

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М.В. Ломоносова
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (БЕЛАРУСЬ)
ВАРМИНСКО-МАЗУРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (ПОЛЬША)
ГДАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (ПОЛЬША)
КАРЛОВ УНИВЕРСИТЕТ (ПРАГА, ЧЕХИЯ)
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (АРМЕНИЯ)
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЫСШАЯ ШКОЛА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

**Материалы
VII Международной
научно-практической конференции**

Москва, РУДН, 17–18 апреля 2014 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2014

УДК 378(063)
ББК 74.58
В93

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *В.С. Агапов*
(РАНХ и ГС при Президенте РФ, г. Москва, Россия);
доктор педагогических наук, профессор *Н.Ю. Штрекер*
(Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Россия)

Редакционный совет:

доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета
В.В. Барабаш (РУДН, Москва, Россия) – председатель;
доктор педагогических наук, профессор – зам. председателя
В.И. Казаренков (РУДН, Москва, Россия);
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии
Г.М. Аванесян (ЕГУ, Ереван, Армения);
доктор филологических наук, профессор, декан ФПК ПРЯ
Т.М. Балыхина (РУДН, Москва, Россия);
доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики
и проблем развития образования *О.Л. Жук* (БГУ, Минск, Беларусь);
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной
и дифференциальной психологии *С.И. Кудинов* (РУДН, Москва, Россия);
доктор педагогических наук, профессор директор НИИ СЭиППНО
Н.А. Лобанов (ЛГУ им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия);
доктор педагогических наук, профессор
Ю. Прокон (Карлов Университет, Прага, Чехия);
доктор педагогических наук, профессор
Е.М. Рангелова (СУ «Св. Кл. Охридски», София, Болгария);
доктор гуманитарных наук
А.-Й. Сегень-Матевич (Варминско-Мазурский университет, Ольштын, Польша)

В93 **Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы** : материалы VII Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 17–18 апреля 2014 г. / науч. ред. В. И. Казаренков. – Москва : РУДН, 2014. – 838 с.

ISBN 978-5-209-05898-4

© Коллектив авторов, 2014
© Российский университет дружбы народов,
Издательство, 2014

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

**Г.А.Балыхин (Комитет по образованию Государственной
Думы Российской Федерации, Москва, Россия),
М.Г.Балыхин (МГУДТ, Москва, Россия)**

ПОЧЕМУ ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕРЕСТАЕТ БЫТЬ ВНУТРЕННИМ ДЕЛОМ ОТДЕЛЬНОЙ СТРАНЫ?

The expansion of the export market of higher professional education, expanding new technologies and transformation of distance education in one of the forms of education - certificate of academic and professional mobility of the future specialists.

Keywords: global education, universal education, ethnic and cultural multipolarity, improving the quality of education, values of the Russian system of higher professional education.

Возрастающая множественность **мирового образования** является своеобразным свидетельством возможности его представления как сложной, саморазвивающейся системы внутри человеческого общества. По сути своей мировое образование **полиструктурно**, пространственная его **структура иерархична**. В то же время каждый ее компонент (образовательные структуры отдельной страны, макрорегиона) может рассматриваться как достаточно **автономная система**. Безусловно, и в организационной, и пространственной структура мирового образования тесно связана с воздействием глобализации [1].

Глобализация является объективной потребностью времени и доминирующей тенденцией общемирового развития, она открывает наибольшие перспективы для выживания, сохранения человеческой цивилизации; в ней заложена идея формирования нового синтеза ценностей, моральных абсолютов, идея единой, общепланетарной нравственности. Впрочем, считается, что термин «глобальный мир» - тавтологичен, поскольку мир изначально глобален.

Вместе с тем нельзя не согласиться с мнением, что самой трудной проблемой, которую предстоит решить человечеству, остается проблема

осознания всеми народами своего единства, сопричастности мировому сообществу в целом и каждому человеку в отдельности. Герман Гессе, приверженец идеи равенства народов и культур, мудро заметил: 'Том, кто уже постиг, что мир есть Единое, ясно и так, сколь бессмысленно, когда отдельные части и члены этого целого причиняют друг другу боль.

Знание сегодня получает новое общественное измерение, становясь в один ряд с уже привычными «столпами», определяющими развитие общественного производства — трудом, землей, финансовым капиталом, и выдвигает образование в число глобальных факторов общественного развития, смягчения диспропорций, существующих в мировом хозяйстве, формирования политической стабильности. Непосредственно для образования эта новая его роль стала мощным стимулом интернационализации и интеграции. Очевидно - консолидация потенциала мирового образования и науки, постепенное развитие международной интеграции в этих областях способны обеспечить реальный приоритет знания как ведущего ресурса развития человечества в глобальном масштабе [1].

Как и другие общественные институты, образование становится открытым для международного сотрудничества. Более того, образование выдвигается в число решающих элементов «высокой» мировой политики.

Говоря о глобальных вызовах человечеству, мы имеем в виду не только возможные экологические катастрофы, но и такие проблемы, как:

- социальное расслоение общества, наличие в мире «голодного миллиарда» (соотношение уровней доходов богатых и бедных с 13:1 в 1960 году увеличилось до 60:1);
- религиозная несовместимость;
- архаизации морально-культурного уклада в ряде регионов (феодализация, военная демократия) и т.д.

Усиливаются национальные, региональные образовательные системы. Это, однако, вовсе не означает утраты ими своей самобытности. Речь, скорее, идет о том, что в процессе интернационализации происходит формирование новой международной образовательной среды, где в наиболее эффективных формах могли бы реализовываться национальные интересы действующих в ней участников и осуществляться

совместный поиск решения проблем, имеющих жизненно важное значение для человеческой цивилизации в целом [7].

Новые совершенные технологии с их могучей инфраструктурой, идеи свободного рынка, а также универсальность существа гуманизма - сегодня это явление довольно активно изучается специалистами и можно говорить о различных подходах к его оценке.

Так, О. Анвайлер (Институт педагогики Рурского университета) ставит вопрос о создании «**мировой педагогики**». Сторонники другого полагают, что определенный универсализм в образовании возможен лишь при условии сохранения многообразия социальных, политических устройств, культурных и языковых традиций различных стран. При этом речь идет не об унификации национальных образовательных систем или их «гармонизации» - о необходимости большей ориентации каждой из них на потребности быстро меняющегося и все более взаимозависимого мира.

Итак, глобальные цели связаны с содействием, через углубление сотрудничества в сфере образования, общему социально-экономическому прогрессу и устойчивому развитию мирового сообщества, ослабление давления глобальных проблем и укрепление взаимопонимания между народами мира. Внутрисистемные (собственно образовательные) же цели и задачи соотнесены с объединением потенциалов национальных образовательных систем, с ликвидацией неграмотности всех уровней, неравенства в возможностях доступа к качественному образованию - с использованием новейших технологий, с воспитанием личности и т.д.

При всех зримых издержках советской системы образования сциентистская ориентация на количество усвоенного, обезличность методик, вторичность личности по отношению к коллективу и др.) именно **она обеспечила становление высоких технологий**. Воспитанники советских школ долгое время первенствовали в международных конкурсах, особенно в естественно-математических науках. Для многих стран мира сегодня практический опыт и научно-методические достижения советской школы не просто объект изучения — с ними связываются надежды на рост качества в деятельности

национальных образовательных систем. Предметом конкретного изучения и использования становятся: опыт советской школы в формировании **коллективистского сознания** и его модификация для национальных нужд, разработка и внедрение стандартов (необходимого и достаточного минимума знаний), методы и формы воспитания и т.п. Освобожденный от идеологических штампов, подобный опыт представляет собой достаточно ценный «товара» в международных связях российского образования. Несомненный интерес для мирового педагогического сообщества представляют и сегодняшние **творческие процессы**, происходящие в отечественном образовании [2].

Тенденции многополярности в экономике и политике усиливаются **этнокультурной многополярностью**. По нашему мнению, этот факт должен предполагать для России высокую активность в международных делах в области образования. Тем более что образование остается единственной сферой, где России, как великая держава, реально способна конкурировать с США в любом регионе мира.

Одна из самых главных целей образовательного пространства — существенное **повышение качества образования** в мире, совершенствование человеческого ресурса, обеспечение, в этой связи, возможностей эффективного переноса знаний из одной части мира в другую.

Ценности российской системы высшего профессионального образования. Формирование профессиональной компетенции специалиста непосредственно связано с образованием, а процесс образования сопряжен с национальными ценностями и жизненными смыслами конкретного общества

Американский прагматист Дж. Дьюи считал, что цель образования — раскрепощать и развивать способности человека равно независимо от его расовой, родовой, классовой принадлежности и от экономического положения: «Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя» [3]. Мысли о гуманитаризации образования высказывались и высказываются русские педагоги: «Воспитание, созданное самим народом, основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях»[5]. На самом деле,

высшее профессиональное образование перестает быть внутренним делом отдельной страны: «Чтобы изучать что-то одно, мы нередко игнорируем другое, знания часто фрагментарны. Человек, всего-навсего хорошо информированный, самое бесполезное создание на Земле [6].

Образование должно не только просвещать, но и развивать человека, обогащая его целостным миропониманием.

Обновление ценностей российской системы профессионального образования заключается в изменении цели обучения. В качестве такой цели выступает не только совокупность знаний, умений и навыков, а свободное развитие личности специалиста. Знание, умение и навыки, сохраняя свое исключительно важное значение, становятся средством достижения цели, средством формирования базовой культуры личности. В свою очередь, базовая культура личности обеспечивает деятельностное включение субъекта в новые социально-экономические условия жизни общества.

Проблема глобализации профессий. Образование выходит за национальные границы. Высшие учебные заведения уже сейчас предлагают транснациональные учебные программы в разнообразных формах, включая электронную и традиционную. В этом новом образовательном пространстве, не имеющем границ, обнаруживается множество проблем, касающихся качества образования, определения его задач и целей, содержания и структуры, обеспечивающих профессиональную компетенцию специалистов во всем мире. Именно глобализация профессий и необходимость обеспечения общей профессиональной подготовки служат основой для внедрения общемировых и региональных стандартов, содержащих требования к формированию квалифицированного представителя конкретной профессии, и для внедрения процедур оценивания и планирования изменений в подготовке компетентных специалистов.

По мнению Марджори Пис Ленн высшие учебные заведения, учитывающие региональные и общемировые стандарты качества профессионального образования, при разработке процедур обеспечения качества - с целью усиления внутренней компетентности и внешней конкурентоспособности специалистов — окажутся в лучшем

положении по сравнению с вузами, занимающими в этом вопросе неадекватную позицию. Высшее образование уже не является внутренним делом отдельной страны. Так, в Западной Европе учебные заведения все отчетливее проявляют стремление получить аккредитации в тех национальных системах, представителями которых являются обучающиеся в их вузах перспективные иностранные студенты. Расширение рынка экспорта высшего профессионального образования, разрастающиеся новые технологии и **превращение обучения на расстоянии в одну из форм образования** - свидетельство академической и профессиональной мобильности будущих специалистов [4].

Страны, образовательные системы которых не учитывают общемировых стандартов, рискуют тем, что их профессиональные силы будут вытеснены профессиональной силой тех стран, где предвидели мировую мобильность и внесли соответствующие изменения в системы обеспечения качества высшего профессионального образования.

Литература

1. Балыхин Г.А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект. М.: Экономика, 2003.
2. Балыхин М.Г. Тенденции развития международного рынка образовательных услуг / на примере стран Европейского Союза и Российской Федерации. – М.: 2009. - 154 с.
3. Дьюи Дж. Школа и общество// Пер. с англ. М., 1993.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2012.
5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1946.
6. John E. Smith. The Spirit of American Philosophy, p. 173.
7. Trow M. American Higher Education: Past, Present and Future// studies in Higher Education. N.Y., 2011.

В.С. Сенашенко (РУДН, Москва, Россия)

**О СОСТОЯНИИ И ПЕРСПЕКТИВАХ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

In this paper the condition and the prospects of the development of the Russian higher education system are examined in the new economic situation for its functioning. The importance of broad discussion by academic and teaching community on the direction and results of the higher education reform is noted. The role of the State is highlighted regarding resolving the issue of forming the social component of Russian educational institutions.

Keywords: faculty member, educational reforms, higher education system modernization, baccalaureate program, master's program, social component of education.

В настоящее время наблюдается отчуждение основной массы преподавателей высшей школы от проводимых образовательных реформ. Всё ещё имеют место тревожные настроения среди работников высшей школы.

В современной системе образования практически не остается сил для каких-либо значимых прорывов, благодаря которым возможно было бы её возрождение. Состав состарившихся преподавателей не в состоянии ассимилировать требуемые от него перемены, находящиеся за пределами традиционной образовательной ментальности. Отсутствует сама вера в целесообразность проводимых реформ. Переделка во многом прекрасной системы образования становится всё более сомнительной. Молодежь, по-прежнему дистанцируется от участия в решении образовательных проблем высшей школы.

Нарастает опасность дальнейшей деградации отечественной системы образования. Сознание нищеты значительной части работников сферы образования, которую не удастся преодолеть, делает образовательную систему всё более уязвимой, лишает её будущего. Рядовые преподаватели оценивают свое благополучие в сравнении с благополучием своих руководителей, которые становятся представителями иного мира. Теперь для преподавателя руководители от образования это те,

многие из которых (к счастью, не все) думают, прежде всего, о своих доходах. Сейчас преподаватели высшей школы оценивают нынешнее благополучие не в сравнении со своей нищетой в 90-е годы, а в сравнении с богатством своих соотечественников, часто находящихся совсем рядом. Это становится одним из источников растущего недоверия к проводимым образовательным реформам. Запрос на справедливость становится в академической среде всё острее и острее.

Требования к модернизации системы образования становятся тем жестче, чем ощутимее и понятнее становятся разрушительные последствия проводимых преобразований. Среди работников системы образования и, прежде всего, преподавателей высшей школы, продолжает расти спрос на целесообразность проводимых образовательных реформ.

Поиск компромиссов для решения ключевых вопросов развития системы образования с привлечением зарубежного опыта не дает ощутимых положительных результатов. Для консолидации работников образования вокруг проводимых образовательных реформ требуется перманентное широкое обсуждение судеб отечественной системы образования не только гражданами страны, имеющими к ней непосредственное отношение (а таких около 40 млн.), но и всего общества.

Первоочередной задачей становится решение социальных проблем высшей школы и сферы образования в целом, обновление содержания образовательных программ, лабораторной, информационной и материально-технической базы всех вузов страны, омоложение профессорско-преподавательского корпуса, внедрение в учебный процесс современных образовательных технологий, создание условий для научной работы студентов, аспирантов и преподавателей, трудоустройство выпускников.

Переход к программам бакалавриата, смена образовательной модели выпускника - всё это нуждается в тщательной экспертизе ведущими специалистами в области образования и науки. Попытки превратить магистратуру в пролонгированные программы подготовки «дипломированных специалистов» после фронтального перехода высшей школы на двухуровневые образовательные программы столкнутся с непреодолимыми трудностями – катастрофическим малым числом

бюджетных мест в магистратуре относительно предполагаемой численности выпуска бакалавров. Требуется дополнительный анализ целесообразности отделения магистратуры от бакалавриата и позиционирование её как одной из основных образовательных программ высшей школы.

Наукообразие и методические «заморочки», сопровождающие внедрение так называемого «компетентностного подхода» в федеральные образовательные стандарты, ещё больше усугубляют ситуацию. Фактически утрачены ориентиры дальнейшего совершенствования и развития отечественной системы образования. Реформы, ведущие в никуда, способствуют усилению деструктивных процессов в сфере образования.

Важнейшей составляющей образовательной политики должна стать её кадровая составляющая. Особенно это касается инженерного и классического университетского образования. Сформировался и усиливается дефицит заинтересованности преподавателей судьбой отечественной образовательной системы. Сложившееся в значительной части работников системы образования убеждение в том, что от их позиции ничего не зависит, привело к отчуждению образовательных реформ от педагогической общественности, делая их делом узкого круга лиц, интересы которых не понятны рядовым работникам образования.

Необходимо, наконец, дать четкий ответ на вопрос – какую систему образования следует построить в новых экономических условиях? Это действительно социальная система образования в социальном обществе или система образования с атрофированной социальной составляющей.

Сложные процессы в сфере образование, происходящие в условиях гипертрофированной социальной стратификации общества, требуют повышенного внимания со стороны государства. Речь идет не только о финансировании образовательных учреждений на уровне международных стандартов, принятых в развитых странах мира, но и об усилении регулирующей роли государства, исполнении им в полном объеме своей социальной функции. Уход из сферы образования в этих условиях представляется не только ошибочным, но и опасным, имея в виду характер трансформаций основных функций

образовательных институтов в условиях перехода страны к рыночной экономике.

В этой связи уместно напомнить позицию комиссия ЮНЕСКО по подготовке доклада "Образование: сокровище" - "необходимо избегать того, чтобы образование увеличивало социальное неравенство, и с этой целью мобилизовать значительные ресурсы в пользу групп населения, находящихся в неблагоприятном положении"

**Ю.Прокоп, П.Прокоп (Карлов Университет,
Прага, Чехия)**

БОЛОНСКАЯ СИСТЕМА ПО ПРОШЕСТВИИ НЕСКОЛЬКИХ ЛЕТ – ВЫГОДЫ И ОГРАНИЧЕНИЯ СТАНДАРТИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Jiří Prokop, Petr Prokop, Charles University in Prague, Faculty of Education, Prague, Czech Republic

The text of the paper responds to the introduction of the Bologna Declaration in practice. It describes the development of the Bologna process in different countries. First of all, the paper is concentrated on the so-called structured study at universities, i.e. the division of the study into the bachelor's, master's and PhD. stages. The authors take notice of the positive sides of the structured study. However, they first of all reveal some weak spots of the study at universities changed in this way. At the same time, they base their arguments on the released critical analyses by other European experts concerning the school policy.

Keywords: bologna process, structured study, study division, critical analyses, school policy.

Болонская система существует более десяти лет. Но за это время её цели полностью реализованы не были, более того, не удалось достичь согласия в их постановке. Первоначальные цели под влиянием современной политической и социальной ситуации приобретали различные, часто противоречивые формы. Наиболее очевидным и наиболее обсуждаемым аспектом Болонской системы

оказался переход к стандартизации и унификации образования. Поэтому сегодня мы задаемся вопросом, что принёсла Болонская система чешским университетам, и в частности: что дало введение программ бакалавриата в контексте чешских реформ высшего образования в последние годы.

Критические взгляды на реформы системы высшего образования и Болонскую систему в частности высказываются почти во всем мире. Интенсивнее и систематичнее всего дискуссия происходит в немецко-говорящих странах, где когда-то родилась идея Гумбольдтовского университета [6] и где усилия по реформированию непосредственно соприкасаются с собственными традициями высшего образования. Немецкой модели университета, несмотря на студенческие волнения и массификацию высшего образования в семидесятых годах, удалось сохранить академическую культуру глубоко укоренившейся в принципах гумбольдтовской модели образования.

Ключевой аспект Болонской системы, а именно переход к структурированному и стандартизованному образованию, вызывает в разных странах различные реакции. Чешская ситуация здесь, по сравнению с другими странами, достаточно специфична, так как разделение продолжительной магистерской программы обучения было введено для большинства специальностей довольно быстро. Переход к структурированному образованию был воспринят как процесс интернационализации чешского высшего образования и, поэтому, не вызвал никаких дискуссий в академической среде касаясь проблем, преимуществ и что самое главное - последствий. В связи с этим, необходимо хотя бы сегодня - десять лет после начала этих коренных изменений - задать более общие вопросы о том, как изменилось наше высшее образование, какие преднамеренные и непреднамеренные эффекты принесло структурированное образование и как общество взаимосвязано с этими изменениями.

Развитие Болонской системы [1]

В процессе развития цивилизации высшее образование играет очень важную роль. Оно представляет собой не только основу культуры, но и влияет на социально-экономическое развитие. В результате политических изменений в девяностых

годах двадцатого века произошло значительное расширение демократии, которая наряду с информационной революцией открыла двери процессу глобализации. В его контексте процесс интеграции приобрёл наднациональный масштаб. В Европейском Союзе, в дополнение к политической и экономической интеграции, реализуется программа Европейского пространства высшего образования (European Higher Education Area), которая была создана по инициативе Сорбонской декларации (при участии Франции, Италии, Германии, Великобритании) в 1998 (тысяча девятьсот девяносто восьмом) году. Все это завершилось в 1999 (тысяча девятьсот девяносто девятом) году созданием Болонской декларации, подписанной 29 (двадцатью девятью) странами, в том числе Чехией.

Основные цели Болонской программы включают в себя:

- Принятие системы сопоставимых учёных степеней и дипломов
- Введение двухциклового обучения (бакалавриат и магистратура)
- Внедрение европейской системы перезачёта зачётных единиц трудоёмкости для поддержки крупномасштабной студенческой мобильности (ECTS), в том числе через внедрение приложения к диплому
- Обеспечение адекватного и сопоставимого качества образования и создание институциональных возможностей в рамках концепции «обучение в течение всей жизни».

Результатом Болонского процесса должны быть превращение Европы в «общество знания» и в тоже время реализация одной из четырех основных свобод человека – свободы передвижения людей в рамках Европейского Союза [5].

Болонская система рождалась не в вакууме. Она была реакцией на тенденции в целом ряде европейских стран. После одна тысяча девятьсот девяностого года в Европе произошел ряд политических изменений. Впервые после Второй мировой войны стало возможным целое европейское сотрудничество. Появилась возможность опереться на инициативу Европейской комиссии из восьмидесятых годов, в частности на активные научно-исследовательские программы, также программы студенческого обмена, из которых наибольшую популярность получила

программа Erasmus (1987). В девяносто седьмом году, уже в качестве подпрограммы Socrates, стала доступен тогдашним странам-кандидатам на вступление в Европейский Союз.

Весьма разнообразные и часто несовместимые национальные системы образования в Европе являлись при обмене студентами скорее препятствием. Для упрощения этого обмена в рамках системы Erasmus появился новый инструмент, призванный облегчить признание образования полученного за рубежом. Этим инструментом была система перевода и накопления кредитов, ECTS. Позднее она был включена в Болонскую систему, а полный потенциал этой системы, отдельные ВУЗы все еще открывают для себя.

Следующим важным моментом было подписание в девяносто седьмом году «Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе», которую на сегодняшний день подписало и ратифицировало большинство европейских стран. Конвенция была подписана в Лиссабоне, поэтому она также известна как Лиссабонская конвенция о признании. Согласно данной конвенции после нострификации и отсутствия различий в учебных программах, образование полученное за границей должно быть признано.

Человека, который о Болонском процессе слышал лишь немного, может удивить количество стран участвующих в этом процессе, но при этом не входящих в Европейский союз (или даже находящихся за пределами традиционных границ Европы). В научной литературе я наткнулся на анализ ситуации в Российской Федерации. Редактор одной публикации, посвященной Болонскому процессу - Вольдемар Томуск [9] сосредоточился на Болонском процессе в России. Текст посвящен мобилизации различных дискурсов, связанных с Болонским процессом, как с политикой европейской интеграции. Согласно представленным Томуском различным заявлениям и документам, присоединение к Болонскому процессу было в первую очередь решением политических элит, которое сопровождало несогласие академических кругов. Болонский процесс в политической риторике был представлен как процесс создания единого образовательного пространства, которое тянется от Лиссабона до Владивостока, и как сближение двух главных партнеров

Европейского политического пространства - ЕС и России (цитата Г. Лукичева из Российского Министерства образования). Академическое пространство, как показывает Томск, далеко не единодушно в своем негативном отношении к Болонскому процессу. Сторонники болонской системы предложили «мягкий путь», (soft way) то есть компромисс между реализацией Болонских принципов при сохранении исторических достижений Российского высшего образования. Основные аргументы в пользу реализации принципов Болонской декларации это экономические и финансовые выгоды для высших учебных заведений (которые, как Томск показывает, крайне иллюзорны, потому как реализация Болонского процесса, наоборот, требует финансовых средств). Другая серия вопросов связана с международным признанием степеней и культурным обменом между Россией и европейскими странами в рамках программ мобильности [9].

Стандартизованное образование (бакалавр – магистр – доктор) - флагман Болонской декларации.

Важнейшей задачей Болонского процесса сегодня является изменение взгляда на высшее образование, подчеркивает значимость студента (лично-ориентированное обучение). Также, Болонский процесс рассматривается как часть концепции обучения в течение всей жизни. Улучшение высшего образования, улучшение квалификации является, безусловно, ключевой задачей Болонского процесса. Поэтому реструктуризация образования стал «флагманом» всего Болонского процесса. В массовых системах высшего образования Болонский процесс предложил новую концепцию квалификации, которая открыла возможность диверсифицировать обучение. Именно поэтому структурирование образования теперь необходимо серьезно оценить, и это, безусловно, непростая задача, но добросовестная оценка будет иметь большое влияние на качество предлагаемых образовательных программ. Болонский процесс принес и другие инструменты для развития квалификации - например, кредитная система или системы квалификаций и желание сосредоточиться более на результатах обучения, нежели на процессе. Идёт ли речь о реструктуризации образования или вышеупомянутых инструментах? Очень важно как они понимаются и внедряются ли они должным образом? Их плохое понимание, формальное

внедрение и неправильное использование (злоупотребление) может нанести значительный ущерб, в то время как правильное использование может помочь лучше организовать обучение или может использоваться как часть методологии оценки проведённой реструктуризации образования.

Во введении мы указали, что ситуация в Чешской Республике «в сравнении с другими странами достаточно специфична, так как разделение продолжительной магистерской программы обучения было введено в обязательном порядке для большинства специальностей довольно быстро». При том, с этим мы можем согласиться лишь частично. Конечно, речь идёт о глубокой реформе, которая, вероятно, требует больше времени, но вопрос в том, было ли это время использовано в полной мере. По сравнению со многими странами, мы прошли ряд обсуждений, а процесс реструктуризации проходил в первой волне в двух тысячном - две тысячи третьем годах. Но, например, в Карловом университете кульминацией данного процесса считается две тысячи седьмой год, в некоторых учебных специальностях реструктуризация всё ещё продолжается. В других странах, было дано гораздо меньше времени, например, в ВУЗах в Хорватии структурирование учебных программ происходило в течение одного года. Немногим разумней происходила реструктуризация образования даже в Италии.

Вопросы: Что дало внедрение бакалавриата в контексте чешских реформ высшего образования? Как это изменило наше высшее образование?

Вопрос в том, что было реальной причиной реформ в нашем высшем образовании. С моей точки зрения, это скорее несколько причин, Болонский процесс в некоторых случаях выступал в качестве вдохновителя и катализатора перемен. Этими причинами в частности являлись:

- 1) создание новых государственных ВУЗов в начале девяностых годов - замыслом было обеспечить качественное высшее образование в каждом регионе и в каждом регионе иметь университет;
- 2) политическое решение сделать ВУЗы доступными для половины населения; усилия по предоставлению нашей молодёжи условий сопоставимых с развитой Европой;

3) не совсем успешные попытки диверсификации:

а) Первая из них: появление высших профессиональных училищ, основанных на проекте 1992/93-1995/96 (девяносто второго/девяносто третьего - девяносто пятого/девяносто шестого годов), поддержку которым дала поправка к Закону об образовании от 1995 (тысяча девятьсот девяносто пятого) года. Ожидалось, что в Чехии создадут альтернативу университетскому образованию, некий эквивалент немецкого Fachhochschulen или голландского HBO.

Тем не менее, эти училища не оправдали ожиданий; там учатся всего лишь около 8% (восемь процентов) студентов и количество снижается. В настоящее время решается будущее данных учебных заведений;

б) частные университеты, возникшие главным образом в конце девяностых годов и позже. В настоящее время существует 45 (сорок пять) частных университетов, 18 (восемнадцать) из них предоставляет программы магистратуры. Всё больше частных ВУЗов стремится получить аккредитацию программ магистратуры и статус университета. Также существуют только два государственных высших учебных заведения не университетского типа, в них учится большое количество студентов, и возникновение других подобных заведений пока не планируется;

в) продолжение обучения после степени бакалавра; так называемая «Белая книга» принятая правительством в 2001 (две тысячи первом) году предполагала, что на магистратуру пойдут только пятьдесят процентов тех, кто окончил бакалавриат. Предполагалось, что произойдет естественная диверсификация, то есть университеты сосредоточатся на той или иной ступени обучения и тем качественнее будет результат. Но этого не случилось, потому как около 80% (восемьдесят процентов) бакалавров продолжает обучение в магистратуре. Кроме того, общая доля всех студентов высших учебных заведений составляет две трети всей популяции. Магистратура имеется во всех государственных вузах (за исключением двух не университетов), независимо от того, каково назначение данного университета и какова его производительность. А в то же время растет и количество докторантов.

Диверсификацию существующих программ должна поддержать реструктуризация в рамках Болонского процесса. Продолжительные магистерские программы должны были разделиться на новые программы - бакалавриат и магистратура, но не должно было произойти лишь формальное разделение на две части. С программной диверсификацией также связано то, сколько студентов продолжает обучение в магистратуре после того как они достигли степени бакалавра. Результатом провала системы диверсификации был массовый приток студентов и переход к универсальной модели высшего образования, который состоялся в учреждениях университетского типа [8].

Можем ли мы считать Болонский процесс неудачным?

Лично я считаю, что в Чехии Болонский процесс можно считать неудачным этапом в развитии чешского высшего образования после 2000 (двухтысячного) года. При этом я не ставлю под сомнение феномен структурированного образования. Скорее речь идет о некоторых ключевых характеристиках всего десятилетнего процесса. Проблемы я вижу в нескольких областях:

- 1) Официальный/бюрократический подход к процессу,
- 2) Масштаб и размеры «навязанного» структурирования,
- 3) Отсутствие соотносительности со всей системой высшего образования,
- 4) Фатальные соединения с массивификацией высшего образования в стране.

1) В общем, следует отметить, что «бюрократический путь», который был выбран - то есть, главным образом, механическое разделение модели 3 года + 2 года - закрыл возможность для альтернативных моделей, таких как, например, «британский» 4 + 1. Данная альтернативная модель во многом бы помогла некоторым специальностям, которые делают акцент на многолетнее систематическое обучение. В то же время, модель 3+2 принесла во многих случаях искусственное «дробление» продолжительных магистратур, не создавая реальный законченный профиль бакалавриата. Грубо говоря, бюрократическое давление принесло чисто формальное структурирование.

2) Что касается второй области, здесь, как мне кажется, самой большой ошибкой является основной законодательный постулат о том, что продолжительное образование является исключением, в то время как структурированное - это стандарт. Я думаю, мы можем сказать, что дошло к структурированию в независимости от специфики специальности. Конкретным примером может послужить Философский факультет Карлова университета в Праге, где измерение профиля бакалавра китаеведения или египтологии с точки зрения реальной стоимости на рынке труда мне представляется невероятным абсурдом. Впоследствии мы столкнулись с критикой, что большинство бакалавров поступает на магистратуру. Гораздо более фатальные последствия с точки зрения специализаций и факультетов мы находим, например, в подготовке учителей, когда структурирование в рамках педагогических факультетов, на мой взгляд, представляет прямую угрозу всей системе образования, потому что это открывает возможность закончить лишь бакалавриат, что безусловно недостаточно для будущих учителей, несмотря на то, что профессиональное законодательство предусматривает необходимость степени магистра для будущих учителей...

