательное учреждение превратилось в хозяйствующий субъект, обусловил изучение характеристик и возможностей образовательных учреждений как корпораций особого рода.

Гармоничное и правильное развитие вуза возможно только на основании корпоративной культуры, т.к. именно ценностные составляющие будут определять его направление. Говоря о стратегиях формирования корпоративной культуры в университете, Ю. Громыко считает, что сегодня университеты стоят перед выбором: копировать бизнес-систему, или же идти своим уникальным путем развития, сочетая необходимые черты как экономического, так и академического подходов [2, 16].

Вполне очевидно, что вузы должны выбрать свой уникальный путь развития, сочетая все важные ценности культуры, уже сформированной в них, и пытаясь создать новые корпоративные ценности. Поддерживая идею о том, что высшее учебное заведение должно пониматься как корпорация особого типа С.И. Гессен указал именно такое понимание сущности высшего учебного заведения: «В лице университетов наука вступает в правовое общение, как особый реальный интерес внутри культурного общества, требующий для себя такого же признания и такой же охраны со стороны

права, как и интересы и свобода отдельных «частных лиц» [1,327]. Мы понимаем, что только лишь достигнув независимости, свободы мышления, вуз как корпорация особого типа, может сформировать и сохранить свою уникальную корпоративную культуру.

С.А. Тангян уверен, что для этого логично будет объединить экономический и педагогический аспекты в деятельности образовательного учреждения [8,9]. Д.А. Леусенко считает, что университет считается корпоративным при наличии у его сотрудников общности цели, ценностей, а на их основании установок и, соответственно, декларируемых ими интересов. [3, 243].

Можно утверждать, что корпоративная культура образовательного учреждения представляет собой комплекс принципов деятельности, направленных на реализацию своих прав в части экономических, социальных и профессиональных интересов, согласующихся с установками гражданского общества.

Являясь результатом взаимосвязи культуры, общества, образования, корпоративная культура становится неотъемлемой частью вуза, формируя его этическую и функциональную основу как образовательного учреждения.

Наличие корпоративной культуры обуславливает выявление особенностей культуры образовательного учреждения, путей и условий ее формирования и изменения, развитие личности и коллектива в целом.

Литература:

1. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа – Пресс, 1995.
2. Громько, Ю. Университетский менеджмент. От искусственного выживания к развитию в русле инноваций и интеллектуального предпринимательства // Высшее образование сегодня. – 2004.- №4.
3. Леусенко, Д.А. Гуманитарная составляющая единого образовательного пространства корпоративного университета // Социально-гуманитарные знания. – 2005.- №4.
4. Путин, В.В. Создать в России конкурентную способную систему генерации, распространения и использования знаний // Высшее образование сегодня. – 2004. - №12.
5. Радугин, А.А., Радугин К.А. Введение в менеджмент: социология организаций и управления. - Воронеж: Воронеж, гос. арх.-строит. акад. Высшая школа предпринимателей, 1995.
6. Спивак, В.А. Корпоративная культура: теория и практика / В.А. Спивак. - М.: Питер, 2001.
7. Степин, В.С. Новейший философский словарь. – 3-е изд., испр. – Мн.,2003
8. Тангян, С.А. Высшее образование в перспективе XX столетия // Педагогика. – 2000.- №2.
9. Тощенко, Ж.Т. Социология труда: опыт нового прочтения. - М.: Мысль, 2005.
10. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство: построение, эволюция, совершенствование / Пер. с англ. Под ред. В.А. Спивака. – СПб.: Питер, 2002.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ В РЕГИОНАЛЬНОЙ

СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*М.В. Ченцова,
Белгородский региональный институт повышения квалификации и
профессиональной переподготовки специалистов*

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения становится одним из приоритетных направлений в сфере современного российского образования. В условиях, когда социальная обстановка многократно осложняет воспитательные задачи, зачастую, просто перечеркивая усилия педагогов, бульварная литература, СМИ способствуют гедонистическим настроениям молодежи, нередко развращают её, а различные социальные структуры, влияющие на динамику развития личности подростка, оказались подвержены резким падениям.

Социальные катаклизмы конца XX – начала XXI веков в России привели к тому, что произошла девальвация понятий «патриот» и «патриотизм», к неуважительному отношению к собственной истории, преклонению перед Западом, к искажению исконных, присущих нашему многонациональному народу духовных ценностей. Появилось поколение плохо знакомое с историей своей Родины, слабо представляющее истоки народной культуры. В этой связи актуализировалась проблема выстраивания системы патриотического воспитания с использованием средств туристско-краеведческой деятельности, уникальность которой видится в том, что посредством приобщения формирующейся личности к ценностям родной земли, возможно надолго запечатлеть в сознании подростка гуманистические категории чести, справедливости, долга, любви, верности, самоотверженности.

В связи с актуальностью темы нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 160 подростков, воспитанников «Белгородского областного Центра детского и юношеского туризма и экскурсий».

Как показали результаты опроса, понятие «патриотизм», по мнению подростков, включает в себя любовь, преданность, гордость за Родину, готовность в любой момент за нее постоять, способность пожертвовать чем-нибудь на ее благо, желание сделать для своей страны все, что потребуется. В тоже время анкетированные считают патриотом человека, который «никогда не сменит места жительства», а также «смотрит все матчи сборной по хоккею и футболу».

Патриотическим поступком подростки считают защиту своей Родины при угрозе войны (43,3%), участие в Великой Отечественной войне, службу в армии, финансовую помощь стране, спасение ребенка, женщины; деятельность ученых, которые трудятся на пользу страны; отказ уехать за рубеж; отмечать День Победы 9 мая.

Малой Родиной 70,9% респондентов считают место, где человек родился и вырос, 12,9% подростков понимают под малой Родиной место, где

жили предки человека; место, где человек учится и работает, а также страну, где человек живет в данный момент.

На вопрос «Хотели бы Вы участвовать в работе патриотического (туристско-краеведческого) объединения?» почти половина респондентов (41,9%) ответили «да», но в тоже время 38,7% подростков не могут определиться и ответили «трудно сказать».

Наиболее активное участие подростки принимают в следующих школьных объединениях патриотической направленности: экскурсиях по музеям (58%), экскурсиях по родному краю (54,8%), в туристских походах по родному краю (48,3%), в туристско-краеведческом объединении (29%); встречах с участниками Великой Отечественной войны, воинами-интернационалистами (29%).

Подростки занимаются патриотической деятельностью самостоятельно, по собственной инициативе (58%), под влиянием учителей, педагогов (19,3%), совместно с родителями (12,9).

От занятий в патриотическом (туристско-краеведческом) объединении большинство респондентов ожидают укрепления собственного здоровья (64,5%); улучшение физической подготовленности (развитие силы, выносливости, гибкости, ловкости) – 61,2%; считают, что здесь можно приобрести новых друзей и товарищей (58%), а также хотят вести здоровый образ жизни (51,6%). Также подростки хотят с помощью занятий в объединениях снять умственное напряжение, переключиться от учебы (45,1%); получить знания и навыки по истории родного края, ОБЖ, закаливанию, увеличить продолжительность жизни (38,7%); повысить уровень физического развития, сформировать «красивую», «привлекательную» фигуру, достичь высоких спортивных достижений при занятиях спортом и туризмом (35,4%). Для 25,8% анкетируемых это заполнение свободного времени, получение эстетического удовольствия и радости от занятий любимым видом деятельности, а также подготовка к службе в рядах Российской армии и флота.

Согласно результатам анкетирования идеалами патриотов России учащиеся Белгородской области считают В.В.Путина -38,7 %, Д.А.Медведева -25,8 %; В.И.Ленина – 19,3%; А.В.Суворова - 19,3%, И.В.Сталина – 12,9 %; Василия Теркина – 9,6%; Петра 1 – 9,6%;Н.С.Горбачева – 9,6 %.

Нами были выделены три уровня сформированности патриотической направленности подростков средствами туристско-краеведческой работы в региональной системе дополнительного образования: оптимальный, допустимый, низкий.

Оптимальный уровень характеризуется активной жизненной позицией подростков, достаточно глубоким осознанием необходимости патриотической деятельности, познавательной потребностью в изучении истории своего края. У них заметно стремление к поисковой творческой деятельности, часто выступают ее инициаторами, имеют твердую установку на перспективу и общественную значимость туристско-краеведческой работы, совершенствуют полученные знания и во внеучебной деятельности.

Допустимый уровень - подростки имеют фиксированную установку на патриотические ценности, понимают общественную значимость туристско-краеведческой деятельности, но их мотивы связаны лишь с результативной ее стороной, они не активны если не видят пользу для себя (отдых, здоровье, общение), их привлекает простой краеведческий материал, несложные задания, они имеют эмоциональный настрой, эпизодический ситуативный интерес, однако нечасто проявляют самостоятельность и инициативу в туристско-краеведческой деятельности.

Низкий уровень характеризуется малочисленностью мотивов, потребностей в туристско-краеведческой деятельности и освоении патриотических ценностей. Их патриотические интересы аморфны, кратковременны и проявляются к знаниям лишь прикладного характера.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у современных подростков, занимающихся в объединениях туристско-краеведческой направленности, преобладает допустимый уровень сформированности патриотической направленности – 75%, то есть они готовы защищать, сохранять и приумножать честь и славу своего Отечества, осознают то, что сделанное ими идет на благо страны. В тоже время на оптимальном уровне находятся 18,8% подростков. На критическом уровне – 6,2% воспитанников учреждений дополнительного образования.

Нужно сказать о том, что Белгородский край с его богатым прошлым – благодатная почва для формирования у учащихся чувств патриотизма, нравственности, гордости за свой народ, государство. Важнейшим фактором для развития патриотического сознания является природно-рекреационный и историко-культурный потенциал области. [1].

В настоящее время на территории области насчитывается 111 учреждений дополнительного образования, в которых занимаются свыше 130 тысяч детей и подростков, в том числе 5 учреждений туристско-краеведческой направленности [2; 10].