3) Когда речь заходит о несоотнесенности с системой чешских университетов, я имею в виду отсутствие системного подхода, так как, по моему мнению, идея структурирования образования должна быть связана с структурированием - диверсификацией самих высших учебных заведений. Здесь был отличный шанс, в сотрудничестве с аккредитационной комиссией, разделить учебные учреждения по качеству и создать схему аккредитации для учреждений, а также схему принятия решения о необходимости структуризации. Здесь мы видим истинный шанс для каких-либо «профессиональных» колледжей, которые бы были сосредоточены на бакалавриате, в то время как образовательные или научно-исследовательские учреждения были бы направлены на продолжительные магистерские программы или модель 4 + 1, которая, как я по прежнему считаю, гораздо лучше подходит для более качественного и углубленного образования.

4) Четвертой проблемой является соединение акцента на бакалавриат с тенденцией к росту числа студентов в каждой

конкретной специальности. Волшебное слово «массификация» стало проклятием для Чешского высшего образования. Согласно отчетам за последние десять лет, мы, конечно, республика с большим количеством студентов высших учебных заведений, но в реальности это ведёт к снижению качества и переход скорее к уровню средней школы. Кроме того, мотивом сей массификации довольно часто считают социально-экономическую политику откладывания зрелости и социальные сети, когда появление ответственности за себя и свою жизнь переносится к тридцати годам. Сочетание структурированного образования с массификацией, к сожалению, испортило возможные позитивные аспекты самого структурированного образования. [7]

В предыдущих кратких примечаниях мы только намекнули на некоторые моменты реализации Болонского процесса в Чешской Республике. В общем и целом процесс, конечно, имеет свои положительные стороны (к примеру, упрощение мобильности студентов), но и в ней есть скрытая опасность – по словам Конрада Лиссмана (австрийского профессора венского университета, а также автора критики современного образования) - признание кредитов нас может привести к созданию единого унифицированного образования, в котором исчезнет вся необходимая специфика отдельных стран, университетов, специальностей. Подобные опасения вызывает и процесс возникновения квалификационных рамок, опасность которого заключается в унификации образования без возможности пересечь границы квалификационных таблиц. Этот процесс, на мой взгляд, один из самых опасных проектов в рамках реализации идей ЕС в области чешского высшего образования [3].

Здесь мы исходим из идей, описанных в книге «Теории необразованности» Конрада Лиссмана - классического критика Болонской системы [4]. В данной книге Лиссман, в типичной для него иронической манере, комментирует отдельные элементы Болонского процесса (модульность, структурированность образования), а затем выступает против настойчивой критики идеи гумбольдтовского университета, а также высказываний самих отцов-основателей: Гумбольдта и Шеллинга. Высказывания которых явно показывают, что их идеи были более глубокими и комплексными, чем их представление в настоящее время. Это

должно применяться в отношении университетов к практике (Гумбольдт утверждал, что университеты должны стать чисто научными учреждениями, а для общественности своего рода музеями и библиотеками), также в отношении университетов к государству (государство обязано обеспечить университеты всеми необходимыми средствами, но при этом не вмешиваться в их работу). Главным тезисом Лиссмана является то, что предвзятая критика гумбольдтовской модели служит лишь усилению государственного контроля (под ширмой мнимой «автономии», а не предоставление свободы) и доминированию рыночных отношений, которые разрушают академическую свободу.

Заключение

Вопрос: Каковы преднамеренные и непреднамеренные эффекты принесло структурирование образования? Какой социальный контекст заключен в этих изменениях? Что будет дальше в этой области?

Частично ответ на этот вопрос указан выше. Одна из причин это, конечно, непонимание и неясность того, что из себя представляет бакалавриат. А Чехия далеко не единственная страна, где это так. Это не всегда понимает даже академическое сообщество, тем меньше университеты были способны объяснить работодателям и обществу в целом, кто такой бакалавр? Ни сами органы власти не были способны ответить на этот вопрос.

Тем не менее, было бы заблуждением считать, что образовательные программы могут вернуться к продолжительным, интегрированным магистерским циклам обучения. Если это и произойдет, это будут отдельно взятые специальности, где продолжительность обучения лучше отражает суть конкретной образовательной программы. Но это произойдет не в массовом порядке.

В нынешней ситуации необходимо задуматься, опираясь уже на полученный опыт, над тем, что было реализовано успешно, а что - нет. Пора провести оценку того, к чему мы пришли и работает ли структурированное образование. В отдельных ВУЗах и на факультетах необходимо задавать вопросы такие как: Как происходила реструктуризация обучения? Было ли сотрудничество со студентами или их потенциальными работодателями? Было ли сотрудничество между аналогичными

факультетами (специальностями) в различных университетах? Каковы выпускники структурированных программ обучения, как обучение повлияло на развитие их личности, нашли ли они своё место на рынке труда? Где структурированное обучение не работает, почему оно не работает и что может быть альтернативой? Повлияли ли изменения на успешность студентов во время обучения, а также другие подобные вопросы. Никто, кроме отдельных ВУЗов, а точнее их преподавательского и научного состава не может улучшить или исправить то, что пошло не так. Таким образом, в настоящее время необходимо сосредоточить внимание на том, что уже было сказано в начале: на завершении незавершенных задач, оценки того, что удалось, что нужно будет изменить или пересмотреть. Болонский процесс должен быть оценен объективно и с конструктивной критикой, прежде всего это касается структурированного обучения.

Еще один вопрос: Как на результаты Болонских реформ реагируют учёные и специалисты? Мы можем привести два общих вывода:

во-первых, научные дебаты не успевают за университетской политикой. В то время как политические решения приходят часто в ситуации хаоса, а их причины скорее соответствуют современной политической конъюнктуре; ученые и академики уже после принятых решений ищут в них смысл и пытаются объяснить их с точки зрения своих профессиональных дискурсов. При этом динамика академических дебатов заметно отличается от динамики формирования политической повестки дня. Эта разница в лучшем случае обрекает научные круги на обсуждение уже свершившегося, а в худшем – на меланхолические размышления о распаде «старого мира». При этом речь не идёт о недостатке критики и обсуждений, но это означает, что эти два параллельных мира соприкасаются крайне редко.

во-вторых, критика текущих реформ, которая часто повторяется у многих авторов имеет право на существование (например [2]). Потому как на примере многих аспектов показывает общий политический посыл последних двадцати лет, мы можем его называть неолиберализмом или обыкновенным лоббированием интересов частного (транснационального) капитала. Лучше всего, на мой взгляд, это можно увидеть

проанализировав дискурс реформ, который показывает понятийную структуру, стоящую во главе повестки дня реформ. Такие понятия, как «new public management», «private-public partnership», «эффективность», «трудоустройство» или «производство знаний» являются не только выражением экономизации университета, но также и его переориентированием на рынок и исключением остальных целей образования, так актуальных на сегодняшний день. Академическая критика, направленная на конкретные инструменты реформы и «ограниченных» создателей этих реформ, к сожалению, никак не может повлиять на ход событий. Единственным способом является открытая критика адресованная обществу, так как только общество может повернуть руль политических решений в сторону солидарности, справедливости и социальной ответственности.

Литература

[1] BENDL, Stanislav, VOŇKOVÁ, Hana, ZVÍROTSKÝ, Michal. *Boloňský proces a jeho dopady na strukturované studium*. Praha: PedF UK v Praze, 2013.

[2] HAB, Ulrike; MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus (ed.). *Was ist eine Universität?* Bielefeld: Transcript Verlag, 2008. 153 s.

[3] KELLERMANN, Paul; BONI, Manfred; MEYER-RENSCHHAUSEN, Elisabeth (ed.). *Zur Kritik europäischen Hochschulpolitik*. Wiesbaden: VS Verlag, 2009. 240 s.

[4] LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Akademia, 2009, 127 s.

[5] PROKOP, J. Reformy školství a vzdělávání ve světě. In PRUCHA, J. (Ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 564-569.

[6] SCHULTHEIS, Franz (ed.). *Humboldts Albtraum, der Bologna Prozess und seine Folgen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2008. 195 s.

[7] STEHLÍK, Michal. *Strukturované studium po 10 letech*. AULA, roč. 19, 01/2011, str. 19-2.

[8] ŠŤASTNÁ, Věra. *Boloňský proces – prospěl nebo uškodil českým vysokým školám? Strukturované studium po deseti letech*. AULA, roč. 19, 01/2011, str. 20-24.

[9] TOMUSK, Voldemar (ed.). *Creating the european area of higher education, voices from the periphery*. Dordrecht: Springer, 2007. 318 s.

**Н. А. Лобанов (ЛГУ им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия)**

НЕОЦЕНЁННЫЙ РЕЗЕРВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ

The report provides a hypothetical statement that in 10-15 years the proportion of the vocational self-education will reach 30% or even more in relation to lecture and workshop forms in the structure of training programs of the additional higher vocational education. This trend is going to grow also in the system of secondary vocational education. This “silent revolution” will change the educational landscape.

Keywords: vocational self-education, additional education, continuing education, educational landscape.

Поиск инновационных решений, которые открыли бы новые возможности экономического роста, технологического прорыва и социальных преобразований, возможно, наиболее актуальная и обсуждаемая тема последнего десятилетия. Но часто в погоне за новыми теоретическими и эмпирическими решениями, мы забываем, что далеко неполно используем имеющиеся возможности, что многие резервы роста лежат в традиционных технологиях, формах и методах работы. И без Сколково очевидно, что одним из таких резервов роста, способным в режиме непрерывного образования повысить профессиональный потенциал работников безотносительно к области производительной деятельности может стать профессиональное самообразование. И реальные информационно-технологические предпосылки для этого сложились на рубеже XX-XXI веков.

Амбициозные задачи, стоящие перед Россией в целом и её экономикой, в частности, в области инновационного развития,

ставят перед системой образования, по меньшей мере, три первоочередные и взаимосвязанные между собой задачи:

первая – повысить качество подготовки студентов среднего и высшего профессионального образования, приблизив их уровень компетентности в профессиональном разрезе к уровню компетентности реального сектора экономики и социальной сферы;

вторая – повысить уровень профессиональной компетентности работающего населения и, в первую очередь в отраслях стратегически важных для роста отечественной экономики и обеспечения национальной безопасности, в которых приращение профессионального знания имеет тенденцию спонтанного ускорения, а следовательно – обновление профессионального знания является необходимым условием эффективности индивидуальной и коллективной работы;

и третья – как следствие из первых двух – обеспечить постоянное воспроизводство необходимого и достаточного уровня профессиональной компетентности работающего населения и, в первую очередь в отраслях стратегически важных для роста отечественной экономики и обеспечения национальной безопасности.

Практическое осуществление этой последней задачи прямо и непосредственно связано с дополнительным профессиональным образованием (обучением). Сложившиеся формы и методы дополнительного образования (обучения) хорошо известны и многие из них доказали свою продуктивность. Однако в институциональной практике дополнительного образования (обучения) на периферии научных интересов и практики применения оказалось профессиональное самообразование¹. Именно эта форма дополнительного образования (обучения) в контексте непрерывного профессионального образования и будет

¹ К сожалению, профессиональное самообразование, как форма дополнительного профессионального обучения не нашла своего отражения и в «Концепция долгосрочного социально-экономического развития российской Федерации на период до 2020 г.». В тоже время она может стать важным ресурсным фактором перехода к экономике инновационного развития.

предметом нашего обсуждения. Мы полагаем, что в ближайшие 10-15 лет профессиональное самообразование по числу обучающихся может достичь не менее 30% от числа всех обучающихся в системе дополнительного профессионального образования. И это не маниловщина, а к тому есть не только достаточные основания, но в этом есть и крайняя необходимость.

Во-первых, рынок услуг первичного профессионального образования к настоящему времени в целом сложился. Ожидаемые его изменения в ближайшие годы в основном будут связаны со структурными изменениями в области профессиональной специализации в рамках средних и высших учреждений профессионального образования: появления новых специальностей, объединений нескольких специальностей, закрытие подготовки по той или иной специальности и т. д. Количественно рынок услуг первичного профессионального образования расти не будет, более того – он уже несколько лет заметно сокращается, тогда как рынок дополнительного образования (обучения) объективно обусловлен к росту. Но именно это рынок образовательных услуг и сегодня и в дальнейшем будет определять темпы нашего продвижения по пути инновационного развития.

Во-вторых, достаточно очевидно, что рынок дополнительных образовательных услуг в большинстве отраслей экономики и социальной сферы в том виде, как он сложился к настоящему времени, ни в какой мере не отвечает задачам модернизации страны. Не следует ожидать радикальных изменений и в ближайшие годы в этом образовательном секторе, что связано не только с экономическими возможностями, но и с невозможностью в короткие сроки подготовить корпус компетентных специалистов, которые способны были бы работать в инновационно-обучающей среде дополнительного профессионального образования.

В значительной мере преодолеть барьеры, стоящие на пути обеспечения постоянного воспроизводства необходимого и достаточного количества компетентных специалистов, могло бы развитие государственно-корпоративной системы профессионального самообразования. А для этого следует отказаться от продолжающих жить социально-экономических

стереотипов, доставшихся нам от эпохи доэновационного развития. Один из них заключается в том, что, не смотря на всеобщее понимание важности института профессионального самообразования как практически безграничного экономического и социального ресурса, отношение государства и общества к профессиональному самообразованию остаётся прежним – это форма удовлетворения индивидом собственных интересов¹. Разумеется, и в настоящее время профессиональное самообразование продолжает нести в себе социальную функцию удовлетворения индивидуальных интересов, но результаты этих интересов, часто, преодолевая интеллектуальную оболочку личных интересов, приобретают общественное значение и дают начало новым социальным и техническим инициативам. Оно всё более обретает черты профессионального образования. Возможно, что именно проявлению личного профессионального интереса – непрерывному профессиональному самообразованию – мы обязаны большинству прошлых и многим нынешним открытиям. Нам ещё предстоит осознать место и роль этой формы образования в XXI в. Но совершенно очевидно, что самообразование из области «любительской деятельности» перемещается в область профессионального труда.

Несомненно, что именно в эпоху эскалации институциональных форм профессионального обучения и развития различных форм дополнительного образования потребность в профессиональном самообразовании для значительной части работающего населения становится социальным и экономическим императивом, условием сохранения своего социального статуса и профессионального имиджа, а также условием их конкурентоспособности на рынке труда. И эту, может быть, не очень явно выраженную тенденцию, нельзя упустить.

Самообразование – один из древнейших социальных институтов общества, сопровождающий человека на протяжении всей его сознательной жизни. В широком значении этого термина под самообразованием понимается процесс приобретения знаний,

¹ Характерно, что до середины XX столетия слово «самообразование» в лексикографических источниках соотносилось только с допрофессиональным образованием.

умений и навыков путём (способом) самостоятельных занятий и наблюдений. В контексте обсуждаемых вопросов, для нас особый смысл приобретает понятие «профессиональное самообразование», под которым мы понимаем целенаправленный процесс приобретения знаний, умений, навыков и компетенций путём (способом) самостоятельных занятий и наблюдений по специальным образовательным программам, утверждённым работодателем, или по учебным программам учреждения дополнительного профессионального образования, согласованных с работодателем, для которого осуществляется процесс обучения.

Однако дополнительное профессиональное образование в большинстве случаев предполагает временное отвлечение работника от основной работы, что имеет свои нежелательные последствия как для работодателя (работник временно выбывает из производственно-трудового процесса; работодатель оплачивает командировочные расходы обучаемому и стоимость обучения, несёт и другие расходы), так и для самого работника (его доход на время учёбы уменьшается; часто на этот период он оторван от семьи и привычного быта и т. п.). Частично преодолеть этот нежелательный фактор можно такой формой обучения как самообразование. Для этого необходимо: (а) придать самообразованию статус государственной формы обучения; (б) разработать учебные программы профессионального самообразования, придав им статус образовательных программ дополнительного образования; (в) создать систему контроля и оценки знаний обучающегося самостоятельно; (г) материально (в первую очередь) заинтересовать работника в самообразовании. Экономия такой формы непрерывного образования очевидна.

Можно ли в настоящее время профессиональное самообразование использовать как полноправную и широкомасштабную форму дополнительного образования, повышения квалификации? Несомненно, но для этого следует определить список профессий, для которых уже имеются учебные программы, создать учебные программы для тех профессии, в которых особо нуждается экономика и социальная сфера, а также создать (применительно данной профессии, специальности) образовательную инфраструктуру. Кроме того, огромными информационными возможностями для самостоятельного

обучения обладает Интернет, и эти возможности многократно возрастают для англоязычного пользователя. Уже сегодня многие вузы и крупные корпорации в экспериментальном порядке организовали повышение квалификации своих работников, используя такую форму обучения как профессиональное самообразование. С 2001 г. в Массачусетском технологическом институте создана для широкого пользования медиатека OpenCourseWare (OCW). На сайте этой медиатеки выложены лекции преподавателей, и уже к 2009 г. 80% образовательных программ стали достоянием профессионального сообщества, что позволило этому образовательному portalу стать одним из самых посещаемых в мире. В 2012 г. открылся ещё один образовательный ресурс – edX.org, объединивший медиатеки Массачусетского технологического института, Гарвардского, Кембриджского университетов и других вузов. Он предоставляет академическое дистанционное образование. Сегодня пользователи этих курсов исчисляются несколькими десятками тысяч. В Санкт-Петербурге на базе Ленинградского электротехнического института, Санкт-Петербургского государственного университета, Московского государственного университета и других вузов создан медиапроект «Лекториум», на портале которого выложено более двух тысяч лекций российских и иностранных преподавателей.

Мы полагаем, что работник учреждения или корпорации, давший согласие участвовать в обязательной программе дополнительно обучения в заочной форме, должен получать на протяжении всего периода обучения ежемесячную надбавку к своему заработку (возможно, не менее 20% к своей тарифной ставке или к договорной сумме оклада; разумеется, размер доплаты – прерогатива работодателя) или аккордно доплату после завершения определенной образовательной программы и сдачи экзамена или защиты проекта. Самообразование – это значительные затраты времени и сил работника за пределами его рабочего дня, и эти затраты должны адекватно материально возмещаться. Создав систему непрерывного профессионального самообразования в рамках дополнительного образования, мы многократно увеличим потенциальные возможности

дополнительного образования и ответим на многие вызовы XXI в. и экономического и социального развития России.

Полагаю, что проблема перехода к профессиональному самообразованию в рамках дополнительного образования должна стать предметом Государственной целевой программы.

**М.Г. Балыхин (МГУДТ, Москва, Россия),
Т.М. Балыхина (РУДН, Москва, Россия)**

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ПЕДАГОГА – БЛАГОПРИЯТНЫЕ И НЕБЛАГОПРИЯТНЫЕ КОНТЕКСТЫ

Fundamental in determining the competitiveness of a teacher are: clarity of professional goals and plans, value orientations, creative attitude to the profession, the ability to be a leader in educational and professional team, ability for continuous self-development and professional growth. The main psychological and pedagogical conditions of success is confidence in their professional abilities, which is produced through the development and improvement of professional skill, through the creation of the image of the profession and its own image.

Keywords: competitiveness of the teacher, developing, innovative methods, level of education - science-oriented, professionally oriented, situations and crises in the training and professional activity of a teacher, specialists in Russian Philology.

Конкурентоспособность преподавателя (педагога, русиста) - это своего рода показатель качества вузовской профессиональной подготовки и возможности реализации профессиональных и личностных качеств выпускника вуза в интересах общества и производства и в собственных интересах (хотя понятие «конкурентоспособность» долгие годы бытовало в сфере производства, экономики, коммерции как показатель качества продукции, уровня развития промышленности, общества. Оно до сих используется в таких «неблагоприятных» контекстах) [3].

В настоящее время понятие «конкурентоспособность», которое стало обиходным в исследованиях задач высшего

образования за рубежом, начинает входить в российскую деловую и учебно-научную литературу по проблемам образования. До сих пор описывая систему подготовки специалистов в сфере высшего образования, мы чурались ставить на одну чашу весов отчасти далекие, но не диаметрально противоположные понятия, такие, как «мера интеллигентности» в компетенции педагога и «мера» или просто «конкурентоспособность», которая определяется как способность субъекта (объекта) выдерживать конкуренцию на рынке (труда, занятости, услуг) в сравнении с аналогичными субъектами (объектами).

Будучи далекими от мысли приравнять качества образования и качества товара, вспомним тем не менее, что такое закон конкуренции - объективный процесс «вымывания» с рынка некачественной продукции. Не вызывает сомнений то, что работа по подготовке кадров будущих специалистов должна быть не просто «качественной, как всегда» (т.е. сохраняющей существующий уровень подготовки, деятельности научно-педагогических кадров высших школ; поддерживающей рейтинг наработанных методик и профессиональных связей), но и **развивающейся, инновационной** [1].

Есть слабые места в подготовке российских педагогов, которые, впрочем, актуальны для других стран мирового сообщества. Так, зарубежную научно-педагогическую общественность волнует слабая подготовка гуманитариев, недостаточно продуктивное владение иностранными языками, неполная подготовленность к самостоятельной работе, слабая правовая, экономико-управленческая и др. подготовка будущих специалистов.

В целом характер образования, который - по преимуществу - **научно-ориентирован**, должен от одной образовательной ступени к другой становиться все более **профессионально-ориентированным**. Понятно, что четко и ясно решать проблему профессиональной компетенции и конкурентоспособности как проблему национальной кадровой политики нельзя, не согласовав ее с глобальными задачами образования, с проблемами качества высшего образования. Вместе с тем это проблема, над решением которой работают исследователи многих национальных профессионально-образовательных систем.

Краткий анализ современной ситуации и некоторых кризисных моментов в профессиональной подготовке и деятельности педагога, русиста. Перестройка экономико-политических отношений в России не могла не сказаться на системе высшего филологического и педагогического образования, которая работает в двух «режимах» — **функционирования** и **развития** — и на которую оказывают влияние две глобальные тенденции в образовании — **прагматическая** (узконаправленная) и **фундаментальная** (широкопрофильная). Кроме того, учебный процесс в высшей школе - это сложная система взаимодействия и движения «информационных потоков», которые создаются научными и научно-практическими областями знаний.

Если система работает только в режиме функционирования, но не развития, если не учитывает состояние, закономерности и тенденции в научном знании и способы их передачи учащимся, если не выявляет формы своего обновления и обогащения, пути использования образовательного опыта — отечественного и зарубежного, — то такая система «обречена» на «выживание», на выпуск специалистов низкой конкурентоспособности [2].

Отсутствие актуальных исследований причин и механизмов **кризисных моментов в мировом образовании**, особенностей их проявления в национальных образовательных системах (в том числе для того, чтобы смягчить их влияние) сказалось на системе подготовки педагогов и на их профессиональной востребованности: обозначилось частичное падение общественного престижа профессии «педагог», стал происходить отток перспективных и молодых кадров в другие производственные структуры не только по причине снижения уровня финансовой оценки деятельности педагога, но и в силу того, что оказались неясными перспективы будущего профессионального развития, к которым так чувствительны начинающие специалисты. Переломить это кризисное состояние пока не удастся.

К негативным моментам можно также отнести ухудшение научно-информационного обеспечения педагога профессиональной области: ограничение возможностей

пользоваться самой современной литературой и создавать ее, снижение возможностей профессионального общения через научные семинары, конференции, курсы и факультеты повышения квалификации. Нередки случаи, когда педагог, русист в своем научно-методическом «амплуа» после получения квалификации в аспирантуре продолжает профессиональное совершенствование как «самоучка».

Конечно, **пути к позитивным переменам** всегда находятся. Дело тут не только в улучшении состояния российской экономики. Перемены сразу же дадут о себе знать, если будут сбалансированы в полной мере все стороны подготовки педагогов-русистов, если будут созданы, к примеру, центры и национальные регистры сертификации специалистов. Работа центров, могла бы выявлять более квалифицированных, **элитных специалистов**, спрос на которых всегда существенно выше. Вместе с тем, сформировать таких специалистов, руководствуясь только требованиями соответствующих государственных стандартов высшего профессионального образования, невозможно [8].

Высказываются мнения о необходимости создания модели конкурентоспособного выпускника российского вуза. Более того, уже предложена такая, несколько обобщенная модель начинающего (молодого) специалиста, педагога, в которой в качестве базовых элементов представлен ряд профессиональных и личных качеств.

Модель конкурентоспособного специалиста – педагога, русиста. Под моделью в данном случае следует понимать мысленно представляемую и/ или материально реализованную систему, которая отображает, воспроизводит социальный объект исследования и способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте. Одно из основных требований, предъявляемых к модели, требование адекватности, т.е. соответствие модели реальной действительности по основным, существенным признакам [4]. **Количество моделей столь же велико, как и велико разнообразие объектов реальной действительности**, например, можно составить

- модель должности,
- модель принятия решения и т.д.

Модель выпускника-педагога, русиста - это характеристика существенных **личных и профессиональных качеств, знаний, навыков и умений**, необходимых для выполнения **типовых профессиональных задач** после окончания вуза.

Для конкурентоспособного молодого специалиста важны профессиональные качества, формируемые на основе *профессионального мышления* (позволяющего проникать в суть научно-педагогических явлений и принимать оптимальные, в том числе нестандартные решения стратегических и тактических вопросов), **эмоционально-волевые проявления** (эмоции, чувства, высокоразвитое нравственное сознание, профессиональная чувствительность, волевые акты, способы их выражения и достижения, характерные для данной деятельности и конкретного сообщества), **способы деятельности и поведения** (педагогическая и методическая культура, умения, навыки, приемы, стиль поведения, оптимальные и значимые для реализации личностных и общественных ценностей в данном обществе и в данное время), **ценности и ценностные ориентации**, принятые, доминирующие и зарождающиеся на определенном историческом этапе традиции, нормы, связанные с историческими способами жизнедеятельности человека, семьи, сообщества, государства (отношение к труду, людям, самому себе и др.), **глубокие и разносторонние знания** (факты, закономерности, законы в общегуманитарной, естественнонаучной и профессиональной областях, обеспечивающие принятие оптимальных решений), **опыт** решения общечеловеческих и профессиональных проблем (отечественный и зарубежный, современный и исторический) [5].

И **личностные качества**: **психологические** (эмпатия - способность к сопереживанию, эмоциональность, аутентичность, открытость — по отношению к другим и к новому; терпимость, развитость интуиции, восприимчивость, оптимизм как философия жизни), **мыслительные** (аналитичность, рефлексивность, быстрота реакции, креативность, наблюдательность, критичность мышления, цельность мышления), поведенческие (коммуникативность, инициативность, предприимчивость, способность к импровизации, способность к релаксации, способность руководить и подчиняться, ответственность) [6].

Вместе с тем было бы ошибочно полагать, что в каждой конкретной профессии существует один-единственный стандартный образец специалиста, соответствующего требованиям данной профессии, или что к этому стандарту следует «подгонять» каждого учащегося вуза: внутренние условия формирования личности, ее психические качества нестандартны. Поэтому, очевидно, помимо модели выпускника, нужно иметь широкую **обзорную ориентировку** в том, как развивается человек в мире конкретной и смежных профессий, нужно более глубоко постигать профессиональные, педагогические, социальные и другие требования человека и общества к профессии, как и психологические требования конкретной профессии к человеку.

Модель конкурентоспособного специалиста не может создаваться и изучаться вне системы, включающей модель подготовки специалиста и модель деятельности специалиста. При этом под моделью подготовки специалиста понимается реализация целей и задач высшего профессионального образования. Модель же деятельности специалиста предполагает анализ сферы конкретной профессиональной деятельности (цель, предмет, средства, способы деятельности), анализ профессиональных функций, анализ наиболее часто встречающихся затруднений и ошибок в профессиональной деятельности, анализ прогноза развития сферы деятельности (перспективы отрасли в целом и возникновение, а также развитие новых технологий, средств и объектов деятельности) [8].

Литература

1. Балыхин Г.А., Балыхин М.Г. Современные проблемы стратегического развития российского образования. М.: МГУДТ, 2012.
2. Балыхин М.Г. Инновационность в образовании как императив времени и требования международного рынка образовательных услуг// Вестник РУДН. Серия: вопросы образования: языки и специальность. – 2009. - №1.
3. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования – М.: 2009.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя. М., 2010

5. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы, М., 2011.
6. International Encyclopedia of Education, 2004.
7. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release, 2009.
8. Taylor B. Strategic Indicators for Higher Education. Princeton, 2010.

В.Н.Денисенко, Г.Ф. Ткач (РУДН, Москва, Россия)

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПОДХОДЫ

Article examines the current trends in academic mobility, the experience of developed countries and Russia. Identified approaches in different countries to address issues of admission and education of foreign students, as well as provides instruments to attract foreign candidates of postgraduate level.

Keywords: academic mobility, internationalization of education, educational services market, the language of education.

Главной составляющей международного образовательного сотрудничества является обучение иностранных студентов, общая численность которых в мире выросла с 1,65 миллиона в 2001 году до 2,6 миллиона в 2006 году, а в 2010 году превысила 3 миллиона. К 2025 году прогнозируется увеличение этого показателя до 8 миллионов человек. Что касается стоимостного выражения общего объема мирового рынка образования, то по различным экспертным оценкам, его величина в 2010 году составляла от 60 до 80 миллиардов долларов¹. Этот бурный рост международных обменов в области образования способствовал утверждению понятия «интернационализация образования», которое предусматривает

¹ Education at a Glance 2012: ... URL: www.oecd/edu/eag2012htm570p.published; International student recruitment: ... URL: www.nuffic.nl.

придание «международного измерения» всем основным элементам учебного процесса в вузе. Повседневной практикой управляющего персонала высшей школы стало использование понятий «образовательная услуга» и «мировой рынок образования». Интернационализация образования в ее современном понимании предполагает совместимость конкуренции между отдельными вузами и странами за привлечение иностранных студентов с задачами повышения качества образования.

Необходимо признать, что как на государственно-ведомственном уровне, так и на уровне отдельных вузов адаптация к этой реальности происходит со значительным опозданием по сравнению не только с ведущими развитыми странами, но и с рядом развивающихся стран. Вследствие этого, несмотря на непрерывно предпринимаемые усилия, которые не всегда оказываются согласованными и обеспеченными в организационно-финансовом отношении, позиции российской высшей школы на мировом рынке образовательных услуг продолжают оставаться существенно ниже их реального потенциала.

В этой связи особенно актуальным представляется изучение современного опыта развитых стран, находящихся впереди России в глобальном соревновании за увеличение численности и улучшение качественного состава обучающихся в этих странах иностранных граждан. Выход на передовые позиции в этом соревновании повсеместно рассматривается в качестве важного конкурентного преимущества национальных экономик стран приема.

Вопросы приема и обучения иностранных граждан рассматриваются развитыми странами на уровне государственной политики в рамках решения стратегических задач национального развития. Подобный подход характерен практически для всех европейских стран и для всего Европейского Союза в целом. Об этом однозначно свидетельствуют принятые в последние годы руководящими органами ЕС программные документы. Необходимо учитывать, что масштабы и распределение международной академической мобильности изменяются так же быстро, как и мировая экономика. При этом центр студенческой мобильности все более смещается на восток, поскольку

развивающиеся экономики Юго-Восточной Азии вкладывают все большие средства в национальные системы высшего образования.

Наряду с основными традиционными направлениями потоков иностранных студентов — европейским и североамериканским, — на современном этапе сформировался третий, относительно новый центр притяжения международной академической мобильности — в Австралии. По своему объему он существенно уступает двум обозначенным выше основным центрам, но зато демонстрирует гораздо более высокие темпы расширения. Так, в 2010 году в вузах Австралии в совокупности с вузами соседней Новой Зеландией обучалось 309 120 иностранцев — 9% общемировой мобильности (в 2008 году эти цифры составляли соответственно около 187 тысяч — 6,6%).