Вместе с тем в системе дополнительного образования существует ряд проблем, в частности, не обеспечена в необходимом объеме доступность дополнительного образования для всех групп детей Белгородской области; качество образовательного процесса по реализуемым программам дополнительного образования детей не всегда соответствует, современным требованиям; существует разрыв между образовательной деятельностью в учреждениях дополнительного и основного образования.

Для решения данных проблем необходимо создать программы для учреждений дополнительного образования, целью которых было воспитание патриота своей страны с помощью всех средств и форм туристско-краеведческой деятельности. Необходимо плотное взаимодействие учреждений дополнительного образования с образовательными учреждениями, школьными музеями образовательных учреждений, учреждениями культуры и воинскими частями.

С целью решения обозначенной проблемы осуществляется разработка и апробация модели формирования патриотической направленности

подростков средствами туристско-краеведческой деятельности в системе дополнительного образования, включающей мотивационно-целевой, содержательно-операционный, оценочно-рефлексивный компоненты исследуемого процесса; принципы субъектности, гуманизации воспитания, опоры на положительное в личности подростка, единство воспитательных воздействий. Технология реализации данной модели предполагает последовательное осуществление организационно-прогностического, процессуально-стимулирующего и интеграционно-корректирующего этапов.

Литература:

1. Областная целевая программа развития школьного туризма для учащихся Белгородской области «Моя родина - Россия. От родного Белогорья - к святыням Отчизны на 2008 - 2011 годы» (в ред. постановления правительства Белгородской области от 02.03.2009 N 67-пп) // Справочная правовая система «Консультант Плюс».
2. 90 лет государственной системе (внешкольного) дополнительного образования детей. – Белгород: Изд-во БелРИПКППС, 2008. – 122 с.

ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*С. А. Черкасова,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого*

Современные социологические, психолого-педагогические исследования констатируют тот факт, что в настоящее время из-за влияния многочисленных факторов, таких как биогенные, социогенные и психогенные все чаще встречаются дети с различными отклонениями в развитии и поведении. В 90-е гг. XX века (а в Западной Европе – в 70-е) и по настоящее время под влиянием либерально- демократических преобразований происходит переосмысление сложившейся практики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, и на смену прежней парадигме общественного и государственного сознания «полноценное большинство» - «неполноценное меньшинство» приходит новая – «единое сообщество», т.е. парадигма интеграции.

Сегодня основной задачей специалистов в области психологии становится не просто обучение ребенка с трудностями в развитии, а его интеграция и адаптация в социуме, которая возможна только при инклюзивном образовании. Данные обстоятельства подводят к решению новым проблемам в области обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего это подготовка специалистов, которые могли бы работать с особыми детьми в условиях инклюзивного образования, т.е. в массовых общеобразовательных учреждениях. Однако многие школьные психологи не имеют специальной подготовки по коррекции детей с различными отклонениями. Более того, наши исследования показали,

что проблема подготовки психологов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования в вузах недостаточно разработана. Однако, действующее "Положение о психологической службе в системе народного образования" в разделе "Развивающая и психокоррекционная работа" содержит прямое указание на то, что психолог обязан владеть знаниями, умениями и навыками работы с такими детьми.

Данное обстоятельство говорит о необходимости подготовки школьных психологов по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Таким образом, активное введение интегрированного обучения предъявляет вузам, центрам дополнительного образования и повышения квалификации новые требования к подготовке психологов образования.

С данной целью предлагается курс «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями», который может быть включен как в учебный план подготовки педагогов-психологов (курс по выбору), так и в систему повышения квалификации.

Основной целью данного курса является подготовка школьных психологов к осуществлению коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующую систему задач:

- изучение проблемы нарушений в психофизическом развитии детей дошкольного и школьного возраста и инклюзивного образования в целом;
- ознакомление со схемой диагностического обследования детей с проблемами в развитии различных категорий;
- овладение методами коррекции отклонений в развитии детей различного возраста;
- разработка программ для педагогов, психологов по изучаемой проблеме;
- закрепление полученных теоретических знаний и применение их на практике.

Для решения поставленных задач слушателям предлагается использование комплекса методов: системное, теоретическое и практическое моделирование; анализ научной литературы, нормативно-правовых актов, программно-методических материалов; сравнительно-сопоставительный, логический, ретроспективный; вопросно-диагностические (анкетирование, интервьюирование, беседа, тестирование, оценивание, обобщение независимых характеристик); наблюдательные (прямое, косвенное, включенное наблюдение, самонаблюдение); праксиметрические (анализ продуктов деятельности детей и педагогов, социальных педагогов, психологов, клинических психологов, физиологов, нейропсихологов). Учебно-тематический план с перечнем изучаемых разделов и тем представлен в таблице 1.

Таблица 1

Учебно – тематический план курса «Психолого-педагогическое

сопровождение детей с особыми образовательными потребностями»

№ п/п	Наименование разделов и тем
Раздел I. Теоретические основы работы с детьми с проблемами в развитии	
Тема 1.	Понятие «норма» и «абнормальность». Критерии нормального развития
Тема 2.	Этиология дизонтогенеза
Тема 3.	Виды и типы дизонтогенезов
Раздел II. Диагностика отклонений в развитии	
Тема 4.	Принципы диагностики в специальной психологии
Тема 5.	Особенности диагностики детей при различных видах дизонтогенеза. Принципы адаптации диагностических методик.
Раздел III. Особенности консультативной работы с родителями детей с проблемами в развитии	
Тема 6.	Психологические особенности семей, имеющих детей с трудностями в развитии
Тема 7.	Консультативная работа с родителями, как часть психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами в развитии
Тема 8.	Просветительская работа педагога-психолога с родителями, воспитывающих детей с трудностями в развитии
Раздел IV. Коррекционно-развивающая работа с детьми с проблемами в развитии	
Тема 9.	Принципы коррекционно-развивающей работы с детьми с проблемами в развитии
Тема 10.	Психокоррекционные технологии в работе с детьми с проблемами в развитии
Тема 11.	Особенности применения психокоррекционных техник при работе с детьми с различными видами дизонтогенеза
Тема 12.	Структура коррекционно-развивающего занятия.
Раздел V. Профилактическая и реабилитационная работа с детьми с проблемами в развитии	
Тема 13.	Особенности профилактически трудностей в развитии. Понятие о компенсации и сверхкомпенсации
Тема 14.	Особенности реабилитационной работы с детьми с проблемами в развитии

Курс охватывает достаточно широкий диапазон тем, начиная с основ работы с детьми с проблемами в развитии их диагностики и заканчивая рассмотрением особенностей коррекционно-развивающей, профилактической и реабилитационной работы с данной категорией детей. Особое внимание уделяется практическим аспектам работы с детьми с различными видами отклонений: с детьми с нарушением зрения, слуха, интеллекта, с задержкой психического развития и ранним детским аутизмом, также с детьми с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

Построение данного курса стало инновационным, поскольку используется метод кейс-технологий, обеспечивающий самостоятельную работу каждого слушателя и возможность осуществления контроля

собственных знаний, что позволило педагогам и психологам убедиться в необходимости приобретенных знаний, их целесообразности и возможности использования в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, решение проблемы подготовки учителей и школьных психологов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволит интенсивно вводить интегрированное обучение в стране; повысит уровень профессиональной компетентности данных специалистов, т.е. удовлетворит запросы всех потребителей образовательных услуг – личности, общества, государства.

Литература:

1. Маркова, А.К. Психология профессионализма // А.К. Маркова / М., 1996.
2. Тарновская, А.С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: Автореф. дис. канд. псих. наук // А.С. Тарновская – К., 1991. – 17 с.
3. Фарапонова, З.А. Воспитание психологической готовности к труду // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – 59-68 с

СОДЕРЖАНИЕ

ДОКЛАДЫ НА ПЛЕНАРНОМ ЗАСЕДАНИИ

Давыденко Т.М. Интеграция научно-образовательной деятельности на основе кластерного подхода.....	3
Исаев И.Ф. Научно-образовательный центр как инновационная форма развития творческого потенциала молодых ученых.....	7
Горюнова Л.В. Проблемы профессиональной мобильности молодых ученых в России.....	14
Исаева Н.И. Психологическая культура как фактор профессиональной мобильности ученого.....	21
Белозерцев Е.П. Опыт реконструкции научно-педагогических школ России второй половины XX – начала XXI вв.....	26
Бабинцев В.П. Интуитивно-рациональная парадигма в российских социально-гуманитарных науках.....	34
Мажар Н.Е. Качество образования как основа развития профессиональной мобильности будущих специалистов.....	39
Мардахаев Л.В. Проблемы методологии диссертационного исследования.....	44
Кузнецов А.Ю. Эпифеномены в генезисе понятия «Дискурс».....	50
Римский В.П. Инновационная субкультура и подготовка научно-педагогических кадров.....	53
Репринцев А.В. Этика взаимоотношений в научном сообществе.....	62

Раздел I. ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

Акимова Д.В. Идея трансверсального разума в компаративистике: поиск переходов между типами рациональности.....	69
Алтенгова О.Л. Методологические проблемы при классификации оснований принудительного прекращения права собственности.....	72
Амирова Д.К. Методология исследования и оценка коррупции в России.....	76
Бармина О.В. Трансформация методологии познания субъективности в рамках современной онтологии.....	79
Бойченко О.В. Сущность и предпосылки совершенствования самостоятельной учебной работы студентов педвузов по дисциплинам психологического цикла....	82
Болтёнков А.А. Состояние здоровья как показатель качества подготовки будущего специалиста по социальной работе.....	86
Бондарь Е.А. Индивидуализация обучения как фактор повышения эффективности педагогического процесса.....	89
Бондарь М.А. Детская общественная организация как среда становления культуры самореализации школьников.....	92
Борзова А.В. Особенности критики новоевропейского гуманизма в романе культуры "Доктор Фаустус" Томаса Манна.....	94