Настоящий прорыв в расширении приема иностранных студентов за последние десятилетия совершили наиболее динамично развивающиеся страны Юго-Восточной Азии и, в первую очередь, Китай. Только за пятилетний период с 2007 по 2012 годы численность иностранных студентов в Китае удвоилась. Быстрыми темпами наращивают контингенты иностранных студентов университеты Сингапура, Республики Корея, Японии и Малайзии. Таким образом, становится очевидным, что в Юго-Восточной Азии сформировался четвертый региональный центр международного образования, и имеются все основания говорить о быстром увеличении его доли на мировом рынке образовательных услуг¹.

По-прежнему в качестве приоритетных выделяются направления академической мобильности, обусловленные историческими связями бывших колоний и метрополий или бывших составных частей ранее единых государств, сходством основных элементов систем образования соответствующих стран и, что особенно важно, общностью языка. В этом плане существенные конкурентные преимущества имеют: Великобритания — в отношении нескольких десятков стран Азии, Африки, Северной Америки и Океании; Франция — в отношении

¹ См.: Данные Института статистики ЮНЕСКО, 2010–2011 гг. Global flow of higher education students. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education>; <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>.

примерно 20 франкоязычных стран Африки; а также Испания — в отношении стран Латинской Америки; Португалия — в отношении Бразилии, Анголы, Мозамбика; Бельгия — в отношении Демократической Республики Конго, Бурунди и Руанды.

Естественно, что перечисленные факторы создают благоприятную основу для расширения студенческой мобильности в Россию из бывших советских республик, что, однако, не означает автоматическое монопольное закрепление нашей страны на данном сегменте рынка образования. Данные статистики по международной академической мобильности свидетельствуют об обратном: образовательный рынок стран СНГ и Балтии в настоящее время является объектом активной экспансии со стороны США и ведущих западноевропейских стран, а также Турции (в отношении государств Средней Азии и Закавказья)

Наряду с консолидацией традиционных и формированием новых центров притяжения мобильных студентов во всем мире в целом наблюдается тенденция расширения академической мобильности внутри отдельных регионов. Ускорение регионализации международной студенческой мобильности является, таким образом, одной из наиболее значимых тенденций современного этапа глобализации образования. Наиболее убедительным примером здесь является Евросоюз, страны которого вырабатывают и проводят единую образовательную политику, в том числе по вопросам интернационализации образования. В результате в последние годы суммарные показатели по подготовке иностранных студентов только трех стран — Великобритании, Германии и Франции — превысили уровень США. Другие примеры — это попытки образовательной интеграции в рамках СНГ, Таможенного Союза и ЕврАзЭС; усилия по облегчению академической мобильности в Азиатско-Тихоокеанском регионе, а также весь комплекс мероприятий Болонского процесса, одной из главных целей которого является содействие мобильности в европейском регионе и привлечение в Европу большего количества учащихся из других регионов мира.

Предпринимаемые на уровне отдельных регионов меры в целях достижения большей сопоставимости систем высшего образования, введения единых механизмов оценки качества, облегчения мобильности и признания квалификаций, — все эти меры, наиболее последовательно реализуемые в европейском регионе, — не устраняют конкуренцию между странами-экспортерами образовательных услуг. Наоборот, все факты свидетельствуют об усилении конкуренции, которая в дальнейшем будет еще более обостряться вследствие прихода и закрепления на мировом рынке образовательных услуг новых участников, агрессивно настроенных и использующих наиболее современные технологии передачи знаний и организации конкурентной борьбы.

Что касается реально существующих различий в подходах разных стран к решению вопросов приема и обучения иностранных студентов, то они связаны с рядом факторов. Первым из таких факторов является различие между странами приема в том, какую существенную долю составляют иностранные студенты от общей численности студентов в стране приема. Естественно, что отношение к проблемам интернационализации высшего образования в отдельных странах во многом определяется в зависимости от того, насколько значимым является относительное присутствие иностранцев в общей массе студентов.

Второй фактор связан с различием действующих в разных странах механизмов управления высшим образованием, проявляющихся, в первую очередь, в степени автономии, предоставленной вузам в решении вопросов приема, организации и содержания обучения, итоговой аттестации и финансирования. Данное различие однозначно фиксируется при сопоставлении порядка функционирования вузов, например, в Великобритании и США, где имеется почти полная автономия в решении перечисленных вопросов, и, с другой стороны, — Франции и Германии (а также России и всех стран СНГ), для которых характерна сильная централизация и руководящая роль государства. Это распространяется и на вопросы, связанные с приемом и обучением иностранных граждан, взиманием с них платы за обучение и т. д.

Третий фактор связан с тем, какие целевые установки преобладают в той или иной стране в отношении приема на

обучение иностранных граждан. Это могут быть: экономические установки (получение дохода и дополнительного источника финансирования); установки в целях собственного развития (приобретение качественного человеческого капитала); политические (участие в формировании национальных элит, которые в дальнейшем будут лояльны по отношению к стране обучения); социокультурные (содействие развитию образования и культуры и, тем самым, повышение престижа страны приема и ее высшей школы).

И, наконец, четвертый фактор, возможно, самый важный, обусловлен постоянно возрастающей потребностью в приумножении человеческого капитала, ставшего в настоящее время основным средством развития и обеспечения конкурентоспособности в условиях глобальной экономики. Лидирующие позиции в ней получают только те страны, которые располагают наиболее квалифицированными специалистами и наиболее эффективно их используют. В этом отношении лучшие иностранные выпускники представляют собой для развитых стран весьма ценный дополнительный потенциал, привлечение которого не требует значительных затрат. Однако не все страны обладают необходимыми возможностями и опытом для привлечения и использования этого потенциала в собственных интересах. Не у всех стран имеются на этот счет адекватные политические, правовые и организационные механизмы, что лишает их определенных конкурентных преимуществ.

Очевидным примером отсутствия таких механизмов и, как следствие, упущенных возможностей повышения качества национального кадрового потенциала является ситуация с подготовкой иностранных специалистов в России. Как правило, лучшие иностранные выпускники российских вузов из развивающихся стран и из СНГ очень часто уезжают работать в третьи страны. При этом не предпринимается никаких усилий, чтобы удержать этих лучших выпускников. Это происходит не только в связи с отсутствием соответствующих адаптационных механизмов, но и по причине отсутствия самой заинтересованности в их удержании. Таким образом, наряду с ощутимыми потерями вследствие неполной реализации экспортных возможностей отечественной системы образования,

наша страна несет, возможно, не менее ощутимые потери из-за неспособности и нежелания использовать в интересах собственного развития подготовленных российскими вузами иностранных специалистов.

Как уже было отмечено, среди факторов, влияющих на выбор иностранными студентами страны обучения, особую роль играет язык обучения. В привилегированном положении по данному параметру находятся англо-говорящие страны, что объясняется постепенным принятием английского в качестве глобального языка. Учитывая этот фактор, все больше учебных заведений в других странах предлагают программы курсов на английском с тем, чтобы преодолеть свое отставание в численности приезжающих иностранных студентов. Среди программ, предлагаемых для иностранцев на английском языке, наиболее быстро расширяется доля программ магистерского и докторского уровня. Лидирующие позиции здесь занимают страны Северной Европы, в которых доля указанных программ существенно превышает половину, а также Сингапур и Республика Корея, где, как правило, предлагаются только такие программы. С недавнего времени энергичные усилия в этом направлении предпринимают университеты Китая и даже Германии и Франции, для которых продвижение национального языка всегда было первостепенным приоритетом.

Качество программ является одним из наиболее важных факторов, влияющих на выбор студентами страны обучения. Высокая пропорция вузов «топ-класса» в странах, являющихся главными центрами притяжения для иностранных студентов, а также зависимость рейтинга вузов от степени их притягательности для иностранных студентов отражают возрастающую значимость обоснованной оценки качества, даже если строгую корреляцию между уровнем студенческой мобильности и суждениями о качестве предлагаемых вузами образовательных программ трудно установить.

В настоящее время многие развитые страны стоят перед проблемой недобора или недостаточно качественного набора на естественнонаучные, технологические, инженерные и математические специальности (STEM), что проявляется в более низких конкурсах на данные специальности и неполной

загруженности соответствующих вузовских подразделений. Следствием этого стала возрастающая нехватка национальных специалистов в отраслях экономики, предназначенных обеспечивать ее конкурентоспособность. Фактически повсеместно на официальном уровне признается, что указанная нехватка в значительной мере и с минимальными затратами может быть восполнена за счет удержания в странах приема лучших иностранных выпускников своих вузов по названным специальностям. При этом считается целесообразным принимать на обучение иностранцев, уже имеющих квалификацию не ниже первой университетской степени¹.

Следует также отметить такой относительно новый механизм привлечения иностранных кандидатов последиplomного уровня, как снижение платы за обучение для иностранных студентов уровня master и PhD (Германия, Канада, Нидерланды) или преимущественное предоставление стипендий именно этим студентам (Германия, Китай)².

Присвоение «чужих мозгов», уже многие десятилетия успешно реализуемое США, в настоящее время официально провозглашается важным компонентом стратегии развития и повышения конкурентоспособности стран ЕС. По примеру Австралии, Канады и США, где переманивание лучших иностранных выпускников проводится в рамках принятой на государственном уровне политики и посредством четко отработанных регламентных процедур, страны Европы принимают соответствующие политические установки и создают практические механизмы их реализации.

Одним из таких механизмов является практика предоставления иностранным выпускникам возможности продолжительного пребывания в стране приема в целях трудоустройства после завершения обучения. В большинстве стран только на поиск работы иностранным выпускникам

¹ См. об этом: International student recruitment: ... URL: www.nuffic.nl.

² National Student Fee and Support Systems 2011/12. European Commission. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/fees_support/pdf.

предоставляется право проживания в течение года в стране обучения и далее — от полутора до трех лет, если будет заключен трудовой контракт. Понятно, что столь длительный период позволяет многим иностранным выпускникам полностью адаптироваться и укрепиться в своем решении не возвращаться на родину.

**В.В. Цепкало (ПВТ, Минск, Беларусь),
В.П. Старжинский (БНТУ, Минск, Беларусь)**

ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СПОСОБЫ ЕГО ПОСТРОЕНИЯ

We consider the necessity of modernization of higher education in the discourse of innovative economic development. Substantiate the principles of construction of innovative education. Designed procedures and activities to achieve the criterion of innovativeness: education through scientific research and practical activity.

Keywords: Innovative development, the conceptual model of innovative education, instrumental model of innovative education.

Инновационное образование и экономическое развитие.

Новация и инновационное развитие становятся приоритетными ценностями нашей жизни. Именно поэтому инновационное образование стало наиболее популярным «хитом» современной педагогической науки. И причины этого явления находятся отнюдь не в педагогике как науке или в инноватике как современной педагогической теории об инновациях. Образование, как сфера культуры, является взаимосопряженной, с одной стороны, с наукой, с другой – с производством. Понимание смысла инновационного развития в науке, технологиях и современной экономике – ключ к пониманию смысла современного инновационного образования.

Построим концептуальную модель инновационного образования в проблемном поле «наука–образование–производство». Образование, рассматриваемое генетически, представляет собой органическое единство с материальным

производством и наукой. До появления образования как социального института оно существовало в виде синкретичной деятельности, включающей в себя спонтанную социализацию и обучение через имитацию. С появлением учебных заведений происходит институализация образования. Это дает возможность различать формальное и неформальное образование. В эпоху промышленных революций образование непосредственно связывается с материальным производством. Образовательная деятельность как составная часть духовного производства основывается прежде всего на деятельности познания. Первая промышленная революция, которая вызывает к жизни инженерные науки, непосредственно связывающие науку с материальным производством, приводит и к становлению образования классического типа, которое соответствует технико-машинной цивилизации. Техника и знания о ней, а также естествознание на службе техники определяют развитие образования.

Материальное производство, являясь основной детерминантой развития образования, породило такое качество последнего, как массовость. «Массовое образование, — считает Э. Тоффлер, — было хитроумной машиной, сработанной индустриальным обществом, чтобы производить сорт взрослых, которые были ему нужны. Проблема была необычно сложной. Как приспособить детей к новому миру, миру постоянной работы в цехе? Решением оказалась воспитательно-образовательная система, которая своей структурой повторяла этот новый мир. Сама организация знаний, постоянная дисциплина были перенесены из индустриального производства» [1].

В настоящее время произошли кардинальные изменения в современной науке. Наряду с классической наукой с ее традиционным делением на фундаментальную и прикладную появилась неклассическая наука, вернее, научно-технологическая деятельность, которая наиболее востребована обществом, так как «работает на рынке услуг и товаров», то есть является интеллектуальным ресурсом экономических инноваций. [2]. И это новые реалии современной науки, с которыми нельзя не считаться. Информационно-технологическая революция (компьютер – это ее реальный символ) привела к синтезу науки, производства (бизнеса) и образования. И если

раньше требование союза науки, образования и производства было благим пожеланием, то в настоящее время это – приоритет современного инновационного развития.

Чем принципиально отличается современная наука от классической? Прежде всего тем, что она строится по принципу проектирования, становится культуротворчеством – основой техногенной цивилизации. Как известно, истина конституирует классическую науку. Это означает, что поиск объективной истины составляет основную цель и ценность познавательной деятельности. Разумеется, что по отношению к практической деятельности человека наука является средством решения проблем, стоящих перед человеком, средством удовлетворения его потребностей. Истина в науке, изобретение в инженерии, научно-технологические решения в современной культуре превращаются в средства удовлетворения потребностей потребителя. Это означает не что иное, как превращение результатов научной, изобретательской и иной деятельности в экономические явления. Они становятся нововведениями на рынке товаров и услуг, предоставляя возможность свободного выбора потребителям и получения экономического эффекта для производителя. Инновационное развитие, наукоемкие технологии, получившие в экономической литературе название высоких технологий, становятся приоритетами не только продвинутых корпораций, но и политикой некоторых государств, совершивших рывок из отсталых в процветающие. Инновационное образование – детище инновационных сдвигов в современной науке, производстве, культуре и социуме в целом, и, поэтому всецело должно им соответствовать. Образование определяется, зависит, соответствует и обслуживает современную высокотехнологическую науку, а вместе с ней служит современному производству (экономике). Именно это обстоятельство задает требования к инновационному образованию, которые выступают принципами его построения. 1. Инновационная экономика задает приоритеты и правила игры науке и образованию. 2. Инновационное образование должно ориентироваться на приоритеты социально-экономического комплекса. 3. Инновационное образование должно соответствовать профилю страны в международном разделении труда. 4.

Инновационное образование, вслед за наукой, подчиняется главному критерию – служить экономическому развитию и востребованности на рынке в виде коммерческой услуги. 5. Учеба в институте и работа на производстве – единый процесс творчества. 6. Необходимо выпускать таких специалистов, которые создают, прежде всего национальное богатство страны. 7. Необходимы преференции для приоритетных специальностей (программисты, инженеры, строители) и направлений подготовки. 8. К сожалению, наше образование готовит специалистов, которые зачастую не работают по специальности. 9. Образование дает знания, не востребованные обществом, экономикой. 10. В образовании не разработана система востребованности. 11. Образование зачастую – бесполезная трата денег для государства. 12. Образование для личности иногда – неудачный старт, возможность попасть в ловушку лузера, подталкивание к эмиграции. 13. Необходимо срочно вводить «кейс-образование», основанное на совокупности проблем и задач реального сектора экономики. 14. Нужны новые технологии обучения, основанные на симбиозе науки, образования и производства. 15. Следует переходить от дисциплин к проблемно-ориентированному образованию-производству.

Инструментальная модель инновационного образования. Модернизация экономики невозможна без модернизации системы образования. Совершенно очевидно, что развитие экономики обеспечивают, прежде всего, инженерно-технические и естественно-научные специальности. Юристы, финансисты, бухгалтеры, филологи, социологи, политологи, культурологи непосредственный вклад в повышение национальной конкурентоспособности экономики не вносят. Именно поэтому при сравнительной оценке различных стран, их инновационного потенциала и расчета индекса конкурентоспособности в качестве основного используется такой показатель, как число студентов и аспирантов инженерных и естественно-научных специальностей на тысячу жителей.

В Финляндии, занимающей первое место в международных рейтингах по индексу инновационности, ежегодно на 1000 человек населения выпускается 17,4 инженеров, в Швеции – 17, в Сингапуре – 16,8. В Республике Беларусь на 1000 человек

населения выпускается лишь семь инженеров. Такое же соотношение гуманитарных и технических специальностей в университетах. В настоящий момент пропорция между гуманитарными и техническими специальностями в Республике Беларусь сложилась в соотношении 70 на 30, в то время как в динамично развивающихся государствах мира пропорция обратная – 30 % «гуманитариев» на 70 % «технарей». Если ситуацию в ближайшее время не изменить принципиально, то отставание Беларуси от наиболее успешных стран мира будет увеличиваться. Что уж и говорить, если даже президент США Обама запустил ряд программ поддержки инженерно-технического и математического образования, которые включают серьезные финансовые инструменты (налоговые скидки, гранты и пр.). Беларусь тем более нуждается в комплексе мер по поддержке математического и инженерно-технического образования. Исходя из задачи перехода нашей страны на инновационный путь развития предлагается:

1. Увеличить количество студентов и аспирантов инженерных специальностей за счет сокращения мест на гуманитарные специальности. Республике Беларусь сделать это проще, чем многим странам Западной Европы и Америки, где университеты независимы от государства. Там государство не может административно установить набор на определенные специальности, как и не может указывать, в каких пропорциях должны готовиться кадры. Поэтому там прибегают к другим мерам. В развитых странах существуют целый набор стимулов для инженерно-технических, математических и биологических специальностей. Так, например, в Швеции, Финляндии и Норвегии инженерное образование практически бесплатное, в то время как за медицинское и юридическое образование надо платить большие деньги.

2. Создать стимулы для молодых людей, выбирающих инженерные специальности. Студентам технических и естественно-научных специальностей необходимо предоставить возможность участия в проведении исследований и разработок, выделив для них самые современные и технологически оснащенные учебные корпуса. Этим студентам для проживания в первую очередь необходимо предоставлять и общежития. Действительно, студентам-юристам, или

психологам, или социологам для учебного процесса достаточно ручки и конспекта. Инженеру нужно несколько больше – по крайней мере компьютер (для многих специальностей – это основное средство производства).

3. В СМИ следует развернуть агитацию среди молодежи и родителей с целью стимулировать их к выбору естественно-научных специальностей. Социальным образцом среди белорусской молодежи должен стать не чиновник-налоговик и не сотрудник контролирующих органов, а инженер-изобретатель, инновационный предприниматель. Именно они должны предлагаться молодежи в качестве образца для подражания. Про мировой опыт также надо больше говорить. «Microsoft», «Oracle», «Dell», «Google», «Facebook» и т. д и т. п. были созданы бывшими студентами технических вузов, а не юристами, экономистами или политологами, и тем более не чиновниками. Социальные симпатии должны быть на стороне тех, кто создает бизнес, зарабатывает деньги и дает рабочие места другим, а не на стороне тех, кто эти деньги тратит.

4. Существенно повысить уровень оплаты труда преподавателям математических и технических дисциплин, снизить для них педагогическую нагрузку, оставив больше времени на практические исследования и разработки. В настоящий момент педагогическая нагрузка в белорусских вузах составляет 700–800 часов, что не оставляет преподавателям времени для научной и практической деятельности. В ведущих университетах мира, в том числе Стэнфорде, откуда началась Силиконовая долина, педагогическая нагрузка составляет 200–250 часов. Тем самым у преподавателей появляется время заниматься научными исследованиями по заказу хайтек компаний, вовлекая в этот процесс студенчество. На сегодня средний возраст преподавателей кафедр технических специальностей приближается к 60 годам. Молодые люди не хотят работать преподавателями в связи с низкой оплатой труда, а в педагогический университет сегодня набирают фактически всех желающих. В успешно модернизирующихся странах, например, Китае, для того чтобы получить должность преподавателя ИТ, надо выдержать серьезный конкурс. У нас же, из года в год, педагогические университеты не добивают студентов на математический и физический факультеты. Если не предпринимать решительных мер, то скоро некому будет

готовить специалистов в вузах и учить естественным наукам в школе. Тогда перспективой для Беларуси будет место в международном разделении труда в качестве страны с дешевой и неквалифицированной рабочей силой с низкими экологическими и социальными стандартами.

5. Включить в университетские советы по формированию учебных программ представителей реального сектора экономики. В динамично развивающихся государствах мира, таких как Япония, Северная Корея, Сингапур, Китай, почти половина образовательных программ третьего–пятого курсов формируется непосредственно компаниями-заказчиками. Это позволит выстроить прямую связь между предпринимателем, преподавателем и студентом и создаст систему, которая будет производить кадры, способные воспринимать новое знание и его внедрять, а также ликвидировать разрыв между теорией и практикой в учебном процессе вузов. Процентное соотношение между аудиторной и практической нагрузкой на студентов в Беларуси сегодня составляет 80 к 20, в то время как в развитых странах мира – 50 на 50. Миссия современного университета – образование через научные исследования и практическую деятельность. Иными словами, студенты должны не просто получать готовые знания, а участвовать в создании новых знаний и применять их на практике. Необходимо также стимулировать деятельность университетов как инкубаторов малого инновационного бизнеса, предоставив им право распоряжаться объектами интеллектуальной собственности, созданными в рамках проектов, финансируемых из бюджета. Перспектива создания собственного инновационного бизнеса будет важным стимулом для преподавателей и студентов.

6. Вернуть школы с углубленным изучением математики, физики и других предметов. Предлагается также увеличить количество часов математики и физики в школах. Крайне полезным представляется и увеличение уроков английского языка, причем как в школах, так и в технических вузах. Все меры поддержки технического и естественно-научного образования, по большому счету, выгодны и представителям гуманитарных профессий. Ведь успешное развитие экономики страны позволит и юристам, и экономистам, и другим гуманитариям получать более достойное вознаграждение за свой труд, так как достойный

уровень жизни в стране могут обеспечивать лишь те, кто реально создает национальное богатство страны.

Литература

1. Toffler A. Future Shock /A. Toffler.-V., 1971. – P. 399.
2. Старжинский В.П., Цепкало В.В. Динамика науки и инновационное развитие. Пособие для магистр. и аспирантов. Минск, БНТУ, 2013, 391 с.

В.И.Казаренков (РУДН, Москва, Россия)

ЦЕЛОСТНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА: ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия в системе аудиторных и внеаудиторных занятий», проект РГНФ № 13-06-00673.

The role of development of requirement of the person in intercultural interaction in productive adaptation of students in multinational high school is considered.

Keywords: intercultural interaction, adaptation of students.

Высшее образование является приоритетной областью, обеспечивающей развитие и независимость государства. Социальный статус высшей школы ориентирует науку и практику на поиск инновационных стратегий обновления содержания и технологий подготовки специалистов.

Высшее образование ориентировано «не только на профессионализацию (подготовку профессионально компетентных людей, обладающих фундаментальными и прикладными знаниями и высокой культурой организации и осуществления профессиональной деятельности, приобретением ими широкого базового образования) специалистов, но и на их социализацию

(гармонизацию отношений человека с природно-социальным миром через освоение современной картины мира, развитие национального самосознания человека, обеспечение условий для приобретения им широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро адаптироваться в социуме), на формирование у них опыта самосовершенствования и самореализации (освоении человеком творческого стиля жизнедеятельности)»[2;73]. Трехдиагональная стратегия высшего образования закладывает основание для фундаментальной подготовки специалиста, обеспечивая универсальность и мобильность использования им получаемых знаний и умений, а также стимулируя у него потребность в творческом стиле жизнедеятельности.

Целостность подготовки будущего специалиста в системе высшего образования становится глобальной проблемой подготовки профессионала нового поколения, сочетающего широту взглядов на обустройство социально-природного мира и глубину профессиональной подготовки в определенной области науки, производства, литературы, искусства, обладающего собственным мировидением и устойчивыми гуманистическими убеждениями, направленными не только на профессиональное творчество, но и на жизнетворчество, имеющего потребность в личностном росте и способность к психоэмоциональной саморегуляции.

Важнейшим компонентом целостной подготовки специалиста в высшей школе является развитие у него опыта межкультурного взаимодействия. В системе аудиторной и внеаудиторной деятельности создаются условия для эффективного формирования у студентов опыта межкультурного взаимодействия.

В современной высшей школе имеется поликультурное пространство жизнедеятельности студентов, которое создает предпосылки для потенциально успешного развития у молодых людей опыта межкультурного взаимодействия. Взаимодействие с представителями иной культуры связано с необходимостью проявлять знания о данной культуре и знание языка. Во взаимодействии с людьми разных национальностей значимым является не только знание языка и культуры партнера, но и умение реализовать таковые для успешного решения личных

и профессиональных проблем. В поликультурном пространстве высшей школы осуществляется как межличностное взаимодействие - реализуются дружеские встречи, требующие знания национальных обычаев и традиций, понимания особенностей поведения партнера, представления об истории возникновения государства, так и деловое взаимодействие, которое предполагает знания определенных социальных и профессиональных норм иной культуры. Эти формы взаимодействия предполагают успешное освоение опыта корпоративного межкультурного взаимодействия, ответственности перед коллективом за свое поведение и деятельность. Поликультурное пространство высшей школы предоставляет будущему специалисту возможность проявить свои знания и умения как профессионала и личности. Поликультурное пространство позволяет студенту оценить собственную подготовку к взаимодействию с представителями иной культуры. возможность самостоятельного моделирования вариантов будущих отношений с партнерами.

В поликультурном пространстве в процессе профессиональной подготовки и в процессе самостоятельной профессиональной деятельности в различных организациях у студента возникает потребность в приобретении опыта межкультурного взаимодействия. Возникновение данного рода потребности происходит на основе реального видения студентом значимости межкультурного взаимодействия, для самореализации в будущей профессиональной деятельности и социальной среде. Данные потребности могут возникать у студентов вследствие открытия для себя перспектив профессионального развития и личностного роста. Будущие специалисты обнаруживают в системе высшего образования необходимость совершенствования всех видов взаимодействия, в том числе межкультурного, приобретения опыта межкультурного взаимодействия как средства карьерного роста.

Знакомство с содержанием профессиональной деятельности, ориентированной на постоянный контакт с представителями различных национальностей и государств, стимулирует у студента потребность в межкультурном взаимодействии. Данный процесс может первоначально проявляться на уровне потребности в изучении иностранного

языка, затем на уровне познания обычаев и традиций своих деловых партнеров, а в дальнейшем, в освоении основ истории и культуры народов. Студент ведет активный поиск различных видов и форм дополнительного образования в высшей школе, стремясь оптимально использовать учебную, научно-исследовательскую и производственную деятельность.

Развитие опыта межкультурного взаимодействия у студентов в поликультурном пространстве высшей школы обеспечивает толерантное отношение будущего специалиста к иной культуре и ее представителям. Студент осознает, что он живет в мире, где реализация его личностных и профессиональных сил возможна только через взаимодействие с иными культурами, во взаимодействии с их представителями.

Современная высшая школа – открытый социальный институт. Данное положение предполагает расширение и углубление интеграционных процессов, обеспечивающих устойчивое взаимодействие различных культур в образовательном пространстве. Высшая школа активно интегрируется с различными сферами жизнедеятельности человека. Взаимосвязь высшей школы с различными сферами жизнедеятельности создает условия для успешного формирования к студенческой молодежи опыта межкультурного взаимодействия. Открытость высшего образования требует от студентов и их преподавателей более глубоких социокультурных знаний и навыков межкультурного взаимодействия. Будущий специалист должен осознать необходимость приобретения и совершенствования не только профессиональных знаний и умений, но знаний и навыков эффективной межкультурной коммуникации, осваивать опыт межкультурного взаимодействия.

Осуществление партнерских связей между отечественной и зарубежной высшей школой, включающими, кроме сотрудничества ученых и преподавателей, активное общение студентов, ориентирует последних на успешное познание иных культур, освоения опыта межкультурного взаимодействия. Развитие у будущих специалистов опыта межкультурного взаимодействия, стимулируется успешным включением в совместную творческую деятельность контактов с представителями разных культур.

. Сотрудничество педагогов и студентов в межкультурном пространстве высшей школы, также, является эффективным средством развития у последних опыта межкультурного взаимодействия. У педагога в аудиторной и внеаудиторной деятельности по различным учебным дисциплинам имеются значительные резервы для развития у будущего специалиста потребности в межкультурном взаимодействии, опыта межкультурной коммуникации. Преподаватели, осуществляя сотрудничество со студентом, передают ему не только научные знания, развивают не только практические умения по учебным курсам, но формируют мировоззрение, которое позволяет студенту осуществлять оценку окружающего мира и себя в этом мире. Мир человеческих отношений многообразен. Успешная реализация взаимодействия с людьми иной культуры является важнейшим качеством молодого человека. Сотрудничество педагога и студентов позволяет молодежи правильно оценить социокультурную ситуацию, приобрести знания и опыт межкультурного взаимодействия. В системе аудиторных и внеаудиторных занятий, оказывается реально использовать вариативные формы и методы совместной деятельности преподавателей и студентов.

Осуществляя работу по развитию у будущих специалистов опыта межкультурного взаимодействия, преподаватель высшей школы успешно использует внеаудиторную деятельность студентов. Организация фестивалей, вечеров, конкурсов, экскурсий стимулирует активность и самостоятельность студентов, потребности в освоению новых знаний, приобретению опыта межкультурного взаимодействия. Знакомство с высокими образцами творчества представителей разных народов позволяет студенту осознать и принять во внимание особенности жизнедеятельности представителей различных национальностей, специфику их отношений, традиций и обычаев.

Повышение эффективности процесса развития у студентов опыта межкультурного взаимодействия возможно при осуществлении педагогом целенаправленной научно обоснованной интеграции содержания отдельных учебных курсов, реализуемая в аудиторной и внеаудиторной деятельности. В процессе подготовки и проведения внеаудиторных занятий

обеспечивается возможность качественного освоения учебного материала. Полученные на аудиторных занятиях знания по иностранному языку, психологии, дисциплинам профессионального блока, нередко, остаются слабо освоенными, из-за отсутствия внеаудиторной работы, связанной с содержанием читаемых учебных курсов. Интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий позволяет позитивно решить указанную проблему, обеспечить эффективное формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия.

Позитивный морально-психологический климат в вузовском коллективе позволяет успешно решать множество задач, стоящих перед высшей школой, в том числе, развитие у студентов потребности в межкультурной коммуникации, формирования у них опыта межкультурного взаимодействия.

Высшее учебное заведение крупного города в современном обществе представляет собой модель социального пространства, в котором взаимодействуют представители различных культур. Одним из условий эффективной жизнедеятельности данного социума является психологическая устойчивость его субъектов. Чем большей морально-психологической устойчивостью обладает коллектив, тем качественнее выполняются предъявляемые ему задания. В высшей школе создаются условия для практической проверки личных качеств и профессиональных способностей будущих специалистов, так как каждый студент является субъектом и объектом системы отношений в данном образовательном пространстве, представляющем социальную среду. Будучи субъектом взаимодействия с педагогами и коллегами-студентами, будущий специалист стремится к достижению качественных результатов в межличностном и корпоративном общении. Поскольку образовательное пространство высшей школы представляет собой поликультурную среду, постольку студенту необходим опыт межкультурного взаимодействия.

Система аудиторных и внеаудиторных занятий при качественной организации и умелом управлении ею предоставляет уникальные возможности для приобретения студентами необходимых коммуникативных знаний и умений общения. Уникальность ее заключается в большой вариативности при

организации различных моделей подготовки специалистов, когда всеми субъектами этой системы учитывается значимость создания позитивного морально-психологического климата в коллективе, сотрудничества между ними, что в конечном счете сказывается на осознании всеми участниками образовательного процесса актуальности межкультурного взаимодействия, уважения представителями различных культур своих партнеров по взаимодействию.