Борисов С.Н. Террор: ретерриторизация понятийных пространств.....	95
Борисова О.С. Революция как событие репрезентации: методологические основания исследования.....	97
Вдовина С.А. Качества эффективного менеджера как объект изучения и формирования у студентов вузов.....	100
Волкова Е.Г. Новая биографическая история в контексте истории женского образования Российской империи.....	103
Воробьева О.А. Игра в процессе социального воспитания младших школьников с отклоняющимся поведением.....	107
Гаврикова О.С. Применение элементов научно-исследовательской работы в преподавании юридических дисциплин в учреждениях СПО.....	110
Гараева Г.Х. Понятие и сущность правосубъектности как категории права.....	114
Гарипова И.А., Чаузов Д.Ю. Городское хозяйство: проблемы определения и содержания в процессе подготовки экономистов-менеджеров.....	117
Гаркуша Н.С. Теоретико-методологические аспекты компаративного педагогического исследования.....	120
Глушкова А.Н. Развитие коммуникативной компетентности педагога образовательной области «Искусство» как одна из форм повышения квалификации.....	124
Горбунов Р.С. Антропология иеротопического в региональном тексте.....	127
Городилова Т.С. Методология исследования массовой культуры в концепции К. Леонтьева о "среднем европейце".....	129
Грищева Е.С. Элокутивные возможности графической окказиональности в русском языке.....	132
Гулей И.А. Особенности формирования и изменения организационной культуры.....	134
Гусев А.А., Паршина В.С. Модель подготовки руководителей в процессе обучения на основе компетентностного подхода.....	137
Денисова П.Ю. Приведение в исполнение решения иностранных судов в рамках арбитражного процесса РФ.....	141
Домрачев М.А. Архитектура фреймовой структуры.....	144
Ефимцева И.В. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения информационных технологий обучения в вузе.....	148
Жилякова Л.А. Организация и проведение опытно – экспериментальной работы в современном дошкольном образовательном учреждении.....	152
Зайниева Т.В. Опыт совместной деятельности преподавателя и студентов в качестве исследовательской группы.....	156
Каргапольцева Д.С. Использование опыта Марии Монтессори в формировании иноязычной коммуникативной компетенции школьников.....	159
Карпачева М.Г., Камышанченко Е.Н. Оценка эффективности экспорта промышленного предприятия и направления ее повышения (на примере ОАО «Лебединский ГОК»).....	162
Карташова Е.С. Научные основы исследования формирования социально-	166

экологической устойчивости личности школьников.....	
Кириченко А.В. Теоретические и методические аспекты оценки инвестиционной привлекательности туристских предприятий в условиях инновационной экономики.....	168
Климов И.Ю. Этноконфессиональные регулятивы в современной организации..	172
Ковальчук О.В. Методология социально-гуманитарного исследования детства....	175
Козырева А.В. О роли инновационных технологий в формировании информационной компетентности учащихся профильных классов общеобразовательных учреждений.....	178
Колесниченко А.Н. Дифференциальные признаки сленга как одного из видов ненормативной лексики.....	181
Колмогорова И.В. Теоретико-методологическая стратегия формирования педагогической культуры будущего учителя.....	185
Колотилова А.Э. К вопросу о формировании культурно-языковой компетенции школьников и студентов.....	188
Колтунова С.Ю. Методы исследования в теории и практике социальной работы (на примере исследования проблем управления социально-правовой защитой несовершеннолетних преступников в Белгородской области).....	190
Копонев Д.Н. Статистические методы в педагогических исследованиях.....	193
Копылова Н.А. Взаимодействие преподавателей и студентов в образовательном процессе вуза на основе идей педагогики сотрудничества.....	196
Кузнецова Н.С., Сурова Н.Ю. Развитие методологии исследования в социально-гуманитарных науках.....	200
Кузнецова Ю.Н. Влияние ценностных приоритетов личности на содержание принимаемых ею решений.....	203
Куриленко Т.Г. Проблемы развития эмоциональной устойчивости личности студентов в процессе обучения в педагогическом ВУЗе.....	207
Кучерявенко И.Н. Инициатива как составляющая правовой жизни.....	210
Лаврищев А.И. Функционально-семантический подход в изучении грамматики русского и английского языков студентами нефилологических специальностей..	214
Лату М.Н. Использование метода контент-анализа в установлении сфер заимствования терминологических элементов многокомпонентных единиц специализированной лексики.....	216
Лахин Р.А. Методологические основания применения народной игры как средства социально-нравственного воспитания современных школьников.....	219
Локтев К.И., Яссман В.П. Представления о духовности в научном дискурсе и в обыденном сознании.....	221
Лумпова О.М. Совершенствование физического воспитания студенток технического вуза с учетом конституциональных особенностей телосложения....	225
Малыгина И.Ю. Северокавказская литература в свете антропологической поэтики: пути исследования.....	228
Маслова Ю.П. Феномен интертекстуальности в свете антропологической поэтики.....	231

Матвиенко Е.В. Лингво-кросскультурное и лингво-интеркультурное исследование заимствованных английским языком китайских мифонимов.....	233
Медведева Н.Г. Реализация метода исторического моделирования при изучении педагогической системы К.Д. Ушинского.....	236
Мельникова Е.Ю. Программа формирования опыта исследовательской деятельности обучающихся в учреждении дополнительного образования этнокультурной направленности.....	239
Мёдова Н.Н. Актуальные педагогические идеи П.П. Блонского в контексте современного реформирования образования.....	243
Милешина Н.А. История повседневности: приоритетные подходы и методы исследования.....	246
Минибаева А.Р. Культивирование в образовательном пространстве школы стремления ребенка к личностному совершенствованию и саморазвитию.....	250
Морева О.В. Научные познавательные модели: современная педагогическая трактовка.....	252
Мюльгаупт К.Е. Феномен насилия в культуре: методологические экспликации теорий Б.Ф. Поршнева, М. Мосса и Р. Жирара.....	256
Некрасова К.В., Холмогорова Е.С. Исследователи о становлении гражданского общества в современной России.....	260
Нестеренко О.В. Профессиональное самосознание как продукт активного участия субъекта в профессиональной деятельности.....	263
Новикова И.В. Развитие нравственного потенциала личности как педагогическая проблема.....	267
Окунева Т.В. Основы функционального подхода к проблеме диагностики организационной культуры.....	269
Орлова И.В. Некоторые аспекты развития субъект-субъектных отношений во взаимодействии кураторов и студентов биолого-химического факультета.....	272
Перешеина М.Ю. Методологические аспекты исследования путешествий в системе межкультурных коммуникаций.....	274
Пинская Е.Н. Интеграция знаний на уроках литературы в полиэтничном регионе.....	277
Плех О.А. Процедура чиновничества при Николае I (к вопросу о методике исследования института гражданской службы в дореволюционной России).....	278
Подрезов К.А. О некоторых аспектах развития системы оценки качества подготовки специалистов.....	281
Половникова М.Ю. Религиозно-политическая деятельность Российской империи в Палестине во второй половине XIX – начале XX вв.....	285
Попова О.Н. К вопросу о формировании педагогической культуры в процессе подготовки учителя.....	288
Потапова Л.А. Методологические и практические аспекты профилактики экстремизма в системе образования.....	291
Проскурина И.В. Инонациональная картина мира в рассказах Г.И. Шилина «Страшная Арват».....	294
Разин А.С. Проблемы применения методов философии хозяйства в	295

экономической теории.....	
Римский А.В. О возможности рассмотрения феномена терроризма в категориях сакрального и профанного.....	297
Савчик Е.А. Проблема комплексной педагогической диагностики сформированности компетенций старшеклассников при изучении элективных курсов.....	300
Сазыкина С.А., Камышанченко Е.Н. Оценка инвестиционного потенциала Белгородской области.....	303
Сасина И.П. Традиция семейного воспитания в дворянской сословной культуре	307
Серебренников И.В., Кулицкий Д.А. Двухуровневая методика оценки системы управления предприятием.....	311
Серков А.Ф. Рефлексивность и феномены аксиологической сферы.....	315
Сидоркина Е.В. Системно-деятельностный подход как методологический принцип управления процессом формирования студенческого коллектива.....	319
Соколов Ю.А. Политические настроения северной деревни в годы гражданской войны по отчетам и донесениям агитаторов: к вопросу о введении в научный оборот малоизученных источников.....	321
Старцева С.Г. Проблемы представительного участия молодежи в органах власти РФ, субъекта РФ и местного самоуправления (на примере Вологодской области).....	325
Сухоплюева А.М. Роль исследования структурных изменений рынка труда в подготовке студентов по специальности "Государственное и муниципальное управление".....	328
Сухорукова Н.А. Гендерный подход в исследовании проблем образовательного процесса в профессиональных учебных заведениях.....	332
Тарасов К.Н. Проблема формирования политической элиты в идейном наследии евразийцев.....	335
Титлина М.В. Концепции государственно-конфессиональных отношений и понятие религиозной толерантности в истории и современности.....	337
Тихонова А.С., Потанина Е.В. Изобразительное искусство как идейно-воспитательная составляющая физической культуры и спорта.....	340
Толстова Н.А. Реализация потенциала профессиональной направленности подготовки будущих учителей информатики.....	343
Тришина Г.В. Художественное развитие ребенка в системе дошкольного образовательного учреждения.....	346
Трухачева Е.В. К вопросу о междисциплинарном подходе как о методологическом ориентире в системе помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.....	349
Уколова Е.В. Нравственная ситуация в Российской Федерации как фактор воздействия на систему государственного управления.....	352
Фатхуллина Л.З. Исследование качества жизни населения: кластерный анализ....	355
Хазова Ю.В. Онтологические основания социально-гуманитарных наук.....	357
Хлызова Н.Ю. Методология исследования проблемы формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности.....	360

Чурилова Е.А. Культура понимания «иной» этнонациональной ментальности и формирования единого социокультурного пространства Северного Кавказа.....	363
Шалагинова К.С. Методологические основы разработки модели системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников.....	366
Шаповалова И.С. Модельный ряд изучения организационной культуры.....	369
Шаповалова Л.Т. Методологические подходы к формированию социально-экологических умений в образовательном процессе.....	373
Шоломов А.С. Влияние культуры на стабильность общества.....	375
Шпомер Е.А. К проблеме систематизации коммуникативных законов: законы «отзеркаливания» в аспекте типологии языковых личностей.....	379
Щербакова И.Б. Антропологические основы физкультурного образования.....	382