Формирование опыта межкультурного взаимодействия в поликультурном пространстве современной высшей школы становится важным компонентом целостной подготовки специалиста.

Литература

1. Гагарин А.В. Деятельность личности в информационно-образовательной среде: теоретико-методологические аспекты // Акмеология. №3. 2012. – С. 31–35.
2. Казаренков В.И. Целостность университетской подготовки специалиста // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2009. - №2. – С.73-77.
3. Казаренков В.И., Казаренкова Т. Б. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2010. - №1. – С.69-73.
4. Казаренкова Т. Б. Создание толерантной среды в мультинациональных университетах. – М: РУДН, 2008.
5. Казаренков В.И., Полякова Е.И. Факторы формирования у студентов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия // Проблемы современной высшей школы: Межвузовский сборник научных трудов / Науч. ред. В.И. Казаренков. – М.: РУДН, МАНПО, 2008. – С. 55 – 71.
6. Казаренков В.И., Сегень-Матыевич А.-Й., Казаренкова Т.Б. Межкультурное взаимодействие студента: резервы высшей школы // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2013. - №3. – С.97 - 104.
7. Кудинов С.И., Кудинова И.Б., Кудинов С.С. Психологический анализ проявления патриотичности личности у

студентов // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2013. - №2. – С. 5- 13.

8. Филиппов В.М. Четыре ступени интернационализации: управление процессами интернационализации высшего образования на глобальном, региональном, национальном и институциональном уровнях // Высшее образование сегодня. - 2010. - № 6. – С.4 – 8.

**Е. М. Рангелова (СУ “Св.Кл.Охридски“,
София, Болгария)**

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В РЕСПУБЛИКЕ БОЛГАРИИ – ОТКРЫТЫЕ ПРОБЛЕМЫ

The place and the role of the lecturer in a process of the formation of the future specialist is determined in the article. The undecided problems, which are connected with preparation and realization of the lecturer in the Republic of Bulgaria, are revealed. The special place is separates about the “Law to development of the academic staff in Republic of Bulgaria”.

Keywords: lekturer, criterions, qualitative of the higher education, law

Проблема „университетского преподавателя“ современной высшей школы является одной из основных проблем, непосредственно связанных с качеством учебного процесса, с качеством подготовки специалистов-профессионалов.

Университетский преподаватель основной субъект и фактор, имеющий непосредственное отношение к оптимальной организации и реализации специфического учебно-воспитательного процесса в университете и высшей школе.

Университетский преподаватель должен не только владеть конкретным научным знанием, быть хорошим профессионалом в определенной научной области, но и обладать умениями убеждать, умениями подавать информацию таким образом, чтобы вызывать постоянно персональную позицию студента. Преподаватель должен владеть современными дидактическими

умениями и техниками, преподавать знания студентам так, чтобы мотивировать их желание и интерес к соответствующему научному знанию, к овладению профессией. В процессе подачи знаний студентам, в процессе общения с ними, преподаватель должен уметь стимулировать самоформирующийся процесс мотивации студентов к самостоятельной работе, к собственному развитию как будущих профессионалов.

Анализ практики в Республике Болгарии показывает, что существует ряд открытых проблем, которые по существу понижают качество работы преподавателя в университете и высшей школе. Они связаны, с одной стороны, с государственной политикой по отношению высшего образования, а с другой – с реальной научно-профессиональной и педагогической подготовкой преподавателя высшей школы.

Открытой остается проблема **недостаточного финансирования государственных высших школ**. Это обстоятельство оказывает непосредственное влияние на качество работы академического состава. В том состоит, с одной стороны, причина, по которой большая часть преподавателей государственных высших школ принимает работу в нескольких высших школах, т.е. ездит постоянно, чтобы обеспечить необходимые средства существования. Бесперывная езда преподавателя негативно влияет на качество его работы, на качество обучения. С другой стороны, неудовлетворительное финансирование высших школ является причиной нежелания многих способных молодых людей работать преподавателями в государственных высших школах, а искать свою профессиональную реализацию в другом месте.

Недостаточно финансируются государством и некоторые специальности, которые имеют ключевое значение для системы образования. Одна из них профессия учителя. Для подготовки одного студента-будущего учителя, например, государство обеспечивает только 693 лева, т.е. 340 евро, в то время как для одного ученика - два раза больше. Это обстоятельство само по себе показывает, что государство недооценивает высшее образование и особенно некоторые специальности как учительские специальности, которые имеют особое место в подготовке будущего поколения.

Еще одна открытая проблема - качество академического состава и существующий с 2010 года новый **Закон развития академического состава в Республике Болгарии**. Этот закон прекратил действие Закона ученых степеней и званий, закрыл институт Высшей Аттестационной Комиссии, отменил академические звания, закрыл специализированные ученые советы. Этот закон утверждает выбор академического состава единственно жюри из 7-ми членов; выбор „доктора“- жюри из 5-и членов; выбор „доктора наук“- жюри из 7-и членов.

Отсутствие единных критериев оценки академического состава и оценки научного творчества за последние три года привело к полной девальвации академических должностей и ученых степеней. Возникли условия, в которых выбор доцента, профессора, доктора проводится не по оценке действительных научных достижений и преподавательских способностей кандидата, а по дружеским отношениям дружески настроенных к кандидату специалистов.

На практике установилась теза самому кандидату предлагать своих официальных оппонентов. Высшие школы решили проблему собственного академического состава, но за счет качества выбранных доцентов, профессоров, докторов и докторов наук. Вот почему большая часть выбранных согласно этому Закону доцентов, профессоров и докторов наук не отвечают требованиям конкретной академической должности и ученой степени.

Ко всему этому нельзя не добавить и еще одну открытую проблему - **критерии отбора преподавателей высших школ**. Все еще акцент ставится только на научную подготовку преподавателя. Отсутствие критериев оценки его педагогической подготовленности, оценки его возможностей преподавать знания студентам и непрерывно стимулировать желание к самостоятельной работе.

Очерченные открытые проблемы, связанные с преподавателем в университете и высшей школе в нашей стране, показывают необходимость в качественной перестройке системы, чтобы ответить требованиям выбора качественного университетского преподавателя.

А.В.Черкасов (ВУ МО РФ, Москва, Россия)

**КАТЕГОРИЯ «ОТНОШЕНИЕ» КАК ВЫРАЖЕНИЕ СУТИ
ВОСПИТАНИЯ. РОЛЬ И МЕСТО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В
ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ**

The author disagrees with the statement that an institute of higher education is not responsible for the students' upbringing, for forming of their morality. He agrees with the opinion that any upbringing teaches and any teaching brings one up; that the teaching itself is always the second, the primary is the bringing up students to have spiritual and moral basis which is the personality's essence. The author agrees that the main foundations of work of any Russian institute of higher education should be the principles of educative teaching and principles of unity of teaching and upbringing. Exactly this will let form the responsibility in study, profession, in fulfilling the civil duty facing their country, people and society.

Keywords: upbringing, purpose of bringing up, the upbringing process, teaching, education, student, pedagogics, teacher, lecturer, responsibility.

Рассматривая феномены воспитания, духовности, нравственности мы обязательно выходим на понятие «отношение». Это закономерно, т.к. отношение – основа поведения, поступков и даже мыслей человека.

Педагогика считает, что духовно-нравственное развитие личности, это, прежде всего формирование её отношений к окружающему миру – человеку, живой и не живой природе, школе, вузу, педагогам, обществу, стране, человечеству, вселенной и т.д. В ходе развития личности идет процесс выработки её отношения к своему положению в окружающем мире, к приобретаемым знаниям и умениям, способам их проявления. Отношением определяется вся деятельность личности, которая может быть положительной и негативной, созидательной и разрушительной.

Это позволяет некоторым учёным полагать, что категория «отношение» и есть характеристика сущности воспитания как научно-педагогического процесса, в ходе которого происходит

выработка ценностных ориентиров личности: духовных, материальных, эстетических, морально-нравственных, политических, экономических и т.д. Многие учёные рассматривают категорию «отношение» как суть духовно-нравственного воспитания. Отношение в данном плане – философско-педагогическая категория, имеющая сложный смысл, содержание и структуру.

Обычно выделяют три сферы (формы) отношений личности: сфера сознания личности (рациональная форма); сфера чувств личности (эмоциональная форма) и сфера поведения и деятельности личности (поведенческо-деятельностная форма). Рассматривая их применительно к любому вузу, мы видим, что во всех трех сферах отношения обучаемых и педагогов почти полностью находятся в духовно-нравственной сфере, [4].

В рациональной сфере отношений, сфере сознания личности мы должны стремиться, чтобы обучаемые осознанно относились к учёбе, к будущей профессии, чувствовали ответственность за результаты учёбы. Важным элементом формирования отношений в сфере сознания личности студентов является вооружение их духовно-нравственными знаниями. При этом речь не идет о глубоких фундаментальных знаниях, во многих случаях можно обойтись уровнем просвещения.

Поведенческо-деятельностная сфера любой личности, в т.ч. и студентов видится наиболее важной, т.к. только в ней существует и проявляется уровень её духовности и нравственности. Только в деятельности, в поступке может проявиться отношение человека к чему-либо или кому-либо.

В сфере чувств личности студентов осуществляется формирование всего многообразия духовно-нравственных и морально-психологических и других отношений между ними и окружающей социальной средой.

На поведение и отношение человека влияет вся окружающая среда. Это влияние происходит по принципу: или – или. Оно формирует или положительное, или отрицательное отношение, а, следовательно, воспитывает или в позитивном, или в негативном плане, иного не дано. В силу этого особое значение имеет обеспечение воспитывающего характера всего учебного

процесса, который должен охватывать все сферы отношений личности.

Иногда встречаются утверждения, что преподавание сугубо специфических и сложных технических дисциплин невозможно совместить с воспитанием обучаемых. Оно ошибочно. Встречаясь с попытками отделить обучение от воспитания, Ж.Ж. Руссо восклицал: «Вы отличаете учителя от воспитателя, новая нелепость! Разве вы отличаете ученика от воспитанника?», [б.С. 212].

В процессе обучения воспитывает всё: содержание учебного материала, приводимые факты из истории предмета, методики и технологии обучения, учебные пособия, рекомендуемая литература и т.д. Особое значение имеет психологический климат учебных занятий. Зная, что «отношение» всегда избирательно преподаватель обязан понимать, что обучаемый волен сам принимать или не принимать нас как педагогов и воспитателей, принимать или отторгать наши воспитательные усилия.

Несомненно, что конечный результат и эффективность воспитания определяется реализацией всех воспитательных возможностей жизнедеятельности вуза: научной, учебно-воспитательной, административной, хозяйственной, культурной и т.д. Но главную нагрузку в подготовке и воспитании будущих специалистов несет профессорско-преподавательский состав. Преподаватель объективно есть и всегда будет одним из основных субъектов воспитания, даже если он с этим не согласен. Настоящий преподаватель, это не начетчик, который пришёл в аудиторию отчитал лекцию, провёл семинар, принял зачёт, экзамен и ушел, не заботясь о воспитательных последствиях всего им сделанного.

Важнейшим фактором, определяющим успех воспитания является общая культура преподавателя и особенно его педагогическая культура. Существует разные взгляды на то, что же такое педагогическая культура. Автор разделяет мнение, что это понятие охватывает содержание, стиль и методы деятельности и поведения преподавателя, уровень его общей культуры и педагогического мастерства, способность и стремление к духовно-нравственному и профессиональному самосовершенствованию.

Коротко можно сказать так: педагогическая культура преподавателя это совокупность его общей культуры, эрудиции и кругозора, знания предмета и педагогического мастерства, культуры мысли, чувств, поведения, культуры общения, особенно речи, отсутствие кичливости знаниями и т.д.

Важнейшим духовно-нравственным свойством любого человека, но особенно преподавателя, является его культура общения с окружающими. Культура общения – это не только признак педагогической культуры педагога, но и необходимое условие успеха его профессиональной деятельности. В общении со студентами преподаватель должен постоянно помнить, что их воспитывает каждый его жест, слово, взгляд, суждение, поступок [1.С.84-85]. По мнению Макаренко, педагог воспитывает всегда и всем: как ходит, как говорит, как молчит, как одет, как строит свои отношения с другими людьми и т.д. [2.С.93]

Основной канал общения педагога с обучаемыми – вербальный, от лат. *verbalis* – устный, словесный (речевой), являющийся не только способом доведения учебного материала до обучаемых, но и способом их воспитания. Культура речи раскрывает интеллект, духовно-нравственное содержание личности педагога. Логичный, точный, свободный и образный язык демонстрирует уровень подготовки, культуры, интеллект преподавателя, обеспечивает качество его педагогических усилий. Вспомните мудрые слова Саади: «Умен ты или глуп, велик ты или мал, не знаем мы пока ты слова не сказал».

Важен и неречевой (невербальный) канал общения. Во многих исследованиях отмечается, что мимика и жестикация часто несут в себе более половины информации. Иногда они настолько ясно отображают состояние человека, что не требуется дополнительной информации. Чем культурнее и интеллигентнее человек, тем более сдержаны его жесты, спокойна и немногословна речь, он общается с помощью коротких и ясных фраз, избегает резких движений и невнятных восклицаний и т.д.

Претворение в жизнь принцип воспитывающего обучения обеспечивается многими способами и методами, но важнейший среди них, это создание и использование учебно-воспитательных ситуаций. При подготовке к занятиям преподаватель обязан стремиться насытить их историческими и современными духовно-

нравственными примерами, сравнениями и т.д. Такими возможностями располагают все учебные дисциплины. Задача педагога найти эти возможности и использовать их на занятии.

Важным условием решения задач воспитания является знание педагогом обучаемых. Римский оратор, мыслитель, один из первых классиков гуманной педагогики Марк Фабий Квинтилиан утверждал: «Благоразумный наставник, прежде всего, должен узнать свойства ума и характера поручаемого ему ученика. После таких наблюдений над способностями учащихся учитель замечает, как лучше всего обходиться ему с учениками», [5.С.45].

Ломоносов М.В. требовал от преподавателей знать особенности учеников, а учебный «материал подбирать в соответствии со способностями класса, это послужит немалым поощрением к учению», [3. С.514]

Все выдающиеся мыслители и создатели педагогической науки, считали безусловным, что педагог это, прежде всего, воспитатель, который не просто сообщает своим ученикам некий объём знаний, а образует и развивает в своих учениках духовно-нравственную личность. Педагогическая наука России всегда отдавала приоритет воспитанию и считала, что не обучение, а воспитание образует и формирует человека и, исходя из этого, рассматривала педагога не как ретранслятор знаний, который с предметом идет к обучаемым, а как наставника-воспитателя, который вместе со своими учениками идёт к знанию предмета. «Посредственный преподаватель излагает, хороший – объясняет, выдающийся – показывает, великий – вдохновляет», [4. С.63].

Классики русской педагогики считали, что наряду с преподаванием предмета преподаватель призван показать обучаемым суть и ценность традиционных духовно-нравственных норм и принципов русского и других народов России, их роль в формировании её государственности, в создании великой культуры нашего Отечества, помочь им понять, что духовно-нравственные ценности и традиции прошлого обеспечивают наше будущее.

В заключение следует сказать, что главными факторами, определяющими эффективность духовно-нравственного процесса в любом вузе России являются:

– соблюдение принципа единства обучения и воспитания, организация единого учебно-воспитательного процесса, его духовно-нравственная направленность, воспитывающий характер всех форм обучения;

– участие в воспитательном процессе всего профессорско-преподавательского состава и должностных лиц вуза, создание в вузе здоровой духовно-нравственной обстановки;

– воспитание обучаемых на духовно-нравственных, исторических, трудовых и боевых традициях народов России, вуза, профессии и т.д.

Все, что мы закладываем в личность студента во время его обучения в вузе должно быть направлено на решение задач его духовно-нравственного воспитания. Задача всех должностных лиц вуза организовать учебно-воспитательную деятельность таким образом, чтобы каждый выпускник стал личностью, которая относится к своей деятельности как к высокому служению России, её народу и обществу.

Из вышесказанного следует, что воспитательные усилия профессорско-педагогического состава и других должностных лиц любого вуза лишь тогда будут успешны, когда они охватывают все три сферы (формы) отношений личности обучаемых: и рациональную, и эмоционально-чувственную, и поведенческо-деятельностную [4].

Литература

1. Барabanщиков А.В., Муцинов С.С. Педагогическая культура. Опыт вузов. Суждения и советы. Рига, 1982.
2. Коджаспарова Г. М. Педагогика. М., 2004.
3. Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. М.: Издательство АН СССР, 1960. – Т. 4.
4. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания. Педагогическое сообщество России. 2002.
5. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1966.
6. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1989.

**А. И. Сегень-Матыевич (Варминьско-Мазурский университет,
Ольштын, Польша)**

ПЕДАГОГИКА РАВЕНСТВА КАК КОМПОНЕНТ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время в Польше, в рамках школьного образования и широко понятого просвещения, обсуждается вопрос о поликультурном образовании, воспринимаемом по-разному педагогами, социологами, сотрудниками правительственных учреждений, а также людьми, которых этот вопрос касается непосредственно.

Поликультурное образование по Й. Никиторовичу – это „модель образовательных действий, учитывающих нужды разных культурных групп, проживающих в определенной среде, мотивирующих их к активному участию” [1]. По Д. Марковской, поликультурное образование – это „просветительно-воспитательный процесс, целью которого является формирование понимания культурных различий, начиная с субкультур в рамках своей общности, заканчивая культурами далеких от нас обществ, и подготовка диалогических интеракций с представителями других культур” [2].

Задачами поликультурного образования являются: „1) ассимиляция меньшинства к обществу большинства, ознакомление с доминирующей культурой (что должно привести к выравниванию шансов и обеспечить развитие); 2) передача языка, истории, культуры доминирующей общественности членам меньшинств, при сохранении правила политической корректности; 3) воспитание толерантности, предотвращение расизма, обращение внимания на проблему стигмата, предупреждений, негативных стереотипов, и т.п.; 4) обращение внимания на проблему структурного ущерба, и формирование в них мотивации отстаивать свои права и принимать действия с целью улучшения своих социальных, политических и культурных условий жизни, итп.; 5) подготовка людей к работе и мирному сосуществованию в поликультурном обществе” [3].

Поликультурное образование сосредоточено на том, чтобы приблизить индивиду разные культуры, способствуя преодолению

этноцентрического образа мышления и культурных стереотипов [4]. Оно распространяет и опирается на: толерантности, уважению к различиям, взаимопониманию, открытости на представителей других культур, признании существующих культур так же ценными и обеспечению равенства шансов и борьбе с дискриминацией. Поликультурное образование способствует тоже: 1) пониманию и акцептации культурной многообразности в современных обществах; 2) большей способности коммуникации индивидов из разных культур; 3) большей способности участвовать в общественных интеракциях в международном масштабе. Это тогда ответ на потребности индивида функционировать в глобализованном и многообразном, в культурном плане, современном мире.

Поликультурное образование должно быть эффективным на всех уровнях обучения – с детских садов до университета. Нельзя забывать, чтобы тщательно определить его подробные размеры (т.е. интегрирование поликультурного содержания, образование как процесс совместного создания знания, предотвращение предрассудков, педагогика равенства, empowerment в рамках функционирования школы и социальных структур) [5].

В Польше элементы поликультурного образования присутствуют так в старой, как и новой программе для общего образования. Новая программа учитывает в широком объеме элементы обучения, касающиеся уважения достоинства человека, равенства и прав человека. В программу общего образования вписанное образование для равенства, значит один из самых значительных компонентов поликультурного образования. В связи с этим, совершенствуется содержание школьных учебников, программы обучения и образовательные инструменты, которые учитывает правила такого образования [6].

Педагогика равенства – это стратегия обучения и создания атмосферы, которые помогают индивидам из культурно, этнически и в расовом отношении дифференцированных групп усвоить знания, умения и позиции нужные для успешного функционирования в гуманитарном и демократическом обществе, а также к его созданию и укреплению. Педагогика равенства мотивирует индивидов к использованию достигнутого

образования, чтобы в будущем эффективно действовать по направлению позитивных социальных изменений. Педагогика равенства активно вовлекает учеников и студентов в процесс создания и определения знаний, таким образом изменяя обстановку между ученика и учителями, или между студентами и преподавателями. Подрывает положение, что процесс обучения опирается на передачу фактов и ставит под вопрос картину учителя как крепости знания, окруженного пассивными слушателями. Так как самым важным положением педагогики равенства является связность между получаемым студентами и учениками знанием, а их будущими действиями. Педагогика равенства способствует созданию в школе или университете атмосферы, в которой ученики или студенты могут усваивать информацию, критически ее обсуждать, а затем создавать ее собственное восприятие, одновременно ища социального применения для созданного таким образом знания [7].

Педагогика равенства, понимаемая как образовательный процесс, сосредотачивается не только на идентификации и использованию эффективных способов обучения, но придает еще огромное значение окружению, в котором функционирует. Поощряет учителей использовать стратегии обучения поддерживающие студентов и школьников в образовательном процессе. В группах, среди которых применяется педагогика равенства, индивиды не сосредоточены на заучивании информации и выводов, предоставленных в готовом виде учителем или автором учебника. Они сами вовлекаются в создание знания, анализируя мнения других и формируя свои взгляды [8]. Они соединяют собственный автобиографический опыт с опытом авторитетов, создавая таким образом свою интерпретацию окружающего мира. Целью индивида в процессе получения знания не является найти единственный правильный ответ, а создать сложные решения и многомерные перспективы, к чему особенно поощряют учителя. Объединяя идеи и перспективы индивид делает выводы и самостоятельно оценивает. Узнает также способы создания проблем и обнаруживает связи, существующие между отдельными вопросами и идеями [9]. Учителя в свою очередь, специализированы в педагогике равенства не боятся разницы и отлично умеют использовать окружающую их

многообразность, чтобы сделать процесс обучения более аттракционным. Они умеют опознать, сравнить и противопоставлять примеры многочисленных теорий, связанных с многообразием, таких как: культурные различия, культурный дефицит, культурная экология и другие. Умеют также опознать нужды индивида, включая условия характерны для данной расы, социального класса и пола. Они тоже умеют проанализировать, объяснить и высказать свои личные ценности, связанные с культурным многообразием и действовать согласно своим убеждениям. Эти квалификации позволяют учителям найти, обработать и применять методы обучения, подходящие поддержке индивидов, происходящим из социальных групп разных в культурном, этническом или расовом плане, в достижении лучших результатов по учебе [10].

Педагогика равенства, аналогично как другие сферы поликультурного образования, создает основу отменно ответствующую требованиям реформы программ обучения и способов функционирования просветительных учреждений в Польше. Успешно внедрённая обогащает жизнь так учителей, как и их учеников потому, что позволяет им представить себе более гуманитарное общество и поддерживает их в реализации этой картины.

Литература

1. Nikitorowicz J., Edukacja regionalna i międzykulturowa, Warszawa 2009, с. 265.
2. Markowska D., Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, с. 109.
3. Nikitorowicz J., Edukacja regionalna i międzykulturowa, Warszawa 2009, сс. 265–266.
4. Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela, red. A. Klimowicz, Warszawa 2004, с. 5.
5. Banks J. A., Integrating the curriculum with ethnic content: Approaches and guidelines, w: Multicultural education: Issues and perspectives, red. J. A. Banks, C. A. M. Banks, Boston 1993, сс. 3–28.
6. Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań, red. M. Abramowicz, Warszawa 2011.

7. Banks J. A., Multiethnic education: Theory and practice, Boston 1994.

8. Banks J. A., The canon debate, knowledge construction, and multicultural education, w: „Educational Researcher” 1993, 22(3), сс. 4–14.

В.А. Ясвин (РГГУ, Москва, Россия)

ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Presented a method vector modeling learning environments, developed on the basis typology of "educative environment" J. Korczak. Identified pedagogical conditions that provide an assessment of the university environment graduate students of some universities, like stimulating their educational activity.

Keywords: university environment, the typology of the educational environment, vector modeling of learning environment, expert evaluation by students of the university environment.

Исследования восприятия студентами образовательной среды вузов проводились с помощью метода векторного моделирования, разработанного нами на основе типологии «воспитывающих сред» Я. Корчака [1].

Догматическая среда характеризуется Я. Корчаком как авторитарная среда, в которой господствуют дисциплина и порядок. Личность, формирующаяся в догматической среде, по мнению Я. Корчака, характеризуется, прежде всего, высокой степенью пассивности.

Для среды внешнего лоска и карьеры характерно упорство, вызванное расчетом. В такой среде достаточно соблюсти принятую форму, произносить соответствующие лозунги, исполнять этикет. Основные черты личности, формирующейся в такой среде, – фальшь и лицемерие.

В среде безмятежного потребления работа никогда не служит какой-либо идее, а является лишь средством для обеспечения желательных условий. По мнению Я. Корчака, в

подобной среде формируется личность, которая всегда довольна тем, что у нее есть. Основной чертой такой личности можно считать жизненную пассивность, неспособность к напряжению и борьбе.

Идейная среда характеризуется порывом и движением. Господствует уважение к свободной мысли. В идейной среде формируется личность, которая характеризуется активностью освоения и преобразования окружающего мира.

Разработанная нами методика векторного моделирования образовательной среды [4] предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей: «Свобода-Зависимость» и «Активность-Пассивность». Активность понимается как наличие инициативности, стремления к чему-либо, упорства, борьбы за свои интересы и т.п. Свобода связывается с независимостью суждений и поступков, возможностью выбора, самостоятельностью и т.п. Зависимость понимается как приспособленчество, конформизм и т.п.

В процессе проводимых исследований экспертами, оценивающими тип образовательной среды своих вузов, стали 812 студентов из Московского государственного института международных отношений (211 человек), Московского городского психолого-педагогического университета (219), Самарской государственной архитектурно-строительной академии (142) и Самарского филиала Современного гуманитарного института (240). Исследования в самарских вузах проводились в 2001 году [3], а в московских – под нашим руководством в 2002-2004 годах [2].

По данным исследований в Самаре подавляющее большинство студентов, независимо от курса, воспринимают образовательную среду своих вузов как «догматическую». Лишь студенты выпускного курса архитектурного факультета Самарской государственной архитектурно-строительной академии оценивают образовательную среду вуза как «творческую».

Исследование восприятия университетской среды студентами Московского государственного института международных отношений (МГИМО) и Московского городского психолого-педагогического университета

(МГППУ) показало, что трое из четырех студентов I–II курсов обоих вузов (74 % МГППУ и 77 % МГИМО) воспринимают университетскую среду как догматическую. Пятая часть студентов I–II курсов (17 % МГППУ и 20 % МГИМО) считают свою образовательную среду карьерной. Только каждый девятый студент I–II курсов МГППУ (12 %) полагает, что образовательный процесс в его вузе протекает в творческой среде, и лишь отдельные студенты I–II курсов МГИМО (3 %) указывают на творческий характер образовательной среды своего вуза. Никто из опрошенных студентов не относит университетскую среду к безмятежному типу.

Анализ образовательных условий показал, что преимущественно догматический характер университетской среды обоих вузов на младших курсах обусловлен, прежде всего, следующими особенностями организации их образовательной деятельности:

- студенты проходят «бакалаврский» стандарт, т.е. изучают «базовые» предметы, в основном на теоретическом уровне;
- большинство дисциплин преподается в основном в форме лекций для всего потока студентов (всех факультетов);
- основная направленность семинаров: проверка усвоенных знаний, а также «дочитка» материала;
- вся работа происходит только в группах, практически, без индивидуальной работы со студентами;
- активность студентов направлена на усвоение и репродуктивное воспроизведение преподаваемого материала;
- за пропуски занятий преподаватель может написать докладную на факультет, с требованиями о принятии мер; преподаватель может, на основе нерегулярности посещений занятий, занижить оценку на экзамене;
- инициатива студентов поощряется только в рамках учебного предмета, дискуссии на темы, не вполне связанные с учебной программой, не поощряются и не поддерживаются преподавателями.

Картина восприятия студентами университетской среды существенно меняется к старшим курсам. Уже менее половины

студентов IV–V курсов (46 % МГППУ и 43 % МГИМО) относят университетскую среду к догматическому типу. В оценках студентов-старшекурсников существенно возрастает доля среды карьерного (35 % МГППУ, 48 % МГИМО) и творческого (14 % МГППУ, 9 % МГИМО) типов.

Изменение оценки университетской среды старшекурсниками обусловлено, прежде всего, следующими условиями организации их образовательной деятельности:

- учебные курсы организованы, исходя из практико-ориентированной направленности кафедр; студенты имеют возможность самостоятельно выбирать выпускные кафедры согласно своим научно-практическим интересам;
- появляется новая форма работы со студентами – практикумы и мастер-классы, работа в которых направлена на обучение профессиональному мастерству студентов, их личностное и профессиональное развитие;
- возрастает доля индивидуальной работы каждого студента в учебной группе, преподаватель в значительной степени подстраивается под запросы, интересы каждого студента;
- стимулируется проявление инициативы студентами в различных сферах.

Полученные данные показывают, что в ряде вузов университетская среда на всём протяжении образовательного процесса оценивается студентами как догматическая, характеризующаяся формированием социально пассивного и зависимого типа личности выпускников. В других вузах отмечается смещение оценки студентами университетской среды с догматической на I–II курсах, в направлении карьерного типа, который, по-прежнему, характеризуется высокой зависимостью обучающихся от преподавателей, но, в то же время, стимулирует активность студентов на IV–V курсах. Такая организация образовательной среды на старших курсах способствует развитию активности студентов, то есть более адекватна задачам их личностно-профессионального развития. В то же время, актуальная задача организации образовательного процесса старшекурсников в условиях творческой среды (активность и свобода) остается нерешенной – в лучшем случае лишь 10-15 % студентов оценивают университетскую среду как творческую.

Литература

1. Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1990. С. 19-174.
2. Нагорнова Л.Е. Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза. Автореф. дис. канд. психол. н. – М. 2005. – 24 с.
3. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования / Под ред. А.В. Капцова, В.И. Кичигина. – Самара: СамГАСА, 2003. – 316 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

О.Л. Жук (БГУ, Минск, Беларусь)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

The article reveals the interdisciplinary integration in higher education. The interdisciplinary tasks as the means for development of students' universal professional competences are determined.

Keywords: Interdisciplinary integration in higher education; interdisciplinary tasks; universal professional competences.

Междисциплинарная интеграция должна определяться не только традиционным объединением учебных дисциплин в блоки, комплексы или модули на основе междисциплинарных связей. Новая сущность междисциплинарной интеграции в современных условиях (глобализации, информатизации, социально-экономической интеграции, динамики рынка труда и др.) состоит в согласовании в логике прикладной направленности всех составляющих учебного процесса вуза (целей, результатов, содержания, форм, методов и средств обучения) и характеризуется содержательно-технологической взаимосвязью учебных дисциплин с содержанием и способами профессиональной

деятельности будущих специалистов, с научно-прикладными проблемами; а также единством (согласованностью) процессов обучения и воспитания в вузе.

Поскольку интеграция (с философской точки зрения) характеризуется единым объединяющим началом, которое присуще разному содержанию и способствует созданию нового, целостного содержания, то в качестве такого начала для междисциплинарной интеграции в высшем образовании нами определены междисциплинарные задачи профессиональной и научно-прикладной направленности. При этом информатика и информационно-коммуникационные технологии могут выступать средой и средством для конструирования и решения таких задач.