Раздел II СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МОБИЛЬНОСТИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Аврускина Е.Б. К вопросу о культурно-исторических основах поведения человека.....	388
Агачкина А.Ю. Эмоционально-нравственный потенциал изобразительного искусства в экологическом воспитании дошкольников.....	392
Акатова Н.Г. Инновационные технологии обучения в системе совершенствования качества образовательного процесса.....	395
Анохина С.В. Научные подходы к решению задач социально-экологического образования учащихся.....	398
Асанова Н.В. Особенности развития смысложизненных ориентаций студентов в образовательном процессе.....	402
Ахундзаде З.Ф. Результаты социально-психологического исследования этнической толерантности студентов-психологов.....	404
Бабенко И.А. Мобильность научных кадров как фактор развития человеческого капитала.....	407
Белкина Н.В. Образовательная деятельность Института культуры и искусства на примере кафедры «Дизайн».....	410
Бендик А.И. Значение мотивационно-потребностной сферы в формировании грамматического строя речи младшего школьника.....	413
Беседина О.А. Развитие педагогического сопровождения дистанционного обучения в России (конец XIX - начало XX вв.).....	415
Близнякова Я.В. Региональный образовательный проект формирования мотивации к высшему техническому образованию у выпускников средних школ...	419
Богданова Е.В. Эмоциональная культура как условие развития научного потенциала личности.....	422
Борисова И.В. Преемственность образовательных программ школы и вуза в области ГИС-образования.....	425
Булатников И.Е. Проблемы и тенденции формирования ответственного отношения будущих специалистов транспорта к профессиональной деятельности.....	428

Быкова Е.С. Развитие инновационных качеств человека.....	432
Вагаева О.А. Инновационные модели организации научного руководства аспирантами и соискателями в технических вузах (отечественный опыт).....	435
Варжавинова С.И. Формирование алгоритмической культуры в системе профессиональной подготовки будущих учителей.....	438
Васинева П.А., Корочкин Ф.Ф. Философско-антропологический подход в образовании научных кадров как предпосылка их профессиональной мобильности....	440
Вербицкая С.А. Толерантность будущего специалиста как предпосылка его профессиональной мобильности.....	443
Волобуева Н.М. К вопросу о соотношении жизнестойкости и готовности современной молодежи к жизнедеятельности в инновационном обществе.....	445
Гагарина В.В. Различные аспекты организации деятельности адаптационной группы ДОО.....	447
Глушко В.А. Мобильность исследователей благотворительности: к постановке вопроса.....	449
Гришин В.В. Перспективные формы подготовки управленческих кадров для инновационной экономики.....	453
Гришина Л.В., Заёнчик В.М. Психолого-педагогические основы развития профессиональной мобильности научных и научно-педагогических кадров.....	457
Данилова Т.Н, Оглезнев Д.С. Изучение возможностей трудоустройства в городе Чайковский.....	460
Деревянко Ю.П. Особенности ценностно-смысловой сферы студентов с различной структурой переживания времени.....	463
Дука А.И. Мотивация достижения как условие развития научного потенциала студентов вуза.....	467
Жукова Е.И. Социальное партнерство - эффективный путь информатизации образования.....	470
Злоцкая Е.М. Модель формирования готовности к профессиональному иноязычному общению студентов технического вуза.....	478
Зыкова Н.Ю. Профессиональная мобильность студентов - будущих специалистов социальной сферы.....	481
Иващенко Е.В. Подготовка будущего учителя начальных классов к применению накопительной оценки образовательных достижений школьников.....	484
Калашникова Ю.О. Особенности развития субъектности в старшем школьном возрасте.....	488
Касенкова Л.В. Самостоятельная работа студентов как условие развития их профессиональной мобильности.....	491
Касьянов В.С. Виртуальные формы взаимодействия специалистов как средство мобилизации креативного потенциала.....	493
Киреева М.В. К вопросу психологического здоровья личности в инновационном обществе.....	497
Конова О.В. К вопросу о профессиональной мобильности будущего специалиста сестринского дела.....	499