Рассматривая на психолого-педагогическом уровне междисциплинарную интеграцию как процесс и результат, подчеркнем, что освоение содержания обучения на междисциплинарной основе способствует развитию у обучающихся системного мышления, комплексного перспективного видения проблем и путей их разрешения; формированию междисциплинарных компетенций, обеспечивающих решение выпускниками сложных междисциплинарных проблем. Нами определены следующие группы универсальных междисциплинарных компетенций студентов: а) интегрированные, основанные на «вертикальных» и «горизонтальных» знаниях и умениях, способности их применять для постановки и решения разнообразных научно-прикладных задач в сфере профессии; б) методологические, обеспечивающие студентов (выпускников) методологическим (методическим) инструментарием научного исследования, в том числе в междисциплинарной сфере; в) исследовательские, направленные на постановку и эффективное выполнение актуальных междисциплинарных научно-прикладных задач (проектов); г) социальные, включающие личностно-ценностные, коммуникативные, поликультурные компетенции, направленные на продуктивную коммуникацию и взаимодействие, творческое созидательное сотрудничество в процессе междисциплинарной проектной деятельности (в том числе в поликультурных условиях), ответственное принятие решений.

Также были обоснованы обобщенные знания и умения, определяющие сущность указанных выше междисциплинарных компетенций. Эти обобщенные знания и умения (способности) представлены ниже в соответствии с инвариантными структурными компонентами любой компетентности: знание и понимание; знание как действие; знание как ценности и позиции.

Знание и понимание: 1) расширенные и углубленные «вертикальные» знания предметно-профессиональной области; 2) дополнительные «горизонтальные» знания в междисциплинарных областях; 3) понимание связи: между социально-гуманитарными и научно-естественными дисциплинами; между освоенной предметно-профессиональной областью и социально-экономическими, научно-прикладными проблемами (например, с глобальными проблемами человечества, чистой энергетикой, зеленой экономикой, идеями устойчивого развития и др.); 4) знание современных (в том числе международных) социально-экономических и научно-прикладных проблем, разработка которых вносит вклад в мировой социальный и научно-технический прогресс; 5) знание путей использования в других научно-прикладных областях научных достижений и методов исследования из освоенной предметной области.

Знание как действие: 1) уметь использовать различные источники и инструменты поиска информации; 2) уметь использовать в междисциплинарной проектной деятельности знания и методы исследования освоенной предметно-профессиональной области; 3) уметь использовать методы (методологический и методический инструментарий) из других предметных областей для решения междисциплинарных проблем; 4) уметь использовать такие методы для решения проблем (ситуаций), как приемы системного анализа, технологии SWOT, коллективного принятия решения и др.; 5) уметь приобретать дополнительные знания, опыт и компетенций для самообразования, карьеры и выполнения междисциплинарных научно-прикладных проектов; 6) быть способным работать в междисциплинарной команде и представлять результаты собственных исследований специалистам как своей, так и других предметных областей; 7) быть способным осуществлять междисциплинарные проекты в поликультурной среде.

Знание как ценности и позиции: 1) способность к созидательному творчеству; 2) принятие различных точек зрения на проблему, ситуации социально-культурного, научного многообразия; 3) способность и готовность к постоянному профессиональному саморазвитию, овладению новыми технологиями и инновациями, ответственному использованию их в интересах нынешних и будущих поколений.

Необходимость и достаточность выявленных обобщенных междисциплинарных знаний и умений подтверждены результатами проведенного в БГУ под научным руководством О.Л. Жук педагогического эксперимента, в ходе которого С.Н. Сиренко и А.В. Колесниковым были разработаны и реализованы в учебном процессе междисциплинарные задачи (задания) [1, 2].

Приведем примеры таких задач, которые могут реализованы в рамках горизонтальной и вертикальной интеграции. 1. Исследование явления, процесса, объекта в зоне критических значений параметров (например, «Можно ли построить лифт до Луны?»). Предъявление таблиц, графиков реальных зависимостей, демонстрация и анализ реальных ограничений. 2. Исследование метода и рассмотрение проблемы расширения границ его применения (например, «Метод работает в одной среде. Будет ли он эффективен в другой?», «Как можно получить желаемый результат, но в другой среде?»). 3. Минимизация средств достижения желаемого результата (использование ресурсов, присутствующих в самой системе для достижения желаемого результата; использование приема аналогии с решением задач методами ТРИЗ). 4. Исследование парадоксов в науке и их разрешение.

Важнейшими характеристиками междисциплинарных задач являются следующие: 1) открытый характер задачи. Это означает множественность подходов к ее решению, вариативность ответов и форм представлений решений; 2) интерактивная направленность задачи. Обеспечение возможностей: педагогически целесообразного сочетания индивидуальных и коллективных форм разработки задач; формирование междисциплинарных команд для их коллективного решения, состоящих из студентов, обучающихся по различным

специальностям; создания и учета особенностей поликультурной среды в процессе разработки междисциплинарных задач с вовлечением иностранных студентов; 3) длительный постэффект от задачи. Возможность использования полученных в ходе решения междисциплинарных задач научно-практических результатов во внеучебной научно-исследовательской деятельности студентов, социально-воспитательной работе (социально значимые проекты, связанные с реализацией через волонтерскую, шефскую работу идей здорового образа жизни, обучающих семинаров для подростков, проекты экологической направленности и др.).

Эффективным направлением экспериментальной работы выступала совместная разработка студентами разных специальностей междисциплинарной проблемы в предметном поле педагогики. Междисциплинарная интеграция осуществлялась через разработку студентами магистратуры БГУ под научным руководством С.Н. Сиренко актуальных научно-прикладных заданий междисциплинарного (глобального) характера, направленных на формирование у них умений постановки и решения междисциплинарных задач (в процессе изучения учебной дисциплины «Педагогика и психология высшей школы»).

Примерами таких заданий могут выступать следующие: 1) «Проанализируйте вопросы продления человеческой жизни и в связи с этим возникающие педагогические, нравственные, экологические проблемы»; 2) «Проанализируйте проблему энергосбережения и, в целом, «зеленой» энергетики. Выделите достоинства и недостатки традиционной и «зеленой» энергетики. Какие компетенции необходимы образованному человеку для принятия обоснованных решений? Как и где он может их приобрести?».

Методы и формы решения междисциплинарных задач базируются на стратегиях проблемно-исследовательского, активного и коллективного обучения: кейс-метод, мозговой штурм, «пила», проектная работа, методы системного анализа, технологии SWOT, коллективного принятия решений и др.

Диагностику уровня сформированности у студентов междисциплинарных компетенций целесообразно осуществлять через самооценку, анализ успешности решения студентами

междисциплинарных задач. При этом более весомыми показателями являются выбор и разработка междисциплинарных тем курсовых и дипломных проектов, их успешная защита, участие в конференциях и НИРС по междисциплинарным проблемам.

В заключение, определим условия развития у студентов универсальных междисциплинарных компетенций: а) включение в содержание учебных дисциплин междисциплинарного контента в виде научно-прикладных проблем глобального и регионального значения, комплексных научно-профессиональных проблем; б) вовлечение студентов в разработку учебных и исследовательских работ, курсовых и дипломных проектов междисциплинарной направленности; в) разработка и внедрение в учебный процесс междисциплинарных модулей, спецкурсов для студентов всех специальностей; г) содержательно-технологическая взаимосвязь процессов обучения и воспитания через разработку социально значимых проектов и внедрение в социум полученных научно-практических результатов (экологической, здоровьесберегающей направленности, по проблематике устойчивого развития, энергосбережения и т.д.).

Литература

1. Сиренко, С.Н. Расширение предметного поля учебной дисциплины на основе идей междисциплинарной интеграции (на примере дисциплины «Основы информационных технологий») / С.Н. Сиренко // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 3. – С. 19–27.
2. Междисциплинарная интеграция на основе информационно-коммуникационных технологий как условие повышения качества профессиональной подготовки в вузе: отчет о НИР (заключ.) / Белорус. гос. ун-т; рук. темы О.Л. Жук. – Минск, 2014. – 121 с. – № ГР 20130427.

Е.Е. Блинова (ХГУ, Херсон, Украина)

**ТРУДОВАЯ МИГРАЦИЯ УКРАИНЦЕВ:
МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ**

The results of empirical investigation of migrational readiness of students from different Ukrainian universities, their attitude towards labour migration and self-realization abroad are presented in the article.

Keywords: labour migration, migrational readiness, migrational motivation.

Современное развитие украинского государства определяется как период трансформационных процессов, поиска собственного пути развития и изменения ценностей. Проблема заключается в том, что многие из тех ценностей, которые воспитывало советское общество, постепенно начали меняться, поскольку, с одной стороны, новые социально-экономические условия требуют от человека таких качеств, как готовность к риску и личную ответственность за свои поступки, готовность настойчиво работать ради достижения благосостояния и успеха. С другой стороны, некоторые ценности, имеющие ранее высокий ранг, сегодня молодежью отрицаются. Кризис традиционных ценностных ориентаций особенно ярко проявляется в сфере труда, в отношении к работе.

Так, в современных условиях не «срабатывают» коллективистские идеалы, стал непрестижным ряд профессий, которые уважались раньше и считались общественно полезными; изменилось отношение к своей родине – сейчас молодежь желает учиться, работать, а то и переехать на постоянное проживание в другую страну. Поэтому, изучая ориентации современной украинской молодежи относительно устройства своей судьбы за пределами Родины, мы можем спрогнозировать ситуацию с рабочей силой через определенный промежуток времени.

Трудовая миграция как сложный общественный феномен рассматривается в научных работах экономического, социологического, социально-психологического направления: анализу понятия «трудовая миграция» посвящены работы Е.А. Малиновской, С. Пирожкова [4; 6]; социально-экономический

анализ трудовых миграций представлен в работах таких исследователей как М.С. Блинова, В.Б. Евтух, В.А. Ионцев, Е.М. Либанова, И.М. Прибыткова, Н.А. Шульга и др. [1; 2; 3; 6; 8]; мотивационным факторам трудовой миграции посвящены научные разработки Н.А. Шульги [8]; проблемы психологической адаптации мигрантов за пределами страны представлены в работах Л.Е. Орбан-Лембрик, Г.У. Солдатовой [5; 7].

Цель работы состоит в определении намерений молодежи относительно миграции за границу с целью трудоустройства.

Миграционную мотивацию, или миграционные мотивы определим как психическое состояние личности, побуждающее ее к достижению личных целей экономического, социального и психологического характера через изменение места проживания. Мотивация миграционного поведения состоит в формировании у человека внутренних побудительных сил для принятия решения относительно миграции и осуществления миграции путем влияния на нее потребности, интереса, желания, стремления, ценностных идеалов и мотивов с целью достижения ожидаемой реализации миграционного поведения.

Миграционная готовность – это явление кризисного характера, которое возникает в условиях, депривующих потребность личности в самореализации, причем характер преград может быть разным. То есть миграционная готовность является «внешним проявлением», объективацией того факта, что человек становится на путь преодоления депривации, осуществления своей потребности в самореализации.

Методы исследования. Для выяснения миграционных установок будущих высококвалифицированных специалистов нами была разработана анкета «Оценка социально-экономической ситуации в Украине и формирование миграционных намерений студентов» и проведено анкетирование студентов старших курсов университетов Украины. Целью анкетирования была оценка студентами экономической, политической и социальной ситуации современной Украины и собственных перспектив самореализации, в частности, профессиональной самореализации, в своей стране или за границей.

Всего было опрошено 469 студентов. Для опроса выбраны студенты дневной формы обучения 3-5 курсов, то есть будущие

специалисты, которым в ближайшем времени нужно принимать решение относительно своего дальнейшего жизненного пути и составляющих высокообразованную элиту современной молодежи Украины. Учитывая специфику социально-политической ситуации в Украине, мы сочли необходимым принять во внимание мнения молодежи из высших учебных заведений разных регионов страны. В исследовании приняли участие студенты Прикарпатского национального университета имени Василя Стефаника (127 студентов), Сумского государственного педагогического университета имени А.С. Макаренко (124 студента), Херсонского государственного университета (120 студентов), Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (98 студентов).

Результаты по вопросам анкеты дают представление о том, какие жизненные перспективы связывают современные студенты с возможностями трудоустройства за пределами страны. Сначала студентам было предложено оценить современную миграционную ситуацию в Украине: «Сейчас многие украинцы едут за границу, чтобы заработать деньги. Как Вы считаете, для страны в целом это...».

Подавляющее большинство студентов всех регионов (79,1% по выборке), оценивая последствия трудовой эмиграции украинцев за границу, признают, что это «плохо, поскольку едут молодые и трудоспособные» (по регионам: Ивано-Франковск – 80,3%; Сумы – 79,0%; Херсон – 78,3%; Харьков – 78,6%), 14,1% опрошенных считает, что «ничего для страны не изменяется, каждый имеет право работать, где желает» (по регионам отличия довольно незначительны – от 11,8% в Ивано-Франковске до 16,3% в Харькове), только 6,8% отметили трудовую миграцию как положительное явление для страны, подчеркивая возможность получения нового опыта.

Распределение ответов на вопрос «Скажите, более успешно Вы могли бы реализовать свои жизненные планы: а) в Украине; б) за границей» показал, что, к сожалению, значительная часть студенческой молодежи считает, что в своей стране возможности для самореализации являются ограниченными, и более вероятно успешная самореализация за пределами своего государства. 42,6% студентов полагает, что за границей возможности для самореализации лучше (это среднегрупповая оценка), при этом

несколько ниже среднего оценки у студентов Ивано-Франковска и Сум (около трети студентов), несколько превышают средние оценки – херсонские и харьковские студенты (приблизительно половина студентов). Различия подтверждены статистически ($\varphi_{\text{емп.}} = 3,89$; $p \leq 0,01$).

Чтобы иметь возможность оценить «миграционные намерения» студентов, мы предложили порядковую шкалу, где ответы варьировали от «жить и работать планирую только в Украине...» до «я поеду работать за границу на любых условиях...». Относительно собственных планов возможного трудоустройства за границей, результаты распределились следующим образом:

– «я планирую жить и работать в Украине, поскольку от каждого из нас зависит будущее страны» – такой ответ дали только 21,1% студентов (среднее значение по выборке). По регионам данные распределились таким образом: Ивано-Франковск – 35,4%, Сумы – 20,2%; Херсон – 17,5%; Харьков – 8,2%. Обратим внимание на значительное расхождение между частью студентов, которые планируют связать свою судьбу только с Украиной, у молодежи разных вузов – считаем, что это связано с большей информированностью студентов западного региона о реальном состоянии дел относительно работы за границей, возможных опасностях, последствиях такой работы для страны, для семьи, для личности. Статистические различия между выборкой студентов западного и восточного регионов подтверждены ($\varphi_{\text{емп.}} = 5,15$; $p \leq 0,01$).

– «я хочу работать в Украине, если условия и заработная плата будут меня устраивать» – 47,9% студентов (по всей выборке). По регионам: Ивано-Франковск – 58,2%; Сумы – 48,2%; Херсон – 47,5%; Харьков – 46,9%. Мы видим, что студенческая молодежь страны по крайней мере декларирует (на этом этапе своей жизни), что трудоустройство в Украине это их желаемый выбор.

– «если появится возможность получить работу за границей на выгодных условиях, то я, вероятно, поеду работать за границу» – 37,5% (по выборке). По регионам по этому варианту ответа результаты почти не отличаются – Ивано-Франковск – 37,5%; Сумы – 30,7%; Херсон – 37,1%; Харьков – 34,7%.

– «я буду стараться получить всю необходимую информацию относительно работы за границей и поеду при первой возможности» – 5,7% опрошенных студентов выборки (по регионам: Ивано-Франковск – 4,7%; Сумы – 2,4%; Херсон – 8,3%; Харьков – 8,2%).

– «я поеду работать за границу на любых условиях, даже нелегально, поскольку это все равно лучше, чем в Украине» – 3,0% респондентов выборки (по регионам: Ивано-Франковск – 3,9%; Сумы – 0,8%; Херсон – 5,0%; Харьков – 2,0%).

Нужно особенно отметить низкий процент ответов студентов относительно престижности работы за границей, такой вариант избирают только 4,7% респондентов, что свидетельствует о понимании, осознании и определенной скептичности оценок относительно возможного уровня квалификации работы, на которую можно рассчитывать украинцам за границей, социального статуса, который можно приобрести, уровня уважения в обществе и т.п. Такие ответы показывают понимание студентами, что для подавляющего большинства украинцев работа за пределами своего государства является вынужденной мерой, к которой приводит безработица, невозможность приобрести жилье, учить детей и т.д.

Выводы: Студенты высших учебных заведений Украины – будущие высококвалифицированные специалисты – преимущественно негативно оценивают явление трудовой миграции и его последствия для страны, семьи и личности, прямо связывают трудовую эмиграцию украинцев за границу со сложным нестабильным экономическим и социально-политическим положением государства. Почти половина опрошенных будущих специалистов с высшим образованием не исключает для себя самореализацию именно за пределами Украины, ориентируясь на более высокие заработки и новый опыт, при этом престижность работы за границей и возможность повышения социального статуса оценивается студентами довольно сдержанно, что доказывает понимание студентами трудовой эмиграции украинцев в качестве вынужденной меры, обусловленной необходимостью удовлетворения базовых потребностей.

Литература

1. Блинова М.С. Современные социологические теории миграции населения : [Монография] / М.С. Блинова ; под. ред. В. И. Добренькова. – М. : КДУ, 2009. – 160 с.
2. Євтух В. Б. Про національну ідею, етнічні меншини, міграції / В. Б. Євтух. – К. : Стилос, 2000. – 236 с.
3. Ионцев В. А. Международная миграция населения: теория и история изучения / В. А. Ионцев. – М. : Диалог-МГУ, 1999. – С. 85–114.
4. Малиновська О. А. Мігранти, міграція та Українська держава: аналіз управління зовнішніми міграціями : Монографія / О.А. Малиновська. – К. : Вид-во НАДУ, 2004.- 236 с.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Вплив міграційних процесів на поведінкові прояви особистості / Л. Е. Орбан-Лембрик // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2008. – Вип.13. – Ч.1. – С. 3–15.
6. Пирожков С. Внешние трудовые миграции в Украине: социально-экономический аспект : Монография / Пирожков С., Малиновская Е., Хомра А. [Совет нац. безопасности и обороны Украины, Нац. ин-т проблем междунар. безопасности]. – К. : НИПМБ, 2003. – 134 с.
7. Солдатова Г. У. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности [для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направл. и спец-тям психологии] / Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Калининко В. К., Кравцова О. А. – М. : Смысл, 2002. – 479 с. – (Теория и практика психологической помощи).
8. Шульга Н. А. Великое переселення народів: репатрианти, беженці, трудові мігранти / Н. А. Шульга. – К., 2002. – 256 с.

**А.П.Орлова (ВГУ им. П.М.Машерова,
Витебск, Беларусь)**

МЕТОДОЛОГИЯ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

The article reveals the basis of professional knowledge on the issue of methodology ethnopedagogics. The basic principles of the ethnopedagogical study.

Keywords: ethnopedagogic, methodology ethnopedagogics principles ethnopedagogical research

В настоящее время этнопедагогическая подготовка специалистов образовательной сферы становится в разряд приоритетных направлений развития современного образования. Актуализация этнопедагогической подготовки проецирует внимание на формировании высококвалифицированного специалиста, профессионально владеющего методологией этнопедагогики.

В начале 70-х годов XX века академическая педагогика официально признает народную педагогику в качестве источника педагогических идей и ставит цель использовать народную педагогику в интересах решения современных педагогических задач. Однако этнопедагогика как наука все еще находится в стадии становления, отсутствует единство взглядов ученых на определение научного аппарата исследования, поэтому наблюдается неудовлетворенность состоянием изучения вопросов народной педагогики и отдельные теоретики и историки педагогики специально выдвигают в сферу актуальных проблем педагогического исследования разработку теоретико-методологических основ исследования вопросов народной педагогики, изучения истории народной педагогики для выяснения механизма преемственности народной и научной педагогики (Г.Н.

Волков, С.В. Иванов, З.И. Равкин, В.Я. Суховерхов, Е.Л. Христова, М.Ф. Шабаева).

Первая попытка научного исследования методологических и теоретических проблем изучения народной педагогики в логико-историческом аспекте предпринимается в диссертации Ю.А. Рудь (1980). Определенный вклад в теоретико-методологическую

разработку этнопедагогике внесли работы Е.В. Бондаревской, Г.С. Виноградова, Г.Н. Волкова, Р.Г. Гуровой, З.П. Васильцовой, Б.М. Бим-Бада, Л.Н. Бережной, В.С. Кукушина, Н.Д.Никандрова, Я.И. Ханбикова, Е.Л. Христовой. Теоретико-методологические основы этнопедагогике представлены в докторских исследованиях: Д.В. Городенко, Н.Г.Марковой, Г.В.Неземковской, А.П.Орловой, Т.В. Поштаревой, В.И. Прокопенко, Г.А. Станчинского, М.И. Стельмаховича, М.Г. Харитоновна, Ю.В. Филиппова, А.Ш. Хасанова, И.А. Шорова.

Г.Н. Волков утверждал, что этнопедагогика – надежный инструментом проникновения в глубины народной жизни с точки зрения выяснения места воспитания в ней; эффективный метод познания многообразных явлений жизни народа и роли воспитания подрастающего поколения в общественном процессе (2000). Опираясь на вышесказанное, ученый акцентирует внимание на этнографическом аспекте народно-педагогического наследия. В качестве самостоятельного объекта научной теории он рассматривает историческую этнопедагогике, предлагая опираться на исторический подход к осмыслению народно-педагогических идей.

Для уточнения методологии этнопедагогике важным является диссертационное исследование философа В.А.Вакаева (2002), посвященное социально-философскому анализу этнопедагогике русской нации, где одной из важнейших задач является разработка теоретико-методологических основ анализа этнопедагогике. В качестве методологической основы этнопедагогического исследования учёный рассматривает законы и принципы диалектики, позволяющие исследовать становление и развитие этнопедагогике с точки зрения философских категорий «всеобщее», «единичное» и «особенное», «причина» и «следствие», «сущность» и «явление», «форма» и «содержание», а также ряд подходов (цивилизационный, деятельностный, системный, структурно-функциональный, герменевтический) и принципов(взаимосвязи общественного бытия и общественного сознания, взаимосвязи исторического и логического).

В исследовании Г.В.Неземковской (2012) в целостном виде предпринято научное осмысление генезиса этнопедагогике для разработки теоретико-методологических и концептуальных

основ этнопедагогике как междисциплинарной отрасли системы гуманитарного знания. По мнению ученого, теоретико-методологические основания генезиса этнопедагогике включают ряд научно-теоретических подходов, принципы, методы, гносеологические закономерности этнопедагогике как системы гуманитарного знания, а также предпосылки зарождения и развития этнопедагогике. Выделяются предпосылки (антропологические, историко-педагогические, социокультурные и этнологические); научно-теоретические подходы (философский, историко-педагогический, культурологический, антропологический и этнопедагогический); принципы (этнопедагогической интерпретации источниковедческого материала; исследования процесса становления этнопедагогике в контексте антропогенеза, этногенеза, социогенеза, культурогенеза; единства этнического, национального и общечеловеческого); методы научного исследования этнопедагогике (общелогические, общенаучные, исторические, социологические, формирующиеся собственные методы этнопедагогике); гносеологические закономерности этнопедагогике как научной дисциплины (обусловленность возникновения развития этнопедагогике потребностями общественно-исторической практики; преемственность в развитии научных теорий, идей и понятий, методов и средств научного познания; чередование в развитии научной дисциплины эволюционного и революционного периодов; взаимодействие и взаимосвязь гуманитарного знания, позволяющего использовать приёмы и методы других наук при анализе этнопедагогических явлений; усложнение структуры этнопедагогике в системе гуманитарного знания в институциональном отношении).

Г.В.Неземковская доказала, что концептуальные основы этнопедагогике как междисциплинарной отрасли системы гуманитарного знания на современном этапе развития включают: сущностные характеристики этнопедагогике, ее предметного поля, структуру этнопедагогике как междисциплинарной отрасли системы гуманитарного знания; категориальный аппарат.

Методология этнопедагогической науки – совокупность теоретических положений о этнопедагогическом познании и

преобразовании действительности; совокупность принципов, методов, процедур, применяемых в этнопедагогике.

В структуре любого методологического знания выделяется 4 уровня: философская методология, общенаучная методология, конкретно-научная методология, технологическая методология. Поскольку этнопедагогика является междисциплинарной отраслью гуманитарного знания, в методологии этнопедагогике ученые предлагают выделить также уровень методологии междисциплинарных исследований.

Рассматривая первый уровень методологии (философский) этнопедагоги прежде всего опираются на труды философов, а также идеи народной философии: жить в согласии с совестью, человек рождается в труде, земля – кормилица, Родина – мать; хлеб – всему голова, бесконечность мира, вечная изменчивость жизни, человек – центр мироздания; любовь и уважение к людям – залог любви и уважения к самому себе. Народная философия, представленная в наиболее ёмкой и образной форме в устном народном творчестве (это подтверждают неоднократно известные просветители, исследователи фольклора) утверждает культ человека и природы.

Большое значение для разработки методологии этнопедагогике имеет обращение к творческому наследию просветителей, занимавшихся изучением традиций, обычаев, устного творчества народа. В определенной степени можно говорить о том, что методологической основой и эмпирическим базисом изучения этнопедагогической культуры является этнография и фольклор. Научное осмысление народного воспитательного опыта и народно-педагогических идей чаще всего проводится в рамках этнографических и фольклорных исследований. Этнографические и фольклорные материалы помогают выяснить роль и место народно-педагогических идей в системе культуры того или другого этноса.

Если говорить, например, о Беларуси, то следует подчеркнуть, что именно в конце XIX - начале XX века в трудах отечественных просветителей, занимающихся этнографией и фольклором (А.Е.Богданович, Ф.Б.Богушевич, М.В. Довнар-Запольский, Е.Ф.Карский, Якуб Колас (К.М.Мицкевич), Ю.Ф.Крачковский, Н.Я.Никифоровский, И.И.Носович,

Е.Р.Романов, И.Я.Сербов, А.К.Сержпутовский, М.А.Федаровский, Тётка (А. С. Пашкевич), П.В.Шейн и ряда др.), были заложены методологические основы этнопедагогики белорусов. Данные этнографических и фольклорных экспедиций, обработанные и представленные в фундаментальных трудах исследователей белорусской материальной и духовной культуры явились составной частью методологического аппарата этнопедагогики, послужили методологической основой этнопедагогики белорусов, поскольку позволили определить цель, совокупный идеал личности, важнейшие принципы, средства и методы народной педагогики.

В методологии этнопедагогики ученые выделяют фундаментальные, прикладные исследования и практические разработки. Фундаментальные исследования раскрывают закономерности этнопедагогического процесса, выстраивают общетеоретические концепции, методологию, анализируют историю народного образования и педагогики. Способствуя углублению научных знаний, они указывают путь научного поиска и создают базу для прикладных этнопедагогических исследований и разработок. Прикладные этнопедагогические исследования обеспечивают решение определенных теоретических и практических задач, связанных со спецификой методов обучения, воспитания, содержанием исследования, образования. Предмет прикладных исследований ограничен и направлен на практический результат. Прикладные исследования содержат конкретные рекомендации по воспитанию и обучению, методам и формам организации различных видов деятельности. Ученые-педагоги выделяют в педагогике ряд принципов: системный, личностный, деятельностный, диалогический, аксиологический, культурологический, антропологический и др. Поскольку человек принадлежит к определенному этносу, культурологический подход трансформируется в этнопедагогический, что свидетельствует о единстве интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального. В разные годы в СССР и странах бывшего Союза реализовывался разный подход к использованию этнопедагогических традиций и воспитательного опыта народа. В частности, в России какое-то время уже в постсоветский период не только недооценивалось

значение национального элемента в воспитании подрастающего поколения, но и прослеживалась тенденция игнорирования народной педагогики. В Беларуси пошли по иному пути. После 1991 года наблюдается активизация этнопедагогических исследований, народная педагогика целенаправленно внедряется в учебно-воспитательный процесс дошкольного и школьного и образования, а также в систему профессиональной подготовки специалистов образовательной сферы. В настоящее время в Беларуси и России чётко наметилась тенденция возрождения гуманных традиций народной педагогики. В целях эффективного решения этого вопроса на государственном уровне ставится задача подготовки этнопедагогических исследований высокого научного уровня, способных обеспечить методологическую основу практического внедрения прогрессивных идей и опыта народной педагогики в систему воспитания с учетом исторических реалий.

Раньше ученые определяли методологию этнопедагогического научного познания прежде всего как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности в этнической однородной среде. Реалии диктуют новый подход, поскольку речь идет о поликультурности среды. Поликультурность современного мира накладывает свой отпечаток на методологию этнопедагогики. Это проявляется, прежде всего, в переосмыслении метопринципов и принципов этнопедагогики. Существенную роль в этнопедагогическом знании отводится принципу поликультурности. В этнопедагогических исследованиях целесообразно органически сочетать синергетизм антропологического, культурологического, аксеологического и гуманистического метопринципов, при доминировании принципа поликультурности. Это дает возможность прогнозировать дальнейшее осуществление реализации народной педагогики в меняющемся поликультурном мире, исходя из высокогуманных основ этнокультуры и общечеловеческих ценностей.

Принципы этнопедагогики – общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам и организации этнопедагогического исследования. Следует выделить ряд принципов этнопедагогики: природосообразность и культуросообразность

(единство человека, общества и природы); этнокультурная направленность научного педагогического поиска с учетом регионализации и межкультурного взаимодействия; этнопедагогическая интерпретация источников исследования (археологические, этнографические, фольклорные, философско-педагогические, литературно-художественная и мемуарная литература, в том числе автобиографическая проза); преемственность традиций и новаторства в реализации народной педагогики; единство и взаимосвязь национального, общегосударственного и общечеловеческого; преемственность народной и научной педагогики; поликультурность и диалог культур; принцип следования гуманистическим и демократическим идеалам народа.

В целом, методология этнопедагогики: система знаний об истоках, основах, структуре этнопедагогики, о метопринципах и принципах, способах получения этнопедагогического знания, а также система практической деятельности по получению этнопедагогических знаний и обоснованию программ, логики, методов, оценке результативности исследовательской работы.

Г.М. Аванесян (ЕГУ РА, Ереван, Армения)

ЗНАЧЕНИЕ МЕХАНИЗМА ДЕЦЕНТРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

Исследование выполнено при финансовой поддержке ГКН МОН РА в рамках научного проекта № SCS 13-5A423

This article discusses the significance of the mechanism decentration in the psychological education students. They noted the importance interaction between professor and student during the period of professional growth. Revealed that the activation mechanism of "decentering" the students will prevent the development of professional identity distorted.

Keywords: professional education, identity, decentration, student, professor, psychology.

Вопросам, связанным с проблемой профессиональной идентичности, посвящено огромное количество научных работ, однако эта тематика остается актуальной и на сегодняшний день. В этой связи на основании теоретического анализа и эмпирических наблюдений, рассмотрена функциональный механизм «децентрации» в процессе формирования профессиональной идентичности и возможность ее преодоления посредством этого механизма формирования искаженной профессиональной идентичности на примере студентов, специализирующихся в психологии.