Кролевецкая Е.Н., Греховодова Д.И. Дистанционное обучение как феномен современного образования.....	502
Кудинов Е.В. Этапы профессионального самоопределения школьников.....	504
Кургузова Е.Я. Мобильность на рынке образовательных услуг.....	509
Кучерявенко С.А. Проблемы разработки эффективной системы управления затратами на предприятиях хлебопекарной промышленности.....	511
Ларина Е.О. Разработка новых подходов к формированию научно-образовательных центров в системе подготовки научных кадров.....	515
Лопухов К.А. Факторы развития внутрироссийской мобильности научных кадров.....	518
Марченко А.Н. Автономия человека, или внутреннее стремление человека к внешней независимости.....	520
Медведев П.Н. Дополнительное образование как среда развития профессиональной мобильности будущего специалиста технологического образования.....	524
Некрасова Л.В. Мобильность преподавателя высшей школы.....	527
Немчанинова Е.Н. Роль современных информационных технологий в развитии профессиональной мобильности преподавателя.....	530
Непокрытых Д.В. Организация досуга молодежи в Еврейской Автономной области.....	532
Парахина О.В. Профессиональная этика будущего медицинского работника и возможности ее формирования в воспитательной системе ссуза.....	535
Польникова А.П. Педагогическое сопровождение процесса освоения подростками выразительных средств изображения в художественной школе.....	538
Прелова Е.В. К вопросу об организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов технического вуза.....	541
Ромашенко С.В. Формирование критического мышления как фактор развития структур интегральной индивидуальности в студенческом возрасте.....	543
Сечина Л.И., Шеховская Н.Л. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе обучения в вузе.....	546
Сидорова Н.В. Социальное проектирование в процессе профессиональной мобильности будущих специалистов.....	549
Ситникова С.О. Физическое воспитание в системе образования как залог здоровья научных и научно-педагогических кадров Российской Федерации: правовой аспект.....	552
Скутнев А.В. Процесс адаптации западной модели третьей ученой степени в России.....	555
Старосельцева М.М. К вопросу о формах и способах осуществления родительских прав.....	558
Стерлев В.Г. Современное развитие педагогических идей П.Ф. Лесгафта в подготовке будущего учителя к воспитанию здорового человека.....	562
Ткаченко Н.С. Самостоятельность учебной деятельности студентов как основной источник успеха в учебно-профессиональной деятельности.....	566

Трунтова Е.С. Потенциал мобильности полилингвальных специалистов: социологический аспект.....	570
Трухина О.А. Способность обеспечить инновации и готовность к личностному самоопределению и развитию как сущностные характеристики мобильности преподавателей вуза.....	572
Федоренко Ю.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов - будущих дефектологов.....	576
Федяева Т.В. Формирование мобильности личности в процессе научно-исследовательской деятельности школьников.....	580
Хлоповских Ю.Г. Формирование педагогического компонента психолого-педагогической деятельности психолога.....	583
Чигишева О.П., Чигишев А.В. Международное образование: содержательные трансформации под влиянием мировой интенсификации профессиональной и образовательной мобильности.....	587
Шамов И.В. Роль ценностного подхода в развитии творческого потенциала личности.....	590
Шишкина С.В. Миграционная мобильность: сущность и исследовательские подходы.....	593
Щеглова Т.М. Инновационная деятельность педагога как важная составляющая профессионально-педагогической мобильности.....	595
Щедрина С.В. Педагогическое сопровождение творческой самореализации дизайнера.....	598

Раздел III НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Алтынбасов Б.О. Национальные образовательные законодательства в условиях глобализации.....	602
Бакум И.Е. Студенческое научное общество как площадка подготовки будущих молодых ученых.....	607
Бандурина И.А. Развитие этических ценностей молодого ученого в культурно-образовательной среде научной школы.....	608
Баскакова Е.А., Жолобова М.Н., Нисифорова И.А., Дзама Е.Д., Савватеева О.А. Экологическое воспитание, образование и просвещение в университете «Дубна» как культурно-образовательном кластере региона.....	611
Белецкая Я.Б. Психологические условия развития культуры профессионального мышления психолога.....	614
Бурейникова П.В. Организационная культура как ресурс развития будущего профессионала.....	617
Воробьева О.А. Игра в процессе социального воспитания младших школьников с отклоняющимся поведением.....	621
Галкина Л.А. Модель подготовки будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми.....	624
Гревцева И.В. Роль деятельности научно-методического центра в повышении педагогического мастерства преподавателей.....	628

Гриценко Ю.И. Система подготовки научных кадров в области рекультивационных работ.....	631
Ермакова Н.А. К вопросу о подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности.....	633
Ерошенкова Е.И. Исследование проблемы формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в условиях НОЦа.....	635
Кучерявенко И.А. Проблема творческого потенциала личности.....	642
Лях М.В. Разработка и реализация инновационных учебно-методических материалов в контексте требований ФГОС высшего психологического образования	644
Мальцева Л.Д. Потенциал научно-образовательного центра в подготовке и переподготовке научно-педагогических кадров.....	646
Мусатова Е.В. Особенности развития логических операций у студентов с разным научным потенциалом.....	649
Назаренко Н.Н. Из опыта формирования культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза.....	652
Певцов К.В. Студенческое научное объединение «Социология трезвости» как пример подготовки научно-педагогических кадров.....	655
Польщикова О.В. Опыт реализации технологии формирования мотивации студентов к здоровому образу жизни на основе использования кинезиологических методов в образовательном процессе вуза.....	658
Стародубцева Е.А., Михелькевич В.Н., Костылева И.Б. Система подготовки профессионально мобильных научных и научно-педагогических кадров на базе научно-образовательных центров университета.....	662
Сурина Н.Ю. Разработка стратегий перспективной инновационной политики современных университетов по созданию научно-образовательных центров в системе подготовки научных кадров.....	666
Тулисова Г.В. Корпоративная культура в высшем учебном заведении.....	669
Ченцова М.В. Патриотическое воспитание учащихся средствами туристско-краеведческой работы в региональной системе дополнительного образования как социально-педагогическая проблема.....	673
Черкасова С.А. Подготовка школьных психологов к работе в условиях инклюзивного образования.....	676