Отметим, что система высшего образования претерпевает ряд организационных преобразований, однако наиболее важным и значимым аспектом этих преобразований являются изменения в современных технологиях преподавания с учетом методологических и содержательных компонентов процесса обучения, взаимодействия преподавателя и студента. При рассмотрении сути этого взаимодействия видно, что в глобальном масштабе, преподаватель, осознающий себя представителем авторитарной культуры, являясь ее носителем, живым ее образцом, будет общаться со студентами, скорее всего, в авторитарном стиле, в отличие от демократически ориентированного преподавателя, осознающего себя представителем «синкретической» или коммуникативной культуры, для которого наибольшей ценностью является диалог и взаимопонимание. В результате, в зависимости от самосознания вузовского преподавателя осуществление им ряда основных профессиональных функций: обучающей, воспитательной, организационной и исследовательской будет иметь свою специфическую направленность [2]. Таким образом, важным моментом в процессе взаимодействия между преподавателем и студентом является выбираемый преподавателем стиль общения: монологический или диалогический, и если речь идет о монологическом общении, что наиболее характерно для педагогического процесса, то в качестве серьезной проблемы следует рассматривать такую его разновидность – как манипуляторное общение. Тем более, что реформы высшего образования дифференцируют специфику педагогического

общения на всех этапах трехступенчатого обучения. Так, например, в педагогической литературе указывается, что взаимодействия студентов и преподавателей образуют субъект-объектные и субъект-субъектные отношения [2]. В подобной типологии отсутствует отношение к самому преподавателю, ответственному за процесс взаимодействия. Подобное взаимодействие между преподавателем и студентом в период профессионального становления личности, являющегося важным этапом и в плане получения профессиональных знаний, умений, и в плане личностного развития. Причем в результате такого влияния происходят изменения в профессиональном самоопределении, самосознании и в профессиональной идентичности студента.

Профессиональную идентичность рассматривают в качестве особого психологического феномена, являющегося одним из критериев успешности профессионального становления личности. В семантическое поле этого понятия включается понимание значимости для человека профессии в целом, осознание собственной принадлежности к конкретному профессиональному сообществу, принятие себя в качестве профессионала [1]. Шнейдер Л.Б. профессиональную идентичность характеризует как самореферентность, т.е. ощущение и осознание уникальности функционального и экзистенциального «Я» в его профессиональном служении, неповторимости личностных и профессиональных свойств, при наличии принадлежности к социальной и профессиональной реальности... [6. с.4]. В этой связи остро встает вопрос о профессиональных качествах преподавателя и его отношении к учебно-воспитательному процессу. Так, специалисты в области профессионального отбора указывают на необходимость формирования представлений у человека о самом себе как важного условия успешности в профессиональной деятельности, причем Д. Сьюпер называет это «Я-концепцией», Дж. Холланд – «профессиональной идентичностью», Ф. Тейлор – «профессиональным конструктом» [5], и соответственно, отношение к будущему («образ будущего»).

В период профессионального обучения должны обеспечиваться соответствующие условия для формирования

профессиональной идентичности студента, что во многом обусловлено влиянием, оказываемым преподавателем на личность студента на уровне мотивационно-ценностной сферы, и, соответственно, развитием у студента позитивной или негативной мотивации в отношении профессии и перспектив карьеры. Однако даже позитивная мотивация не всегда является таковой, если формируется под влиянием эгоистично-манипуляторного общения со стороны преподавателя.

Попытаемся вкратце рассмотреть эту проблему на примере особенностей взаимодействия между преподавателем и студентом на факультете психологии. Для этого следует обратить внимание, во-первых, на особенности юношеского возраста и критерии студента гуманитарных профессий; а, во-вторых, на самосознание психолога, часто совмещающего преподавательскую деятельность с практикой. Для юношества - как возрастного периода, характерны недостаточная сформированность мотивационно-ценностной ориентации, неадекватное отношение к себе; затруднения в регуляции эмоций; наличие внутриличностных конфликтов и т.д. Человек оказывается перед постоянным выбором, находясь в процессе становления, стабилизации характера, освоения различных социальных ролей и т.д. Известно, что в студенческом возрасте социально-психологическая зрелость достигается (если достигается) значительно позже. В качестве одной из причин этого феномена можно рассматривать – «эгоцентризм» человека, когда критичность мышления во многом обуславливается субъективностью оценки тех или иных событий в зависимости от их значимости в плане удовлетворения собственных потребностей.

Некоторые авторы в плане критериев оценки студентов, специализирующихся в гуманитарных профессиях, подчеркивается важность развития вербального интеллекта, абстрактного мышления и т.д. [3]. Однако, на сегодняшний день, поступающие в вуз студенты на психологическое отделение далеко не всегда соответствуют этим критериям, а недостаточная естественнонаучная образовательная база и слабо развитые аналитические способности вкупе с вышеописанными возрастными особенностями создают благодатную почву для манипуляций их сознанием. Так, некоторые преподаватели

психологии, становясь приверженцами какой-либо концептуальной «идеологии», без критического осмысления ее теоретических положений, начинают заниматься «проповеднической» деятельностью, использовать манипуляторные техники в процессе общения со студентами. В результате такого взаимодействия, студенту прививается чувство исключительности в связи с его принадлежностью к «когорте» психологов, на основании нескольких десятков догматичных утверждений студент приобретает уверенность в собственном профессионализме. Это неразвитая способность к критическому осмыслению научного материала, упрощенная схема понимания сущности духовного мира человека, его поведения приводят к формированию у многих студентов искаженной модели профессиональной идентичности. Подобная ситуация может рассматриваться как профессиональный эгоцентризм, причем как со стороны преподавателя, так и со стороны студента, более того, профессиональный эгоцентризм может приобретать «узконаправленную ориентацию» на какое-то одно направление в психологии, способствовать развитию интолерантности в отношении других психологических школ. Одним из мощных психологических механизмов, предупреждающих эгоцентризм в любых его проявлениях, и на различных стадиях формирования профессиональной идентичности является «децентрация». Децентрация рассматривается в качестве главного механизма преодоления эгоцентризма, а его основная функция видится в согласованном взаимодействии когнитивных, эмоциональных и поведенческих структур в процессе общения людей, которое, в свою очередь, является источником децентрации, когда происходит столкновение различных точек зрения, позиций, намерений, побуждающих к преобразованию собственных представлений. Механизм децентрации обеспечивает социально-психологическую рефлексию, эмпатию и т.д., способствуя развитию социально-психологической зрелости [4].

В свете сказанного активация механизма «децентрации» становится первоочередной задачей в период формирования у студента профессиональной идентичности. Для этого, на наш взгляд, необходимо введение в вузовскую систему образования «проблемного обучения» в качестве основного метода обучения,

что будет способствовать развитию творческих способностей студента, критического мышления, умения системно подходить к рассмотрению профессиональных задач и т.д. Также не приемлема в образовательной системе педагогическая авторитарность, манипулятивность. Таким образом, активация механизма «децентрации» позволит предупредить развитие искаженной профессиональной идентичности и будет способствовать развитию личности студента.

Литература

1. Мальцева Т.В., Реуцкая И.Е. Профессиональное психологическое консультирование. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 143с.
2. Пешкова В.Е. Педагогика. Часть 4. Теория обучения (Дидактика). Курс лекций: (Учебное пособие). - Майкоп: АГУ, 2010. - 148 с.
3. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – 544с.
4. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600с.
5. Психологическая энциклопедия. 2-е изд./ Под ред. Р. Корсини, А.А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2006. – 1096с.
6. Шнейдер Л.Б. Пособие по психологическому консультированию: Учеб. Пособие. М.: Ось-89.

Э.И.Зборовский (БГУ, Минск, Беларусь)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КОНСТИТУЦИЯ И ЗДОРОВЬЕ-- ИНТЕГРАЦИЯ В СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

Биологическая обусловленность темперамента человека, а соответственно характера и поведения, известны со времен Гиппократ. Значение роли внешней среды в поведении и здоровье человека отодвинули представления о конституции на второй план. Возврату конституции на свое место способствовала

антропология, исследования представителя конституциональной психологии У.Шелдона. Исходя из его представлений специалисты по теории личности К.Холл и Г.Линдсей пишут, что «**конституциональный психолог** – это тот, кто в биологическом субстрате индивида ищет факторы, важные для обоснования человеческого поведения» [1. ст.422].

Поведение сказывается на выборе его типов (биофилического – склонного к жизни или некрофилического – склонного к смерти), что предопределяет наличие в обществе массовых хронических заболеваний, низких показателей общественного здоровья и качества жизни населения. Индивидуальный тип конституции, в свою очередь, определяется генотипом и фенотипом.

На глазах меняется одна из наиболее сложных наук – медицина. От холистической медицины (холизм – единство), преуспевавшей на том, что врач лечил не болезнь, а больного, медицина перешла к высокоспециализированной, высокотехнологичной медицине. Однако, общественное здоровье, качество жизни, активное долголетие, жизнь без инвалидности меняются явно неадекватно. Более того, растут алкоголизм, наркомания, суициды, свидетельствующие о неудовлетворенности жизнью, как молодежи так и стариков. Одна из причин этого – игнорирование симметричного развития основных направлений системы охраны здоровья, которые определяются Всемирной организацией здравоохранения: укрепление здоровья; профилактика заболеваний;

лечение заболеваний; реабилитация.

Основные затраты вкладываются в «тушение пожара» -- лечение болезней. Недооценка и недовлажение средств в укрепление здоровья, профилактику заболеваний и реабилитацию привели к небывалой зависимости населения от лечебных технологий, породили рукотворную болезнь – **зависимость от медицины**, создавая почву для бизнеса на здоровье и угрозу жизни. Причиной таких дилемм является то, что научно-технический прогресс развивается без центрирования на личности человека, которая должна ориентироваться на основные **этические ценности** личности, сопутствующие ее успешному функционированию в социальной системе: **достоинство**

личности, свобода выбора, социальная справедливость, условия творческой и социальной самоактуализации, условия реализации права на здоровье и жизнь

Один из примеров, демонстрирующих медико-социальную дилемму сохранения и укрепления здоровья через спорт, нам видится в выявленном феномене конституционального риска ишемической болезни сердца (ИБС), являющейся классической болезнью цивилизации, именуемой убийцей № 1.

Феномен выявлен при эпидемиологическом исследовании популяции (3653 чел.) мужчин 40-59 лет г.Минска, посвященном профилактике ИБС (2-4).

Гипотеза заключалась в предположении, что роль гиподинамии признается как один из основных факторов риска ИБС, то , надо полагать, люди с разной степенью выраженности мезоморфности (мускулатуры) должны по-разному реагировать на недостаточный уровень физической активности в современной социальной среде и, следовательно, у лиц разных соматотипов и темперамента, частота ИБС должна существенно различаться.

С учетом изложенного нами выведен индекс мезоэндоморфии (ИМЭ) [2].

$$\text{ИМЭ} = \frac{(\text{ширина таза} - \text{ТКСЛ}) \times 100}{\text{ширина плеч}} - \frac{\text{рост сидя} \times 100}{\text{рост стоя}}$$

Так как при измерении ширины таза неизменно сказывается толщина кожной складки, в формулу была введена толщина кожной складки лопатки (ТКСЛ).

Отрезными децильными точками (по 10%) индекса мезоэндоморфии популяции мужчин 40-59 лет г. Минска в 80-90-х годах XX столетия были значения: 21,39; 23,71; 25,72; 27,46; 28,94; 30,39; 32,06; 33,69; 36,08.

Популяция мужчин (3653 человек) была разделена на четыре возрастных подгруппы: 40-44, 45-49, 50-54, 55-59 лет. В младшей возрастной подгруппе (40-44 лет) среди лиц эндоморфного телосложения, с ИБС оказалось 11,06%, а среди лиц мезоморфного типа – 4,8% ($p < 0,01$).

Обращает внимание, что среди лиц с хорошо развитой мускулатурой, казалось бы, самой здоровой части общества, за четыре пятилетия частота ИБС возросла с 4,8% до 19,05%, т.е. в 4 раза, а среди лиц, склонных к полноте и, по обычным

представлениям, чаще болеющих, возросла с 11,06% до 18,60%, т.е. менее чем в 2 раза. Эти данные показывают, что значение избыточной массы тела, как фактора риска, весьма различно у лиц разных типов конституции. У эндоморфов ИМТ менее пагубна, чем у мезоморфов. Гипотеза подтвердилась.

Можно предполагать, что наращивание мезоморфности, за счет спортивных тренировок, должно в последующем проявиться повышением риска ИБС., если не будет поддерживаться необходимый уровень физической активности.

Развитие ИБС у мезоморфов (соматотоники) по прекращении активных тренировок, представляется следующим паттерном: выход из большого спорта, которому сопутствуют неустанные тренировки, соревнования, победы, медали, успех, сопровождается психоэмоциональным **стрессом**; снижение нагрузок ведет к относительной **гиподинамии**; сохранение аппетита, при снижении физических нагрузок, ведет к нарастанию **массы тела**; за стрессом и массой тела следует нарастание **АГ**; потеря привычной занятости подталкивает к **курению**. А если добавится, нередкая, слабость воли, позволяющая поднять вместо штанги **рюмку водки**, то шлейф поведенческих факторов риска может украшать личность именитого спортсмена, меняя медали и ордена на высокий риск ИБС. Борьба с болезнями цивилизации, к которым относится и ИБС, не может быть успешной без разработки природосообразных форм жизнедеятельности, при которой системы и органы человека используются по своему физиологическому предназначению [5].

Настало время создания концепции научно-технического прогресса, центрированного не на технике, а на самом человеке.

Венец творения

Человек сотворил чудеса:
Твердь земли подчиняет с блаженством,
Устремлен покорить небеса,
Только нравы грешат совершенством.
Сотвори же себя, человек,
Смыслу жизни судьбу подчиняя,
Из зовущих путей весь свой век,
Богом данные, лишь выбирая!
Сотвори же себя, человек,

От пороков души исцеленным,
Чтобы Богом отмеренный век
Стал творенью Добра посвященным.
Сотвори же себя, человек,
Чтобы жизнь, что дана скоротечной,
Засияла в отпущенный век,
И горела лампадою вечной![6].

Изложенное свидетельствует, что основная концепция профилактики хронических болезней, основанная на факторах риска, требует более глубоких медико-психологических знаний, которые могут быть донесены до общества через систему образования в вузе и школе. Интеграция образования видится, в первую очередь, с системой профилактической медицины и системой социальной защиты, ответственной за социальную реабилитацию и социальную профилактику, посредством управления **социальными детерминантами здоровья** (уровень доходов, занятость, образование, жизненные ценности, качество жизни). Высшее образование призвано давать не только профессиональные знания, в одной из сфер деятельности, но и навыки и умения по формированию природосообразного образа жизни, обеспечивающего физическое и духовно-нравственное совершенство личности, которая из вуза придет в школу, семью, в производственный коллектив. Эта личность и есть главный ресурс любой страны.

Литература

1. Холл, Келвин С, Линдсей, Гарднер Теория личности/Пер. с англ. И.Б.Гриншпун.-2-у изд.-М.: Психотерапия, 2008.-672с.
2. Зборовский Э.И. Распространенность и методические аспекты первичной профилактики ишемической болезни сердца в популяции мужчин с учетом индивидуальных особенностей организма /Э.И.Зборовский. Автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора мед. наук. Каунас, 1984.-35с.
3. Zborovsky E.I. Dependence of the incident of ischaemic heart disease on mans constitution, disadaptive syndrome and main risk facnjrs. 2nd Internation heart Health conference. May 28 – june 1? 1995/ Barselona (Catalonia – Spain) Abstracts book/ c/p/1072.

4.Зборовский Э.И. Возможности оценки и снижения риска неинфекционных заболеваний. /Э.И.Зборовский, А.А.Гракович, И.Д.Козлов, В.В.Апанасевич. Ред. Э.И.Зборовский. СИНДИ. Беларусь, Минск, 2000-171с.

5.Зборовский Э.И. Конституция и здоровье человека эры техногенного прогресса. /Э.И.Зборовский. Чернобыльскія пантэоны: сны і явы. –Мінск: выдавецтва “Чатыры чвэрці”, 2012. С 183-190.

6.Зборовский Э.И. Исцеление, или Сотвори себя Минск. Издательство “Четыре четверти”, 2010.-174 с..

В.П.Шейнов (РИВШ, Минск, Беларусь)

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ - ЖЕРТВ И ИНИЦИАТОРОВ МАНИПУЛЯТИВНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

It has been shown that a student's tendency to manipulate is more pronounced than that of a teacher. Teachers are less protected from manipulations than students. Teachers - victims of manipulations experience more negative emotions than students.

Key words: manipulation, vulnerability to manipulation, psychological state.

Манипулятивные отношения весьма распространены в современном вузе [3],[4],и, к сожалению, имеют тенденцию к все большему распространению.

Этому способствовали социальные и политические потрясения последних десятилетий. Они привели к печальным последствиям, как в общественном сознании, так и в индивидуальном сознания у немалой части общества [2]. Наблюдается, среди прочего, общее падение морали и нравов на фоне все возрастающей власти денег. Об этом свидетельствует, например, значительный рост коррупции, представляющей собой одно из проявлений манипулятивных отношений. Эти процессы находят свое отражение и во взаимоотношениях между преподавателями и студентами.

Психические состояния манипуляторов и их жертв начали изучаться совсем недавно [6].

В данной работе этот вопрос исследуется применительно к преподавателям и студентам вузов, причем изучается в более широком контексте, нежели их взаимодействие в учебном процессе. Испытуемыми были преподаватели и студенты Гомельского государственного технического университета им. П.О. Сухого и преподаватели вузов города Минска, проходившие курсы повышения квалификации в Республиканском институте высшей школы (г. Минск).

Все респонденты анонимно (под шифрами) заполнили бланки:

1) Мак-шкалы – теста Кристи-Гейс на макиавеллизм (склонность к манипулированию), адаптированного [1] к русскоязычному социуму;

2) авторского теста «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий», надежность и валидность которого доказана [5];

3) авторского опросника психических состояний, переживаемых манипуляторами и их жертвами. Опросник составлен на основе суждений, высказанных в докладе автора на Второй Всероссийской научной конференции «Психология психических состояний» [6].

Для жертвы манипуляции в указанный опросник внесены следующие возможные состояния: 1) расстройство; 2) раздражение; 3) негодование; 4) злость; 5) недоумение («попросил (а) бы, я бы сделал(а)»); 6) депрессия; 7) обида («не прощу»); 8) самобичевание («так мне и надо»); 9) беззаботность («с меня не убудет»); 10) настороженность («впредь буду настороже»).

Манипулятору в этом опроснике предложено оценить наличие у него следующих состояний: 11) чувство удовлетворения; 12) радость (что манипуляция оказалась успешной); 13) решимость («буду так поступать и впредь»); 14) ощущение своего превосходства; 15) стыд («немного стыжусь себя»).

Показатели склонности к манипулированию у студентов ($MK=66.9$) оказались статистически значимо ($p<0.01$) большими, нежели у преподавателей ($MK=76.8$). а степень незащищенности

от манипуляций оказалась выше ($p < 0.001$) преподавателей (0.41 – преподаватели, 0.25 – студенты). Это объясняет факт распространенности манипулирования преподавателями со стороны студентов.

Жертвы манипуляций (и преподаватели, и студенты) наиболее интенсивно переживают состояния (здесь и далее все перечисления – в порядке убывания): *настороженность*, а также *расстройство* (преподаватели), *злость* (студенты), *раздражение* (преподаватели и студенты).

Преподаватели – жертвы манипуляций чаще студентов занимаются *самобичеванием* (недоумевают, расстраиваются, негодуют) и проявляют *настороженность*; студенты – чаще преподавателей проявляют *обиду*, *злость*, *беззаботность*

Сравнение частоты ответов, выбираемых преподавателями и студентами (см. диаграммы рис.1) показывает, что студенты – жертвы манипуляции чаще преподавателей выбирают более агрессивные состояния: *раздражение* (студенты) против *расстройства* (преподаватели), *злость* против *негодования*, *обида* – против *недоумения*.

Однако в общей сложности преподаватели – жертвы манипуляций испытывают больше отрицательно окрашенных состояний, нежели студенты – жертвы.

Студенты – манипуляторы по сравнению с преподавателями – манипуляторами значительно чаще испытывают положительные состояния: *превосходство* (в 1,7 раза), *радость*, что манипуляция удалась (в 1,5 раза), *удовлетворение* (1,12) и *решимость* манипулировать и в дальнейшем. Общее число положительных эмоций у студентов в результате их манипуляций статистически значимо ($p < 0.05$) превышает этот показатель у преподавателей – манипуляторов.

Отрадно, что чаще всего испытываемое состояние у манипуляторов (и студентов и преподавателей) – чувство *стыда*, причем студенты испытывают его чаще ($p < 0.05$).

Следующие по частоте испытываемые состояния у преподавателей – манипуляторов: *решимость* поступать так же и впредь, затем *радость* и *удовлетворение*; у студентов – *радость*, затем *решимость* и *удовлетворение*.

У преподавателей – манипуляторов, в отличие от студентов – манипуляторов, отсутствуют интенсивные положительно окрашенные состояния.

Обнаружена положительная корреляция незащищенности от манипуляций у преподавателей с *беззаботностью* ($r=0.171$, $p=0.05$), а у студентов – отрицательная с *негодованием* ($r=-0.288$, $p=0.005$). Связь других состояний с незащищенностью от манипуляций отсутствует.

У преподавателей – манипуляторов обнаружены сильно выраженные корреляции со всеми рассмотренными состояниями: *удовлетворенностью* ($r=0.260$, $p=0.003$), *радостью* ($r=0.263$, $p=0.003$), *решимостью* ($r=0.411$, $p<0.001$), *превосходством* ($r=0.308$, $p<0.001$), суммой положительных состояний ($r=0.421$, $p<0.001$) и со *стыдом* ($r=-0.234$, $p=0.008$).

У студентов – манипуляторов эти связи таковы: с *удовлетворенностью* ($r=-0.284$, $p=0.006$), *радостью* ($r=0.280$, $p=0.006$), *решимостью* ($r=0.238$, $p=0.021$), суммой положительных состояний ($r=0.312$, $p=0.002$) и со *страхом* ($r=0.208$, $p=0.044$).

Литература:

1. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. -№5.
2. Куликов Л.В. Социальные детерминанты массовых настроений и состояний. // Психология психических состояний: актуальные теоретические и прикладные проблемы / Материалы Второй Всероссийской научной конференции. Казань. Изд-во «Отечество», 2013. – С. 100-106.
3. Тарелкин А.И. Манипулятивное воздействие студентов на преподавателей в педагогическом общении // Высшая школа. 2006, №2. С. 29-33.
4. Шейнов В.П. Психология манипулирования. – Минск, Харвест, 2009. – 704 с.
5. Шейнов В.П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. №4. С. 147-154.
6. Шейнов В.П. Психическое состояние жертвы манипулятивных воздействий и его предотвращение // Психология

психических состояний: актуальные теоретические и прикладные проблемы / Материалы Второй Всероссийской научной конференции. Казань. Изд-во «Отечество», 2013. – С. 168-173.

Р.С. Пионова (МГЛУ, Минск, Беларусь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

In the article the author gives the definition of professional pedagogical culture of a higher educational institution teacher, examines its essence and characteristics, analyzes the stages of its formation.

Педагогическая культура как научная категория начала разрабатываться сравнительно недавно. Анализ изучения литературных источников свидетельствует о небольшом количестве работ монографического характера и о наличии разного рода разрозненных публикаций в периодических изданиях, в материалах научных конференций по различным аспектам названной проблемы. Но с каждым годом ей уделяется все больше внимания, что находит отражение в публикациях.

Длительное время различные грани педагогической культуры исследует ряд ученых: Н.В. Кузьмина, Н.Б. Крылова, Т.Ф. Белоусова, Н.И. Лифинцева, И.Ф. Исаев, Р.С. Пионова. Так например, Н.В. Кузьмина рассматривает педагогическую культуру учителя как неотъемлемую часть его педагогического мастерства, предпосылкой для достижения которого является педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, требовательность как черта характера, педагогический такт, распределенное внимание и организаторские способности [1].

Данное понятие, как важное составляющее общей культуры личности преподавателя выделяют Н.И. Лифинцева [5], Н.Б. Крылова [3], И.Ф. Исаев [2]. В их интерпретации профессиональная педагогическая культура – мера и способ творческой самореализации личности преподавателя вуза в разнообразных видах педагогической деятельности и общения,

направленных на создание, освоение и трансляцию педагогических ценностей. Более того, многие ученые (Н.В. Кузьмина, И.Ф.Исаев) рассматривают саму профессиональную педагогическую культуру как аксиологическую категорию.

Расширение исследования, углубление в проблему привело к её конкретизации. В 70-е годы XX века учёными Российского государственного педагогического университета было введено в научный оборот понятие «профессиональная педагогическая культура».

Профессиональная педагогическая культура (ППК) дает возможность преподавателю вуза или школы решать задачи обучения и воспитания студентов и школьников качественно, опираясь на систему знаний и умений, качеств и способностей, развитых в процессе профессиональной подготовки. Уже в силу этого ППК представляет собой педагогическую ценность.

Используя анализ определений понятия «профессиональная педагогическая культура» и проведенное опытно-экспериментальное исследование, позволяет утверждать, что профессиональная педагогическая культура – высшее качественное интегративное образование личности, которое означает способность одного субъекта оказывать положительное воздействие на других субъектов в процессе различных видов педагогической деятельности. В нашей интерпретации профессиональная педагогическая культура – совокупность профессионально обусловленных личностных характеристик педагога: органически взаимосвязанные между собой система знаний, система ценностей, педагогическая техника, профессионально значимые качества и способности.

Вопрос о структуре профессиональной педагогической культуре не является бесспорным. Среди ключевых слов, определяющих понятие ППК учеными выделяются: «педагогическое мастерство»; «высокий уровень психолого-педагогической подготовленности»; «знания и умения»; «личностные качества»; «нравственная воспитанность/авторитет»; «педагогический такт»; «культура речи»

Опираясь на теоретический анализ понятия ППК мы выделяем в его структуре следующие компоненты



Научные знания составляют теоретическую основу профессиональной педагогической культуры. Они включают знания по всем трем блокам предметов: специальному, психолого-педагогическому, социокультурному.

Педагогическая техника вооружает носителя ППК умениями применять свой знаниевый потенциал в практической работе в учреждениях образования.

Педагогические ценности являются теоретико-методологическим ориентиром, своего рода ядром ППК, помогают преподавателю построить иерархию приоритетов в педагогической деятельности.

Качества личности учителя не только способствуют осуществлению педагогической деятельности творческого типа, но и содействуют формированию определенного отношения учащихся к учителю (уважения, любви, признательности и др.). Без профессионально значимых качеств педагог оказывается профессионально непригодным.

Педагогические способности относительно близки педагогическим качествам, отдельные исследователи их отождествляют, мы же считаем, что это две разные категории. К специальным педагогическим способностям можно отнести: способность к диалогическому педагогическому мышлению, способность к творчеству, способность строить гуманистические отношения, способность программировать свою деятельность и предвидеть ее последствия и т.д. Профессионально значимые качества и способности выступают в роли катализатора, повышая продуктивность педагогической деятельности.

Внешняя культура, являясь структурным элементом ППК, играет существенную роль в работе учителя. Внешнюю культуру

составляют: внешний вид (одежда, прическа, осанка, макияж), речь (лексическое богатство, выразительность, образность, четкость дикции, необходимый темп и сила голоса, тембр), культура невербального общения (мимика, пантомимика, спокойствие, саморегуляция).

Названные шесть ведущих структурных элементов составляют стержень профессиональной педагогической культуры, обуславливают формирование педагогического мастерства учителя и вместе взятые создают предпосылки для превращения педагогической деятельности в искусство.

Опытно-экспериментальная работа, проведенная в МГЛУ, выявила, что не все преподаватели университета представляют, как происходит формирование профессиональной педагогической культуры и свою роль в этом процессе. Наши исследования показывают, что формирование ППК осуществляется постепенно и в 3 этапа.

Первый этап – стихийный, довузовский. Неосознанные представления о педагогической деятельности начинают возникать у детей довольно рано – уже в детском саду, если они его посещают. Наблюдая за работой своих воспитателей и других педагогических работников, общаясь с ними, знакомясь с миром профессий, старшие дети – дошкольники могут рассказать, чем занимаются их воспитатели, и даже выделить их деятельность из круга других профессий. Но эти представления еще нельзя отнести к понятию «педагогическая культура», они служат как бы первыми «кирпичиками» в нулевой ее цикл.

Учеба в школе шаг за шагом расширяет знания и представления учащихся о педагогической деятельности. Как показывают наши исследования, старшеклассники в своем большинстве в состоянии не только довольно детально охарактеризовать круг полномочий и обязанностей своих учителей, их отношение к делу, но и назвать качества учителей, которым они отдают предпочтение, стиль деятельности каждого из них. Кроме того, школьники довольно четко выделяют те элементы общей культуры, которые они обнаруживают у самих учащихся в процессе взаимодействия и общения с ними. Но они еще (за исключением тех, кто учится в педагогических классах или

педагогических гимназиях) не могут связать разрозненные знания в единое понятие, систему.

Второй этап связан с вузовским периодом жизнедеятельности студентов. В университетах педагогического профиля в течение всего периода обучения у студентов под руководством преподавателей происходит формирование всех слагаемых профессиональной педагогической культуры. Но одни преподаватели осуществляют этот процесс целенаправленно, в системе, с ориентацией на все возможные виды деятельности, другие как бы мимоходом, попутно, не придавая особого значения данному вопросу. Этот этап можно назвать базовым. Наличие достаточно высокого уровня ППК дает возможность будущему учителю решать все стоящие перед ним педагогические задачи на профессиональном уровне.

Третий этап начинается после получения диплома. Это самый обширный во времени самостоятельно-творческий этап развития профессиональной педагогической культуры непосредственно в процессе педагогической деятельности. Для него характерно осознанное отношение субъектов педагогического труда к этому процессу. Они понимают, что идти методом проб и ошибок непозволительно и стремятся компенсировать то, что не сумели приобрести в период обучения в университете в студенческие годы. Поскольку этот этап носит самостоятельный характер, он сопряжен со многими трудностями, и преодоление их зависит в значительной мере от того, насколько сами преподаватели осознают и понимают необходимость повышения своего педагогического профессионализма и мастерства.

Профессиональная педагогическая культура – сложное интегративное качество учителя, его слагаемыми, как подтверждает наше исследование, владеют все преподаватели, но с разной степенью выраженности. Нельзя утверждать, что какой-то элемент ППК имеет приоритетное значение, все они, составляя органическое единство, создают сложное образование личности. Более того, отсутствие одного-двух слагаемых профессиональной педагогической культуры отрицательно сказывается на культуре труда педагога. Так, если учитель не обладает, например, такими качествами как общительность, дисциплинированность, вдумчивость, ответственность, то в определенных ситуациях это

может привести к серьезным издержкам в профессиональной деятельности. Подобный вывод можно сделать и относительно отсутствия каких-то других элементов ППК.

Итак, ППК, будучи составной частью общей культуры педагога, является личностным образованием, включает освоенные им ее структурные элементы, которые сами представляют ценность, в совокупности становится аксиологической категорией [6].

Литература

1. Деркач, А.А., Кузьмина, Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., 1993.
2. Исаев, И.Ф. Профессиональная педагогическая культура. – М., 2002.
3. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М., 1990.
4. Лихачев, Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. – Самара, 1997.
5. Лифинцева, Н.И. Формирование профессионально-педагогической культуры учителя. – Курск, 2000.
6. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы. – Минск, 2005.

**А.К. Орешкина (ИТИП РАО,
Москва, Россия)**

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

The article from the position of a scientific school «Vocational pedagogy-theory of continuous education» academicians RAO, honored workers of science of the Russian Federation S.Y.Batishev-A.M.Novikov presents the mechanism of inclusion of students in the educational process integrated space system of continuous education.

Keywords: scientific school, educational process, educational space, the system of continuous education.

Научная школа «Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования» заслуженных деятелей науки Российской Федерации С.Я.Батышева – А. М. Новикова, сформировавшаяся в начале 50-х годов XX века, продолжает осуществлять свою плодотворную деятельность и по настоящее время. В целом развитие научной школы С.Я. Батышева – А.М. Новикова базируется на следующих ведущих теоретических положениях:

- целенаправленная разработка методологических подходов к изучению профессиональной педагогики и теории непрерывного образования;

- профессиональная педагогика, также как и теория непрерывного образования, охватывает все возрастные и социальные группы обучающихся, все уровни образования в их преемственности и взаимосвязи. И в этом отношении профессиональная педагогика и теория непрерывного образования в значительной мере смыкаются;

- профессиональная педагогика, теория непрерывного образования охватывают все сферы: экономические, социальные, культурные развития России в конкретные исторические этапы: индустриального общества (до последних десятилетий XX века) и современного постиндустриального общества.

Развитию идей научной школы посвящены теоретические работы ведущих ученых и молодых исследователей-соратников данной научной школы как одной из ведущих в отечественном образовании: С.Я.Батышев, А.М.Новиков, В.А.Скакун, М.Б.Яковлева, И.Д.Чечель, Л.Д.Федотова, И.М.Стариков, Е.Г.Осовский, Кальней В.А., Орешкина А.К., Ю.Л.Деражне, М.М.Зиновкина, В.И.Подобед, А.Н.Лейбович, Т.Ю.Ломакина, А.Ф.Щепотин, А.п.Беляева, А.А.Ковырялг, И.А.Халлиулин, М.И.Рожков, Г.А.Фирсов, И.В.Зорин, М.С.Сергеева, Е.В.Касатикова, Т.Ю.Цибизова, и др. Наиболее значимыми теоретическими результатами являются:

- создание теории развития профессионального образования России на основе иерархической системы

классификаций ведущих идей, вытекающих из них принципов развития образования и условий их реализации;

- создание теории непрерывного образования: принципов и условий реализации идеи непрерывного образования как одной из ведущих идей развития образовательных систем в мире, теоретических основ диверсификации образовательных систем, построение преемственного содержания профессионального образования, создание методологических основ преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования, создание теории управления образовательными системами; выявление особенностей развития образования в условиях постиндустриального общества;

- создание современной методологии как учения об организации деятельности (оснований общей методологии, методологии научной, практической, художественной, учебной и игровой деятельности) с позиций системного анализа в логике современного проектно-технологического типа организационной культуры;

- создание оснований современной общей всевозрастной педагогики как теоретического базиса развития системы непрерывного образования, построение понятийно-категориального аппарата и логической структуры педагогики постиндустриального общества.

Лидерами научной школы являются академики Российской академии образования, заслуженные деятели науки Российской Федерации: Герой Советского Союза Сергей Яковлевич Батышев (1915-2000гг.) и Александр Михайлович Новиков (1941-2013гг.).

Наиболее известными исследованиями С.Я.Батышева являются: «Производственная педагогика», "Профессиональная педагогика" (первое издание 1997г., второе издание 2000г., объем 90 п.л.) и первая трехтомная "Энциклопедия "Профессионального образования" (1999г., объем 240 п.л.), коллективная монография «История профессионального образования». Академиком С.Я.Батышевым было подготовлено 13 докторов и 69 кандидатов наук.

Академиком Российской академии образования А.М.Новиковым (1941-2013гг.) опубликовано более 350 научных работ по методологии и теории педагогики, теории и методике

трудового обучения и профессионального образования, психологии и физиологии труда. Монографии, пособия, брошюры системно представляют актуальные вопросы развития отечественного образования. Это нашло свое отражение также и в публикациях ведущих отечественных журналах: «Педагогика», «Народное образование», «Вопросы психологии», «Специалист», «Высшее образование в России», «Школьные технологии». Особое значение имеют серии монографий и пособий по методологии образования: «Профтехшкола: стратегия развития»(1991), «Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (2 издания: 1995, 1996гг.), «Профессиональное образование России – перспективы развития»(1997), «Российское образование в новой эпохе» (2000), «Развитие отечественного образования» (2005), «Постиндустриальное образование» (2008), «Методология» (2007), «Как работать над диссертацией» (4 изд.: 1994, 1996, 2000, 2003), «Докторская диссертация?» (3 изд.:1999, 2001, 2003), «Методология образования» (2002, 2005), «Образовательный проект/ Методология образовательной деятельности» (2004), «Методология учебной деятельности» (2005), «Основания педагогики» (2010). А.М.Новиков является соавтором и соредктором учебника «Профессиональная педагогика» (1997, 2000, 2010гг.), «Энциклопедии профессионального образования» в 3-х тт. (1999), «Истории профессионального образования в России» (2003), «Основания педагогики» (2010), «Постиндустриальное образование» (2011 г.) «Я- педагог» (2011г.), «Педагогика. Словарь системы основных понятий» (2013). А.М. Новиковым подготовлено 11 докторов и 33 кандидата наук.

В области профессионального образования, подготовки квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях изучались проблемы:

- организации учебного процесса в профессиональных учебных заведениях, построения содержания подготовки квалифицированных рабочих высокой квалификации и широкого профиля, методики преподавания специальных предметов и производственного обучения, взаимосвязь общего и профессионального образования, вопросы воспитания учащихся

профтехобразования и рабочих в трудовых производственных коллективах.

Стремительное развитие типов и видов профессиональных учебных заведений начального, среднего, высшего профессионального образования актуализировало исследование процесса развития высшего образования. В ряду множества проблем актуальным стал вопрос о построении и развитии системы непрерывного образования, что потребовало значительного расширения спектра исследований в данной научной школе. Вследствие этого исследования осуществлялись по следующим крупным направлениям:

1. Непрерывное образование: разработка теоретико-методологических основ непрерывного образования, развитие многоуровневых образовательных (научно-образовательных, научно-учебно-производственных) комплексов, проблемы построения содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания обучающихся в системе непрерывного образования – акад. РАО Новиков А.М., член-корр. РАО Батышев А.С., доктора пед. наук Ермоленко В.А., Зорин И.В., Кальней В.А., Крупченко А.К., Орешкина, А.К., Рожков М.И., Стариков И.М. (Украина), Фирсов Г.А., Худолий Н.Г., канд. пед. наук Ховов О.Б. и другие исследователи.

2. Послевузовское образование: общая методология, методология научного исследования, технологии работы над кандидатскими и докторскими диссертациями, педагогика научных школ – акад. РАО Новиков А.М., член-корр. РАН Новиков Д.А., канд. пед. наук Грезнева О.Ю.

3. Последипломное образование: образование взрослых, развитие профессиональной карьеры, корпоративное обучение и корпоративные университеты, профессиональное обучение незанятого населения, развитие бизнес-образования и т.д.: доктора пед. наук Деражне Ю.Л., Кязимов К.Г., Подобед В.И., кандидаты пед. наук Грезнева О.Ю., Ховов О.Б. и другие.

4. Развитие инновационных форм образовательного процесса в системе непрерывного образования: концентрированное обучение; открытое обучение; дистанционное образование; инновационная деятельность образовательных учреждений и образовательных систем, обеспечение их

устойчивого развития; развитие ремесленного образования, высшего рабочего образования и т.д.: доктора педагогических наук Деражне Ю.Л., Ермоленко В.А., Зиновкина М.М., Ибрагимов Е.М., Ломакина Т.Ю., Стайнов Г.Н., Щенников С.А. и другие.

5. Развитие региональных систем непрерывного образования, развитие социального партнерства, теория управления образовательными системами, оценка качества образования: член-корреспондент РАН Новиков Д.А., доктора педагогических наук Ломакина Т.Ю., Орешкина А.К. и другие.

6. Подготовка и повышение квалификации педагогических кадров для профессионального образования (начального, среднего, высшего и послевузовского): академик РАО Новиков А.М., доктора педагогических наук Кузнецов В.В., Носков И.А., и другие.

Результаты научных исследований ученых – последователей и соратников лидеров научной школы, способствуют развитию инновационных процессов в системе высшего образования в контексте решения актуальной проблемы педагогической теории и практики - стратегии развития субъектности студента вуза в условиях создания образовательного пространства системы непрерывного образования.

Перспективы развития современных теоретико-методологических идей, позволяющих оптимизировать многоплановость и сложность проблем развития субъектности студента, направлены на обеспечение высокой результативности практики образовательного процесса вуза. В качестве механизма данного процесса выступает интеграция образовательной деятельности студента в условиях взаимодействия институализированных и неинституализированных структур высшего образования. При этом особое значение приобретает интеграция науки, производства, социальных партнеров, повышающих теоретическую и практическую основу деятельности в рамках организационной культуры деятельности проектно-технологического типа. Различные виды проектной деятельности студента (индивидуальные, групповые, смешанного типа, предполагающие содружество в достижении образовательного результата представителей производства, науки, социальных партнеров, использование потенциала профессорско-

преподавательского состава вуза) направлены на развитие субъектности на основе постановки личностно-значимых целей и способов их достижения.

С этих позиций развитие теоретических представлений о методологии образования как умения организации деятельности, разработанной научной школой С.Я.Батышева-А.М.Новикова, выступает ведущей задачей последователей и соратников, учеников данной научной школы в контексте современной образовательной парадигмы.

К важнейшим задачам современной теории относятся такие проблемы как развитие образовательного пространства системы непрерывного образования, теоретико-методологические основы становления механизма субъект-субъектных отношений, креатизация образовательного процесса современного вуза, другие актуальные проблемы, отражающие особенности последствий глобализации, этап перехода России к постиндустриальному обществу со всеми вытекающими экономическими, социальными и культурными последствиями для страны в целом и для системы отечественного образования в частности. В целом это согласуется с углублением аспектов теории непрерывного и постиндустриального образования в рамках ведущих идей научной школы С.Я.Батышева-А.М.Новикова «Профессиональная педагогика-теория непрерывного образования».

Литература

1. Орешкина, А.К. Образование в постиндустриальном обществе [Текст] /А.К.Орешкина// Проблемы современного образования. - 2013. - № 6. - С. 119-124.
2. Орешкина, А.К. Развитие преемственности образовательных процессов в системе непрерывного образования [Текст] /А.К.Орешкина, Т.Ю.Цибизова. – М. МГОУ. – 2010. – 142с.
3. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование. /А.М.Новиков. - М.: Эгвес, 2008. - 136с.

А.К.Папцова (КГУ, Комрат, Молдова)

**ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ
ДИСЦИПЛИН В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ
ТРАНСФОРМАЦИЙ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)**

This article examines the problems of teaching of humanitarian disciplines in Universities of Moldova. These problems are connected with socio-cultural transformations of the last decades. Special attention is paid to the teaching of philosophy, politology, philology

Keywords: humanitarian disciplines, socio-cultural transformations, urbanization, philosophy, politology

Предметом рассмотрения в рамках данной статьи комплекс проблем преподавания гуманитарных дисциплин в ВУЗах Молдовы, явившихся следствием социокультурных трансформаций нескольких последних десятилетий.

Важнейшими тенденции развития региона стали процессы урбанизации и связанной с этим трансформации традиционного общества. Процесс этот активизировался во второй половине XX века и сопровождался созданием системы доступного среднего образования. Образование стало важнейшим каналом социальной мобильности. Распад СССР и разрыв экономических связей привел к закрытию многих предприятий, но не остановил урбанизационных процессов. Получение высшего образования по-прежнему считалось каналом социальной мобильности и это привело к тому что в условиях рыночной экономики количество ВУЗов в Молдове возросло на порядок (как за счет государственных, так и за счет частных ВУЗов)..Некоторое время это способствовало развитию тех гуманитарных специальностей, которые считались важными для региона и на которые выделялись бюджетные места. Так, в Комратском государственном университете осуществлялась подготовка культурологов, артистов, библиотечных работников, журналистов, специалистов в области гагаузской филологии («стратегическая» специальность для возникшей в 1994 году гагаузской автономии). Но отсутствие спроса на специалистов в этих сферах привело к тому, что даже наличие бюджетных мест не представлялось привлекательным для

будущих абитуриентов. Некоторые специальности удалось сохранить посредством соединения с другими для получения двойной специальности «гагаузский язык и английский язык», «история и гражданское воспитание». В разряд «группы риска» попали те специальности, которые не имеют ярко выраженного прикладного характера. Даже для Молдавского государственного университета сохранение и развитие таких специальностей как «философия» и «политология» личная заслуга активных и авторитетных заведующих соответствующими кафедрами профессоров Е.Д. Сахаряну и В.Г.Мошняга. Еще больший урон был нанесен истории. С утратой остроты идеологической насыщенности политической и культурной жизни а также утраты телеологического восприятия исторического процесса был утрачен интерес к получению исторического образования. Если на ранних этапах возникновения региональных ВУЗов историческое образование представлялось стратегическим ресурсом, то современность вносит свои коррективы и набор в группы историков достаточно проблематичен. Подход к культурному наследию в настоящее время более прагматичен, коммерциализирован. И часть любителей исторических достопримечательностей попадает в группы студентов, изучающих основы туризма и гостиничного бизнеса.

Падение спроса на гуманитарные специальности только на первый взгляд не согласуется со становлением информационного общества. Большинству его членов уготована роль потребителя разного рода услуг в условиях разрастания сферы обслуживания. Интерес к сохранению высокого уровня науки отличает лишь те страны, элита которых стремится к обеспечению особого места своей страны в мировом разделении труда. Система же грантов молдавскими исследованиями еще не вполне освоена.

Вместе с тем, обязательный компонент в виде социо-гуманитарных дисциплин в учебных планах позволил сохраниться философии, политологии и социологии.

Однако и они являются предметом выбора и могут быть легко заменены какой-нибудь частной дисциплиной. Несколько лет назад в Комратском государственном университете сложилась непростая ситуация, когда в учебных планах большинства специальностей дисциплина «философия» была заменена

дисциплиной «философия объединенной Европы» Хотя дробление фундаментальных дисциплин и замена их «предметными полями» является распространенной тенденцией современного образования, на в данном случае это означало бы отказ от важной дисциплины, влияющей на формирование мировоззрения. В итоге на уровне первого цикла высшего образования философию удалось сохранить, хотя и за счет значительного уменьшения часов и устранения ее особого места в иерархии дисциплин. В частности, на изучение философии полагается только 4 кредита (60 аудиторных часов), изучается она один семестр, столько же, сколько политология и социология, хотя круг рассматриваемых ею проблем значительно шире. Более того, ее изучение предполагает обращение к философской и в целом культурной традиции, а дефицит времени почти такую возможность исключает.

Вместе с тем, количество часов, выделяемых на изучение политологии не представляется чрезмерным, так как степень вовлеченности в политическую жизнь очень высока: например, население АТО Гагауз Ери участвует в выборах членов городских советов, депутатов народного собрания Гагаузии, депутатов Парламента Молдовы и т.д. Это повышает требования к компетенциям в этой сфере.

Важным фактором, влияющим на возможности преподавания гуманитарных дисциплин, является расширение информационного поля. Умножение информации не только потенциально увеличивает возможности участников учебного процесса, но и создает проблемы ее отбора. Более того, сокращение времени на изучаемые дисциплины приводит к тому, что наиболее потребляемой является «готовая информация», прямые ответы на конкретные вопросы. Происходит «автоматизация» интеллектуальной деятельности, и это должно привести к изменению целей в преподавании гуманитарных дисциплин. Важным является не изучение фактов как таковых, а способов их интерпретации. Теоретически этому должна была способствовать забота о формировании компетенций, но отсутствие времени, обилие предметов, имеющих равный статус (по окончании любого из них сдается экзамен), не позволяет формировать компетенции на сколько-нибудь серьезном уровне.

То, что набор гуманитарных дисциплин является предметом выбора приводит к забавным ситуациям, когда дисциплину «История Европейской цивилизации» изучают студенты, обучающиеся в Комратском государственном университете по специальности «Агрономия», но не изучается будущими преподавателями английского языка.

Действительно серьезные изменения произошли в сфере преподавания иностранных языков. Миграционные потоки в Европу и Америку, возможность непосредственного сотрудничества с иностранными компаниями, а для молодежи возможность смотреть фильмы с субтитрами и играть в сюжетные компьютерные игры все это активизирует познавательную деятельность учащихся. Для студентов первого цикла обучения актуальной является возможность получения магистерского образования в Европе. В преподавании иностранных языков большое внимание уделяется развитию разговорной речи, практическому применению грамматических конструкций. Именно здесь увеличение возможностей, связанных с расширением информационного поля, оказывается наиболее востребованным. Изучаемый язык становится языком обучения. Это относится прежде всего к предметам напрямую относящимся к специальности, но в перспективе предполагается преподавание и общественных дисциплин на иностранных языках. Вместе с тем, и в области преподавания иностранных языков присутствует дефицит времени, так как абитуриенты предпочитают получить две специальности сразу. Но это увеличивает срок обучения всего на год.

В итоге можно сделать следующие выводы: социокультурные трансформации повлияли на статус и возможности преподавания гуманитарных дисциплин. Наиболее востребованными оказываются дисциплины, имеющие прикладной характер. Преподавание остальных гуманитарных дисциплин, для которых необходимо приобщение к культурной традиции, сталкивается с такими проблемами как ограничения во времени.

**Р.С. Саликжанов, Ш.Б. Саликжанова
(ЕНУ им.Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)**

ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И В КАЗАХСТАНЕ

Abstract. One of today's leading trends rapidly gaining momentum is the internationalization of higher education. The authors, based on the analysis, claim that nowadays, the higher vocational education in Russia and Kazakhstan has become a real part of the process of global internationalization of higher education.

Keywords. International academic mobility, internationalization of higher education, The Network University.

Одной из ведущих тенденций нашего времени, стремительно набирающей силу, является интернационализация высшего образования. Можно выделить значимые аргументы причин роста интернационализации в секторе высшего образования. Исследователи различают два общепринятых условия, служащие главными движущими силами интернационализации, это, во-первых, академические и профессиональные требования к выпускникам учебных заведений все в большей степени требуют адекватную подготовку в условиях глобализации, в том числе и мультилингвализм, социальные и межкультурные навыки, и, во-вторых, углубление специализации в области научных исследований и опытно-конструкторских разработок, а также увеличение масштаба инвестиций, которые необходимы для их эффективной реализации и динамичного инновационного развития вузов, требуют совместных усилий и интенсивного международного сотрудничества, в-третьих, набор иностранных студентов стал значимым фактором обеспечения роста институциональных доходов ведущих высших учебных заведений мира и необходимым условием соблюдения национальных экономических интересов [3, 33].

В современный период высшее профессиональное образование России и Казахстана стало реальной частью процесса мировой экономической глобализации и интернационализации, в полной мере включившись в механизмы трансграничного

взаимодействия спроса и предложения на транснациональных рынках образовательных услуг, научных исследований и опытно-конструкторских работ.

Соответственно, под интернационализацией следует понимать международную организацию образовательного процесса, характеризующуюся кросскомуникационным обменом студентами, персоналом, сотрудничеством университетов, совместной исследовательской работой, функционирующую на основе общих интересов и целей образования с учетом особенностей национальных систем образования [6, 40].

Интернационализация как процесс в образовательной и научной деятельности вузов Казахстана и России из года в год становится все более интенсивным. Следует признать, что современная система образования России и Казахстана следуют по «пятам» европейских стран, которые в силу сложившихся обстоятельств являются законодателями «моды» и задают тон всем изменениям.

В настоящее время в России и Казахстане наблюдается общая тенденция к концентрации усилий на организационных изменениях систем высшего образования с учетом требований XXI века: большая открытость к потребностям общества и динамизм в менеджменте. Несмотря на экономические трудности, главными тенденциями остаются расширение и развитие международного сотрудничества в сфере высшего образования, основанного на солидарности и взаимоуважения, поддержке гуманистических ценностей и межкультурного диалога. Она проявляется в расширяющейся академической мобильности студентов и преподавателей, дальнейшее развитие партнерских соглашений и связей между университетами.

Общая история развития высшего образования в советский период и схожие цели современной системы образования двух стран накладывает отпечаток на состояние взаимодействия субъектов образования России и Казахстана. Более половины международных договоров о сотрудничестве, совместных образовательных программ казахстанских вузов приходится на российские университеты. Так, например, в числе 200 вузов из 20 стран рекомендованных для обучения в магистратуре и докторантуре, для прохождения научной стажировки в рамках

престижной Международной стипендии Президента Казахстана «Болашак» есть 19 университетов России [7].

Одним из важнейших показателей качества и эффективности образовательной деятельности университета, является процесс интернационализации образования. Под интернационализацией мы понимаем, во-первых, расширение сферы деятельности университетов за пределы своей национальной образовательной системы, во-вторых, диверсификация и рост финансовых поступлений за счет привлечения иностранных студентов на обучение, в-третьих, высокая степень академической мобильности студентов и преподавателей и исследователей, расширение форм включенного обучения своих студентов в вузах-партнерах, в-четвертых, повышение качества обучения за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями, в-пятых, партнерство в сфере научных исследований, организация совместных научно-исследовательских проектов.

Международная академическая мобильность, является одним из показателей интегрального рейтинга университетов. По данным ЮНЕСКО уровень международной мобильности студентов за последние 25 лет вырос в несколько раз и будет продолжать расти [4, 12]. Данная тенденция безусловна связана с ростом общего количества студентов в мире.

В России количество студентов в 2012-2013 учебном году было 6073,9 тыс., в 1046 вузах [8], в Казахстане же на начало 2012-2013 учебного года было всего 571691 студентов в 139 вузах [9]. На генезис современной образовательной миграции оказывает история формирования социальных структур предыдущих столетий. Нами замечено, что политические и экономические связи страны в прошлом, существенно определяет долю современных иностранных студентов на рынке международного образования. Так, например, в России около 60% иностранных студентов составляют выходцы из тех стран, которые в прошлом были в составе российской империи и/или Советского Союза. По данным Министерства образования и науки Российской Федерации на начало 2008 года в 650 российских вузах обучались 120 тыс. иностранных граждан, из них большая часть (70 тыс.) – граждане СНГ [8, 55].

Особенностью формирования контингента иностранных студентов в Казахстане является то, что более половины из них являются этническими казахами, граждане Китая, Монголии, Российской Федерации, Турции и других стран СНГ. По данным Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2013-2014 учебный год в вузах Казахстана обучались 2522 иностранных студентов [9, 55]. В то же время, государства СНГ, стимулируя «приток» студентов, не поддерживают на государственном уровне их «отток» для обучения в других странах. Среди государств – участников СНГ только в Республике Казахстан обучение за рубежом выделено в качестве одного из приоритетов государственной образовательной политики.

Особенностью интернационализации высшего образования двух стран является их взаимное тяготение друг другу и в совместных, с участием третьих стран, программах и проектах. Среди них проект транснационального образования Сетевой университет СНГ, берущий начало с июня 2009 года, с участием 27 вузов. Целью создания «Сетевой университет СНГ» является разработка и внедрение аналогов программы «Эразмус Мундус» в рамках единого образовательного пространства государств-участников СНГ. В 2012 году состоялся первый выпуск 139 магистров Сетевого университета СНГ и на 2012-2013 учебный год 6 российских вуза приняли еще 192 студента [5, 199].

Таким образом, высшее образование России и Казахстана, определив стратегию развития на основе принципов Болонского процесса, имеют во многом схожие черты. Заметным трендом является стремление России и Казахстана включиться в единое образовательное пространство Европы, в двух странах наблюдается рост числа частных вузов, сокращение доли расходов на образование со стороны государства и одновременно формирование государственного заказа на подготовку специалистов в приоритетных областях деятельности.

Литература

1. Высшие учебные заведения Республики Казахстан. Социальная сфера. Серия 14. Томы 1,2 . Статистическое агентство РК. 2013.

2. Галичин В.А., Карпухина Е.А., Матвеев В.В., Сугакова А.П. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования. – Университетская книга, 2009. – 460 с.
3. Интернационализация высшего образования в контексте зарубежного опыта / М.И. Демчук и др. – Минск: РИВШ, 2012. – 124 с.
4. Карпенко О.М. Социальные аспекты проектирования вуза в контексте глобальных проблем высшего образования // Социология образования. 2011. №4. С.11-24.
5. Киящук Т.В., Прищепа Л.И. Развитие сотрудничества Российского университета дружбы народов и вузов стран СНГ // Там же. С. 199-204.
6. Пирогов А.И., Краснова Г.А., Филиппов В.М. Тенденции развития реформ высшего образования в странах СНГ: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 180 с.
7. http://bolashak.gov.kz/images/Pretendentu/list_of_universities.pdf/дата обращения 22.02.2014 г.
8. www.gks.ru/wcm/education#.23.02.2014
9. http://www.stat.gov.kz/faces/wcnav_externalId/homeNumbersEducation?_afLoop=66507167455300.24.02.2014

СЕКЦИЯ 1 ВЫСШАЯ ШКОЛА И ОБЩЕСТВО

**Н.А.Лобанов; А.И.Тучков (ЛГУ им. А.С.Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия)**

ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Work considers the different models to organizations of life-long education. Object of analysis includes results of activity, forms of the interaction, reputation

Keywords: life-long education, educational organizations, reputation, results of activity

Минувшая четверть века стала для России и всех постсоветских государств периодом резкого и практически необратимого возрастания роли товарно-денежных и рыночных отношений. Эти отношения обладают высокой степенью количественной определённости, которая тем не менее создаёт опасность недооценки не имеющих стоимостного выражения характеристик.

Отметим, что данный недостаток в полной мере характерен для такой специфической подсистемы непрерывного образования как дополнительное образование. Под последним мы понимаем совокупность организаций (например, различных курсов – как независимых, так и включённых в систему повышения квалификации и переподготовки), так и институтов (например, института экстерната).

Казалось бы, включение системы дополнительного образования в систему товарно-денежных отношений является исключительно прогрессивным явлением, поскольку нацеливает участников образовательного процесса на реальные, признанные всеми субъектами социально-экономической деятельности результаты. Однако это верно лишь отчасти, поскольку стоимостные показатели обладают следующими недостатками.

Во-первых, следует отметить, что по своей природе они отражают деятельность организаций, а не людей. В частности, величина стоимости обучения (даже если нам известна её

структура) свидетельствует прежде всего об оснащённости образовательного учреждения, его местонахождении и статусе его преподавателей, но ничего не говорит об усилиях, которые прилагают обучающиеся (не говоря уже об их отдельных группах и тем более конкретных индивидах).

Во-вторых, в большинстве случаев плата за обучение лишь самым косвенным образом связана с его результативностью. Ситуация, когда уплаченные деньги возвращаются в случае недостижения заранее известного результата, весьма редки. Это же замечание относится и к варианту, когда результат (например, трудоустройство или перевод на вышестоящую должность) является практически гарантированным.

Наконец, и это наиболее важно для системы непрерывного образования, стоимостные показатели не отражают характера взаимосвязи между обучающимся и учебным заведением. Грубо говоря, они фиксируют одномоментный факт оплаты, оставляя без внимания потенциально неограниченный период взаимодействия участников образовательного процесса.

Таким образом, стоимостные показатели, с одной стороны, неадекватно отражают затраты и результаты образовательного процесса, а с другой – оставляют без какой-либо даже самой поверхностной оценки взаимодействие его сторон (которое, в свою очередь определяет форму и – по крайней мере отчасти – содержание образования). Тем не менее, в рыночной экономике эти показатели играют главную роль.

Перечислим некоторые способы разрешения данного противоречия. Каждый из них представляет собой некую организационно-образовательную модель, из совокупности которых может складываться единая система дополнительного образования (и, прежде всего, повышения квалификации и переподготовки).

1. Модель, в которой стоимостные показатели (отражающие главным образом объёмы удовлетворённого спроса на образовательные услуги) лишь задают траекторию развития образовательных учреждений и их отдельных подразделений. Эти показатели отражают количественную сторону подготовки (сумма доходов от обучения, стоимость содержания учебных мест и т.п.). Их дополняют оценочные характеристики, которые более или

менее полно отражают качество образования и одновременно выступают в роли рыночных сигналов для потенциальных обучающихся (и их работодателей). Недостатком модели выступает неизбежная неполнота и подчинённый характер показателей качества.

Данная модель соответствует традиционным организациям с исторически сложившейся системой взаимодействий, для которых характерна высокая степень стандартизации деятельности и устойчивая репутация, связываемая с организацией в целом (а также с наиболее ценными – прежде всего для неё же – сотрудниками).

2. Модель, которая предполагает максимальную фрагментацию (дробление) образовательного процесса с предоставлением обучающимся и (или) их работодателям возможности выбора отдельных модулей программ обучения, а также формирования собственной образовательной траектории. Каждый акт выбора учебного модуля отражает как качественную (степень востребованности), так и количественную (стоимость прохождения модуля) сторону экономической привлекательности образовательного процесса. Недостаток модели заключается в наличии больших организационно-экономических сложностей. Так, некоторые модули могут оказаться невостребованными, либо экономически невыгодными для учебного заведения (вследствие малого числа желающих их усвоить). Неизбежной проблемой будет также и нестандартность получаемых квалификаций.

Особенностью модели является большое число транзакций в широком смысле этого термина. В качестве отдельных транзакций выступает выбор того или иного модуля, переход к продвинутой части курса, смена формы и технологии обучения и т.п. Репутация образовательных учреждений является стабильной, но вместе с тем и подвижной: причиной этого является её тесная связь с рынком. Положение на рынке при этом определяется в значительной мере не успехами в деле привлечения новых потребителей образовательных услуг, а сетевыми по своей природе взаимодействиями с участниками образовательных программ.

3. Модель, обеспечивающая полную открытость образовательных процессов для потенциальных и реальных

участников. Учебное заведение выступает в данном случае в качестве инфраструктурной базы, обеспечивающей функционирование профессионального и самообучающегося сообщества, объединяющего обучающихся и обучаемых. В этом случае оплату обучения заменяют платежи за пользование инфраструктурой и экспертизу результатов деятельности (заменяющую традиционные оценки). Трудность практического применения данной модели заключается в низкой степени управляемости как ходом образовательного процесса, так и сотрудниками. Получаемые же квалификации могут быть уникальными и поэтому абсолютно неизвестными работодателям.

Отличительной особенностью данной модели является то, что репутация связана не с организацией или рынком, а с результатами образовательного процесса. Эта репутация, однако, не имеет однозначного выражения. Она определяется всей системой взаимодействия участников образовательного процесса.

Подведём итог. Если первая модель ориентирована на количественные показатели, то вторая обеспечивает единство качественной и количественной составляющих образовательного процесса. Третья модель имеет чётко выраженную качественную направленность. Только их синтез в рамках единой системы соответствует принципам непрерывного образования.

**И.А. Лапина, С.В. Лапина (РИВШ,
Минск, Беларусь)**

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ГОСУДАРСТВА**

The main lines of innovation development of the Republic of Belarus are discussed, and the possibilities of higher education to secure this process are analyzed in the article. The publication presents examples of the usage of innovations and modern educational technologies in training.

Образование в Республике Беларусь – одно из главных приоритетов государственной политики. Рост уровня образования в обществе способствует более высоким темпам внедрения новых технологий, является важным фактором технологического прогресса и экономического роста. Современное общество и государство находятся в прямой зависимости от процессов обмена знаниями и технологического уровня производства, и повышение их эффективности способствует экономическому росту. На что, в свою очередь, влияет человеческий капитал, одним из критерием оценки которого является уровень образования.

Анализ специфики современного образования невозможен вне осмысления сущности социокультурных изменений, происходящих в современном обществе. Его становление связывают с происшедшей в рамках НТР информационно-компьютерной революцией, давшей особый импульс и направленность развитию современной цивилизации. Информация стала ключевой ценностной единицей современной культуры, а ее производство, сохранение, трансляция и потребление приобрели смыслообразующую значимость.

В этом социокультурном контексте переосмысливаются все аспекты многообразной человеческой деятельности, связывающей индивида с природой, включающей его в социум и организующей процесс взаимодействия природного и социального миров в едином культурном пространстве.

Традиционно система образования существовала в виде одного из центральных институтов, обеспечивающих преемственность в развитии культуры, который сохранял эту важную социальную функцию даже в периоды цивилизационных разломов. Новаторские подходы органично вплетались в традиционные, частично консервативные способы освоения культурного пространства, задаваемые самой природой, снабдившей человека вполне определенными и достаточно ограниченными органами, обеспечивающими познание им окружающего мира и самого себя. Эта природная предзаданность познавательной деятельности формировала соответствующую структуру образовательного процесса.

В век компьютерных информационных технологий мы наблюдаем смешение в едином информационном потоке

различных видов информации, типов знаний и способов коммуникационного взаимодействия. Объединяясь, они формируют единое культурное пространство в рамках развивающегося постнеклассического, информационного, постмодернистского (определения можно умножать...) типа культуры. Для этого типа культуры характерно, с одной стороны восприятие больших объемов разнородной информации, большая скорость ее обработки и огромные возможности ее трансляции, сохранения, запоминания. С другой стороны, формирующийся тип культуры связан с появлением иллюзии сопричастности как к самой информации, так и к той эмпирически постигаемой реальности, которая является источником этой информации.

После того как исходная парадигма перестает играть роль универсального объяснения новых явлений, возникает необходимость ее разрушения и перехода к новой, удовлетворяющей условиям развивающейся науки [1]. История науки и образования показывает, насколько большое влияние оказывают на социальные процессы научные открытия, изобретения. Различные социальные трансформации при этом играют двоякую роль: с одной стороны, они являются результатом и продолжением научно-технического прогресса, с другой, – определяют его развитие, направляя в ту или иную сферу. С середины двадцатого столетия в истории человеческой цивилизации произошли существенные изменения во всех, без исключения, сферах. Это и качественно новый образ жизни, и преобразования в области материального производства, связанные с лавинообразным процессом инноваций, материализованных научных идей, научных открытий, технических изобретений и разработок, с принципиально новыми технологическими процессами, которые в совокупности, в свою очередь, порождают стремительные, динамичные изменения в социальной структуре общества.

Рассматривая процесс развития науки, тесно связанный с формированием и развитием адекватных времени образовательных технологий, можно отметить его цикличность. В границах каждого цикла кумулятивное развитие науки, т.е. накопление знаний, происходит на основе исходной для данного цикла парадигмы и до тех пор, пока эта парадигма не

противоречит приобретаемым знаниям. Проводниками таких новшеств традиционно становились ученые-просветители, вокруг которых постепенно складывались научные школы.

Именно с этими процессами было сопряжено появление первых крупных учебных заведений. С самого начала высшее образование было направлено на распространение и внедрение в практику современных научных достижений в самых жизненно необходимых сферах. В структуре первых университетов, известных в истории человечества, было 4 факультета: богословский, юридический, медицинский и факультет свободных искусств (это был своеобразный подготовительный факультет, позднее получивший название философского). Их формирование началось еще в XI веке, когда в итальянских городах Болонья и Салерно появились высшие правовые и медицинские школы. Благодаря социально-политическим условиям в обществе того времени появился спрос на знания. В течение XIII - XIV веков вся Европа переживала своеобразный «университетский бум»: практически одновременно (в 1209 и в 1215 годах) из монастырских школ образовались Кембриджский и Оксфордский университеты в Англии и Парижский во Франции, затем были созданы Лиссабонская, Пражская (знаменитый Карлов университет) и Венская высшие школы. Собственные университеты появились в большинстве стран Западной и Центральной Европы. Распространение новых знаний и технологий шло ускоренными темпами вслед за крестовыми походами и развитием промышленного производства.

Позднее, в период постиндустриального общества, человечество перешло от производства товаров и услуг к производству новшеств во всех сферах. Эти новшества были связаны с использованием прежнего сырья новым способом, использованием новых технологий в прежних условиях и т.д. Именно в это время (в 70е годы двадцатого столетия) стали широко употреблять термин «инновация», которым охватывалось все непохожее, отличное от общепринятых, традиционных норм жизнедеятельности. Инновации стали рассматриваться как сложный и многоуровневый процесс, внутри которого выделялись различные содержательные акты (открытия, изобретения, технические нововведения, появление нового продукта на рынке,

его маркетинг и пр.), а также психолого-поведенческие мотивы. Тогда же стали появляться нововведения и в сфере образования: новые учебные программы, курсы, кафедры и лаборатории.

В настоящее время высшее образование также поддерживает эти традиции – традиции новаторства. Само по себе понятие "образование" связано с толкованием таких терминов как "обучение", "воспитание" и "развитие". Здесь явно просматривается просветительская функция образования. Термин «образование» употребляется как существительное от глагола «образовывать», в смысле: «создавать», «формировать» или «развивать» нечто новое. Создавать новое, а также внедрять его в жизнь – это и есть инновация. Таким образом, образование по своей сути уже является инновацией.

Образование, отвечая на вызов современной цивилизации, должно стать своеобразным «зеркалом», отражающим реальные способности индивидов, позволяющим осуществлять селекцию их скрытых возможностей и определяющими перспективы их реализации в быстро трансформирующемся мире. Образованный индивид должен максимально эффективно реализовать свой «жизненный шанс», становясь активным участником глобальной «социокультурной драмы».

В связи с этим особую роль в системе современного высшего образования приобретает блок социально-гуманитарных дисциплин. Эти дисциплины могут не только ориентировать студента в информационном потоке, но и способны вооружить его определенными методологическими, научно-познавательными ориентирами, позволяющими самостоятельно наращивать личный информационный потенциал и реализовывать его в социальной практике, включаясь тем самым в процесс социокультурного творчества. Думается, что именно такое образование, в которое органично встроена методологическая составляющая, приобщающая студента к научно-познавательной деятельности со «школьной скамьи», способно обеспечить устойчивое развитие социума. Научный потенциал высшего образования в современном обществе, с необходимостью встраивая в свою структуру исследования «человекообразные» объекты, улавливая постоянные трансформации современного общества, способен сформировать у студента адекватные профессиональные

ориентации. Их реализация в условиях меняющихся социокультурных координат современного информационного общества способна обеспечить устойчивое развитие социума. При этом образование неотделимо от разработки, трансляции и внедрения инноваций, поскольку приобретение новых знаний о новом, новых навыков – по сути, и есть – образовательный процесс.

Успешный переход на инновационный путь развития требует наличия в стране высокоразвитого научного потенциала – в первую очередь, научных кадров и широкой сети научно-исследовательских и образовательных учреждений, производящих знания. Главными принципами непрерывного профессионального образования выступают такие, как системность, преемственность, обязательность, перспективность, ориентация на развитие работника как личности и гражданина, совмещение организованного обучения с самообразованием.

Тем не менее, как учит международный опыт, знания сами по себе не трансформируют экономику, и затраты на их производство далеко не всегда приносят высокую отдачу. Успешное построение инновационной экономики требует создания механизмов, обеспечивающих востребованность научных знаний в экономике и высокую отдачу от их внедрения [2, 4]. Одновременно важное значение здесь приобретает законодательное закрепление возможностей развития и внедрение инноваций, правовое регулирование этих процессов. Это обусловлено рядом социально-значимых факторов, поскольку затрагивает ряд конституционных прав и интересов граждан. Например, охрана таких прав при внедрении новых биомедицинских технологий (при трансплантации органов и тканей, использовании генетически модифицированной продукции); при использовании новых методик исследования в судебных экспертизах.

В этих условиях необходимо обеспечить определенный образовательный уровень будущих специалистов, предусмотрев возможности его непрерывного роста, а, следовательно, и непрерывного образования специалистов. Высшие учебные заведения стали важной частью национальной инновационной системы, что делает необходимым существенную трансформацию

их традиционных функций как в сфере обучения и профессиональной подготовки, так и в области проведения научных исследований [3]. В частности, интеграция вузов в научно-исследовательскую систему потребует пересмотра содержания и целей обучения с учетом современных социальных потребностей, а также усиления их роли в проведении научных исследований и внедрении их результатов в экономической деятельности. Данные изменения реализуются главным образом путем создания в рамках учреждений высшего образования объектов инновационной инфраструктуры, занимающихся коммерциализацией научных разработок, передачей технологий и проведением научных исследований на контрактной основе: парков высоких технологий, технопарков, инновационных бизнес-инкубаторов и центров трансфера технологий. Деятельность подобных структур обеспечивает встраивание вуза в процессы производства, передачи и внедрения знаний в качестве субъекта рынка товаров и услуг.

Развитие в структуре вузов объектов инновационной инфраструктуры может внести серьезный вклад в стимулирование развития вузовской науки, укрепление ее связи с содержанием учебных программ, повышение востребованности научных разработок и квалифицированных специалистов белорусскими предприятиями. Однако следует отметить определенную долю риска, связанного с включением коммерческих предприятий в учебный процесс. Объективной основой данных рисков является фундаментальное различие в целях и задачах коммерческих фирм и высших учебных заведений. Тогда как приоритетом первых является получение прибыли, высшие учебные заведения выполняют множество иных социально значимых функций, вступающих в противоречие, а иногда полностью отрицающих возможность получения прибыли.

Одной из таких функций является свободное распространение фундаментальных научных знаний, которые служат основой для прикладных научных разработок. Однако постепенное стирание грани между фундаментальными и прикладными исследованиями ведет к тому, что достижения фундаментальной науки все чаще становятся предметом интеллектуальной собственности. Это, в свою очередь,

препятствует их свободному распространению и тормозит проведение на их базе дальнейших прикладных исследований. Таким образом, укрепляя правовой статус интеллектуальной собственности, следует уже сегодня определить пределы его реализации. При этом надо учитывать возможную ситуацию конфликта интересов отдельного ученого, вуза и коммерческого предприятия. Разрешение подобных противоречий – насущная проблема современности, решить которую возможно только в комплексе регулируя правовые и экономические аспекты деятельности учреждения высшего образования, направленные на реализацию целей и задач образовательного процесса в целом.

Образовательная среда сегодня – это тесная взаимосвязь традиций и инноваций, существование которой позволяет решить ряд важных задач социально-экономического и инновационного развития, а именно: разработка и реализация стратегии развития регионов и финансирования программ инновационного развития; обеспечение разработки и контроля исполнения бизнес-планов (инновационных разделов) предприятий; обеспечение выполнения и контроля за показателями инновационного развития региона; информационное и идеологическое обеспечение инновационного развития страны; подготовка, повышение квалификации и переподготовка кадров для инновационной деятельности и в сфере менеджмента инноваций. С целью популяризации инновационных технологий в образовательном процессе в учреждении высшего образования актуально создание инновационных центров, введение соответствующих специальностей подготовки и переподготовки специалистов. Это позволит реализовать инновационные проекты (в том числе, совместно с органами государственного управления и другими учреждениями) и систематически обновлять совокупность предлагаемых учебными заведениями образовательных услуг, проводить мониторинг их востребованности на рынке. Таким образом, качественное высшее образование сегодня рассматривается как фактор инновационного развития страны, повышения экономического роста государства и социальной безопасности граждан.

Литература

1. Кун Т. Структура научных революций.-М., 1977.

2. Goel VK, Koryukin E. Innovation systems: World Bank support of science and technology development. World Bank position paper No. 32. – Washington DC, 2004.

3. World Bank. Higher education: the lessons of experience. – Washington DC, 1994.

4. De Ferranti et. al. Closing the gap in education and technology. – Washington DC, 2003.

**Д. Ключ-Станьска (Гданьский Университет,
Гданьск, Польша)**

ВЫСШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АБЕРРАЦИОННЫХ МЕАНДРАХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ РАМОК КВАЛИФИКАЦИИ

State Qualifications Standards were supposed to help different high schools compare their educational effects in order to enable students mobility. In fact, they became a bureaucratic procedure of fabricating tons of documents which involved also all scientific stuff. This led to organizational problems of polish universities. Instead of preparing lectures, conducting research and consulting students, everybody had to fulfill absurd formal needs of Ministry of Science and Higher Education.

Keywords: higher education, university, Poland, qualification, education effects, standards

Краткий контекст введения Государственных рамок квалификации

Государственные рамки квалификации для высшего образования (в сокращении: ГРК) связаны с так называемом Болонским процессом, целью которого, среди других, является повышение качества высшего образования в Европе. По идее, они содержат ясное, четкое описание квалификации, какие студенты приобретают в вузах данной страны. Они описаны на языке эффектов образования, разделенных на три группы: знание, умение и социальную компетенцию. ГРК реализуется на двух уровнях учебы (первая ступень, которую студенты заканчивают со

званием бакалавра/инженера) и также во время учебы в магистратуре. Третья ступень, аспирантура, упоминается в ГРК, но в практике к ней не применяются формальные требования ГРК. В зависимости от вида учебы и ранга вуза, обучение, подвергающееся ГРК может реализовать так академический (в факультетах, которые имеют право присваивать звание доктора), как и профессиональный профиль. Таким образом должна была обеспечиваться связность и комплиментарность всех элементов системы.

Согласно коммуникату конференции европейских министров по высшему образованию (Берген, 20-ое мая 2005 года), действия, связанные с внедрением Государственных рамок квалификации, так как весь болонский процесс, намерены создать Европейское Пространство Высшего Образования. Главные идеи, которые с ним связаны, это партнёрство, автономия студентов и обеспечение качества. Они должны выражаться в активности стран в области оптимизации и структурных изменений в высших школах, повышении влияния академической среды на качество образования, переносе упора с академического обучения на самостоятельное учение студентами и проектирование ими своей индивидуальной тропинки академического присвоения компетенции и квалификации.

Внедрение Государственных рамок квалификации в Польше происходило в атмосфере огромной надежды. Они должны были стать решительным шагом, приближающим польскую систему высшего образования к организационной формуле обучения в других странах ЕС. Предполагалось, что они упростят признание дипломов и сделают возможным сравнение достижений студентов учащихся в разных вузах, будут способствовать мобильности студентов, дадут возможность проходить курсы в разных вузах, в том числе заграничных. Это должно было обогащать, обеспечивать разнообразие академического опыта студента и способствовать созданию чувства ответственности студента за собственный процесс обучения. Самым громким образом преподносился вопрос расширения автономии вузов, которая должна реализоваться в праве вузов на самостоятельное создание новых направлений и факультетов и установление их предполагаемых эффектов (в

рамках обязывающей структуры эффектов: знание, умение, социальная компетенция).

Вкратце, введение Государственных рамок квалификации должно обозначать изменение качества академического образования, его вход в новую эпоху: открытую, эластичную, субъектную, свободную, сохраняющую высочайшие стандарты дидактического профессионализма.

Время внедрения образцовых эффектов образования

Документами, которые стали путеводителем во время работы над внедрением Государственных рамок квалификации и основой для создания, так называемой, матрицы эффектов и программ для предметов, составляющих отдельные курсы, стали образцовые эффекты образования. На их основе вузы выработали собственные варианты эффектов, которых специфика связана с видом обучения. Момент введения образцовых эффектов стал началом трудного процесса радикального "отрезвления" высших школ и понижения их первоначального энтузиазма.

Идеи автономии, партнёрства, обеспечения качества столкнулись с неслыханной до этого момента формализацией ожиданий и требованием создать десятки документов. Бюрократическая концепция, "работающая" на бумагах создающих ее чиновников, оказалась настолько запутанной, рыхлой и неточной, что необходимой стала разработка Министерством объёмного учебника, содержащего многостраничные инструкции, как создавать документы Государственных рамок квалификации, как формулировать их содержание, а даже, какие слова использовать. Массовыми стали специальные тренинги, возникали организационные ячейки, задачей которых было внедрение проекта ГРК, назначено сотни команд, которые в своих вузах занимались координацией работ. Кадровое вовлечение достигло пика.

Огромное количество научно-дидактических сотрудников были почти полностью исключены на долгие месяцы из дидактической и научной активности, из-за необходимости разработки целых копен документов. Всеобщей практикой стало избегать контакта со студентами (из-за отсутствия времени на разговор с ними), понижение качества занятий (из-за отсутствия времени на их подготовку), понижение количества публикаций и

исследований (из-за отсутствия времени на их реализацию). Все это стало непосредственным, а можно сказать, что и измеряемым эффектом (sic!) сосредоточения на приготовлении документов, соответствующих Государственным рамкам квалификации.

Очень быстро стало ясным, что проект ГРК – это лишь попытка Министерства науки и высшего образования вписаться в меритократическую концепцию университета, которая, как пишет З. Мелосик, является неотъемлемой частью публичного дискурса (2009, с. 105). Он добавляет, что: "В меритократическом приеме существует убеждение, что образовательные дипломы (...) распределяют справедливые социальные награды, такие как: престиж, плату, должность, опираясь, как верится, на объективно измеренных когнитивных достижениях" (2009, с. 106). Меритократические симпатии и их внедрённые варианты вытекают из экспансии неолиберального рынка и реконструкции образования (в том числе высшего) согласно требованиям свободного рынка, формирующегося в условиях корпоративной глобализации (E. Potulicka, J. Rutkowiak, 2010).

Методология внедрения или в сторону бюрократической патологии

Создание программ обучения, которые должны были с того момента стать основным документом для ведущего занятия и для студента, шаг за шагом выявляло галиматью и мнимость системы. Такого вида бессмыслицей стала например новая система пересчёта кредитных баллов ECTS (European Credit Transfer System), применяемая, согласно требованиям Болонского процесса, к оценке работы студента. До сих пор они приписывались предмету по его общему рангу для данного направления учебы и специализации. Однако, согласно указаниям Государственных рамок квалификации, они должны стать результатом пересчёта часов, какие студент посвящает данному предмету. Один балл ECTS – это 25-30 часов работы студента. В чиновничьей риторике это звучало разумно. А в практике? В практике четким было только количество часов, которые студенты непосредственно проводят с ведущим занятием (в программах обучения указано количество часов лекций, упражнений, семинаров, и.т.п.). Но совсем невозможным стало честно определить количество часов, которые студент посвящает на

подготовку к занятиям, экзаменам или научным проектам. Даже на уровне обиходного знания понятно, что разные люди читают с разной скоростью и разным уровнем понимания и запоминания данного материала, что существует огромное различие во времени, которое разные люди посвящают подготовке к экзамену, что время выполнения индивидуальной или групповой проектной работы не поддается прямому определению. Этого обиходного знания на хватает творцам проекта ГРК.

Чтобы еще лучше изобразить абсурд требований стоит вспомнить один из ключевых вопросов, т.е. обязанность описывать эффекты образования используя (исключительно!) операционные глаголы, значит такие, которые описывают определенные действия студента (приводит, описывает, сравнивает, обсуждает). Согласно бюрократической идее студент не должен уже знать, понимать, думать, быть рефлексивным, но он должен проводить, сопоставлять, обсуждать и т.п. Это, по мнению чиновников и Министерстве науки и высшего образования, должно обеспечивать измеримость эффектов. Иначе говоря, предполагается, что если сотрудник в программе обучения напишет, что студент обсуждает вопрос, он сумеет проверить уровень достижения эффекта. А если он бы написал, что студент знает и понимает, не мог бы этого знания или понимания верифицировать.

До этого сотрудники были вынуждены "вписаться" в приписанные их предметам баллы ECTS (так, чтобы их сумма выполняла обязывающие в одном семестре 60 баллов за все предметы), пересчет работы студента проходит практически механично. Например: если сотрудник в программе указал, что студент реализует 3 баллы ECTS, но его работу оценил на 60 часов, в соответствующей рубрике просто повышал количество времени. Но работа студента никак не менялась. Требование определить количество баллов ECTS - это один из признаков заставляющих всех сотрудников высших школ в общенациональной фикции. Их заставляют производить документы, основанные не только на сокращениях, но также ложных и создающих видимость.

Как о бюрократическом порядке введения новеллы Закона о высшем образовании пишет М. Черепаньяк-Вальчак: "Такой способ введения изменений не оставляет надежды на

действительную смену парадигмы академического образования" (2013, с. 45). Бюрократические aberrации, чрезвычайный формализм, фрагментаризация того, чего нельзя атомизировать, требования вынуждающие мнимость, все это создает картину роковым образом ассоциирующуюся с уже давно описанным порочным кругом бюрократии, которого эффекты всегда уничтожают систему, которой она овладела.

Литература

Czerepaniak-Walczak M. (ред.), *Fabryki dyplomów czy univeristas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*. Краков, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Melosik Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Краков, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Краков, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Т.Б. Казаренкова (РУДН, Москва, Россия)

ВЫСШАЯ ШКОЛА В УСЛОВИЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Интенсивные изменения в российском обществе и государстве стимулируют обновление системы национального образования. Стратегическая значимость развития российского образования очевидна. Отмечая приоритеты образования в государственной политике, ректор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова академик РАН В.А. Садовничий, отметил, что «у России наших дней есть только два приоритета обеспечения национальной безопасности — образование и национальная целостность, территориальная целостность и образование. Все остальное-производное от них... национальная система образования-одна из важнейших скреп российского государства» [Садовничий В.А. Образование как фактор национальной безопасности России //Alma mater.1998. №3].

Образование играет важную роль в социокультурном, экономическом, правовом и экологическом развитии общества, выступая мощным детерминантом социальных изменений. Оно представляет собой «важнейший социальный институт, содействующий демократии и равенству. Посредством образования передается и трансформируется культура, воспроизводятся и создаются социальные функции и статусы» [Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. – М., 1993. С.21]. Именно образование, обеспечивающее трансляцию ценностей человеческой культуры, объективно интегрирует все формы жизнедеятельности человека, создает условия для оптимального взаимодействия человека с природно-социальным миром. «В той степени, в которой человек изменяет окружающий его внешний мир, весь исторический процесс следует рассматривать как образовательный, а образование — в качестве способа формирования человека внутри общества» [Саймон Б. Общество и образование. М. – 1989. С. 7].

Образование представляет собой мощный фактор культуры, обеспечивающий целостную многомерную самореализацию человека. Субъективный опыт человека, его способность к изменению окружающего природно-социального мира путем воздействия на этот мир, приводит к саморазвитию человека. Оно симулирует раскрытие задатков человека, способствует обнаружению его талантов. При благоприятной структуре и экономическом контексте, позволяющем движение вверх, образование будет производить более одаренный и разнообразный человеческий капитал. В итоге сократятся общественные диспропорции, которые ... поражают общество по всему спектру его развития (Ж. Аллак).

Необходимым условием экономического развития общества является высшее образование. Целевое развитие в образовательных учреждениях интеллектуальных и нравственных потенциалов человека в их взаимосвязи, способствует интенсивному, гуманному освоению человеком резервов природы и общества, стимулирует поиск рациональных путей, средств и способов получения материальных и духовных благ, с учетом гуманистических приоритетов развития человеческой цивилизации.

Сферу образования следует рассматривать как стратегическую для развития национальной экономики и как наиважнейшую сферу человеческой жизни. Именно интеллект, а не технология, становится основным капиталом настоящего и будущего. Значение высшего образования в условиях кризисного состояния российского общества возрастает еще в большей степени. Образование существенно влияет на становление правового сознания человека. Оно относится к правам человека и поэтому должно получать приоритет при распределении национальных ресурсов. Считаясь правом человека, образование ведет к развитию творческих способностей человека, углублению его участия во всех сферах жизнедеятельности общества.

Образование играет жизненно важную роль в улучшении взаимоотношений человека с окружающей средой. Именно через образование становится возможным не только экологическое просвещение человека, но вооружение человека арсеналом действенных (в том числе мыследеятельностных) средств и методов, предупреждающих экономическую катастрофу человечества, а также позволяющих преодолеть уже имеющиеся негативные тенденции к разрушению основ человеческой цивилизации. Проблемы образования неразрывно взаимосвязаны с человекознанием, с постижением роли личности в социальных процессах.

Структурные компоненты (подсистемы) системы национального образования взаимосвязаны между собой и образуют систему непрерывного образования, ориентированную на поддержание и развитие психологического, физического, интеллектуального, нравственного и духовного здоровья личности и общества.

Социальные проблемы современного высшего образования отражают весь спектр проблем, существующих в российском обществе. Среди наиболее значимых проблем выделим следующие: 1) Социально-экономические проблемы. В условиях модернизации системы высшего образования (переход на двухуровневую систему) требуются научно обоснованные концепции и технологии управления высшей школы, и в первую очередь управление экономикой высшего образования; 2) Проблема выбора образовательного учреждения. В настоящее

время у человека появилась возможность выбора образовательного учреждения, где он желает получить образование, но свобода его связана с ответственностью за свой выбор; 3) Проблема профессионального выбора после окончания образовательного учреждения: современном обществе проблемы, связанные с трудоустройством человека весьма значимы.-Уменьшение государственного заказа на специалистов в полном объеме их выпуска у профессионально-образовательных учреждений, отсутствие должных социальных гарантий в нахождении работы по полученной в высшем учебном заведении специальности, создает значительные трудности не только выпускникам, но и самим образовательным учреждениям; 4) Проблема личностного и профессионального развития человека. В образовании необходимо создать условия стимулирующие потребность развития индивидуальных способностей человека и формирования у него опыта социального взаимодействия, актуализации собственных творческих резервов. Общество должно стремиться к обеспечению оптимальных условий для творческой жизнедеятельности человека, развития его профессиональных качеств, а также, предоставлять возможности для непрерывного образования человека, в том числе, послевузовского профессионального образования, обеспечивающего не только повышение квалификации работника, но и открывающего для него возможности получения новых профессий, специальностей; 5) Проблема интеграции национального образования в мировое образовательное пространство. Современное национальное образование стремится к интенсивному обновлению через интеграцию в мировое образовательное пространство. Создаются реальные условия взаимодействия образовательных систем различных государств и регионов. Не уничтожая социального базиса культурного менталитета нации, государства, система образования любой страны ориентирована на интеграцию с международной образовательной средой. Этим обеспечивается реальное цивилизованное развитие современного общества.

Социальное здоровье личности и общества определяется многими факторами и условиями, в том числе уровнем образованности человека. Образование позволяет человеку

успешно адаптироваться к социальной жизни и дает шанс улучшить ее.

Нами выделены следующие социально-адаптационные уровни современного образования: микроуровень — самообразование; мезоуровень — образование в семье, индивидуальное образование; макроуровень — образование в государственных и негосударственных образовательных учреждениях, в системе дополнительного образования; мегауровень — образование в рамках международных образовательных программ, в системе межгосударственного сотрудничества. Устойчивое функционирование и развитие образования на всех социально-адаптационных уровнях обеспечивает устойчивость и динамичное обновление человека, общества и Земной цивилизации.

К числу основных задач высшего образования в настоящей период развития российского государства можно отнести повышение качества образования, создание социально-педагогических программ развития молодежи как ключевого условия повышения социальной мобильности личности и изменения социально-психологической атмосферы в обществе.

Внутри самой системы отечественного образования сложились предпосылки для перехода к новым моделям образовательной политики (взаимодействие образовательной, экономической, политической, духовной и других сфер жизнедеятельности общества). В России произошел переход от унифицированного к вариативному образованию. Основу основ в новой образовательной стратегии составляет инновационная модель управления образованием. В новых социально-политических и экономических условиях целесообразно управление с опорой на гибкие стандарты образования и гарантированные бюджетные нормативы, развернутое прогнозирование развития профессий, стратегическое планирование, широкое сотрудничество центра с регионами, новые информационные технологии. Необходима научно обоснованная стратегия сохранения и развития национальной системы образования, ее правовая поддержка. Без реализации указанных позиций невозможно осуществлять эффективное управления системой интенсивно обновляющегося образования.

Важную роль в этом процессе играет наука как инновационный резерв развития системы высшего образования, включая системы управления образованием. Особое значение приобретает организация и полноценное финансирование научного обеспечения государственной стратегии развития образования. Отечественная наука должна решать задачи по осуществлению программы переподготовки и повышения квалификации педагогов, обеспечить реальную базу для фундаментализации подготовки учителя и содержания образования, стимулирования развития творческой мотивации педагогических кадров учреждений различного профиля.

Высшая школа является институтом социализации и воспитания молодежи, и значение педагогических воздействий (через руководство воспитание, обучение) сказывается на социально-политическом и экономическом благосостоянии нашего общества, на его социальном здоровье. В образовательных учреждениях модернизируется и функционирует система жизнедеятельности, которая существенно влияет на здоровье человека во всех его измерениях. Поэтому научно обоснованные цели и содержание образования, гуманистический характер взаимодействия педагогов и учащейся молодежи, атмосфера, обеспечивающая самореализацию молодого человека должны господствовать в высшей школе.

Стабилизация и развитие системы российского образования как важной составляющей государственной системы национальной безопасности становится центральной задачей отечественной образовательной политики.

Одним из важнейших факторов, определяющих характер развития высшей школы, является система управления, которая во многом зависит от образовательной политики. Оптимальное функционирование всей системы российского образования определяется своевременным решением вопросов управления образовательным процессом.

Социологические исследования показали важность решения таких проблем как оказание материальной поддержки педагогам, модернизации материально-технической базы образовательного учреждения, повышение уровня квалификации педагогов, улучшение методического обеспечения

педагогического процесса, развитие научных исследований, обновление учебно-методической литературы и целого ряда проблем, связанных с обучением и воспитанием молодежи. Почти все опрошенные эксперты (проректора вузов) отметили необходимость срочного решения проблем, связанных с улучшением материального положения преподавателей. Важной проблемой остается также решение вопросов повышения уровня квалификации педагогов, так как в современных условиях развития информационных технологий, преподаватель должен стремиться к постоянному профессиональному росту посредством самообразования, а также переподготовки и повышения квалификации в системе образовательных услуг [Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В.]. Одна из важнейших целей развития высшей школы — повысить качество образования молодежи, расширить возможности для интеграции в профессиональной и общественной жизни.

Среди факторов, влияющих в наибольшей мере на качество образования выделяют следующие (перечисление в порядке значимости): профессиональная подготовка преподавателей; отношение студентов к учебе; состав абитуриентов; учебная литература; качество образовательных программ; технические средства обучения.

Социальные проблемы образования актуализируются в динамично обновляющемся российском обществе по ряду причин.

Среди таковых можно выделить глобальные системные преобразования, происходящие в России по всем стратегическим направлениям (политика, экономика, социальная сфера и др.) его развития, а также интенсивная интеграция образовательного пространства нашего государства и мирового образовательного пространства. Последняя из указанных выше причин заслуживает особого внимания, так как требует научно обоснованных подходов к интеграции образовательных пространств России и мира, чтобы данный процесс позволил усилить приоритеты российской цивилизации в перспективном развитии человечества и способствовал сохранению национального менталитета.

**В.С. Сенашенко, М.А. Ступин
(РУДН, Москва, Россия)**

О КАЧЕСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

Problems of quality of higher education in a market economy are considered in the article. The authors analyze some of the factors affecting the quality of high education.

Keywords: quality of higher education, market economy, educational model.

В настоящее время система образования развивается под влиянием двух основных факторов: переход к массовому высшему образованию в условиях рыночной экономики; интегрирование страны в международные экономические и политические структуры; (процессы международной образовательной интеграции).

При этом возникает системообразующий вопрос - какую образовательную модель высшего образования следует считать предпочтительней. И хотя многие представители российской образовательной системы считают, что «наше образование лучшее в мире», тем не менее, продолжается активный поиск «образовательной модели сегодняшнего дня», позволяющей разрешить проблемы, с которыми сталкивается система образования. Что это за проблемы?

Это несоответствие структуры высшего образования структуре реальной экономики. Одной из причин тому является вхождение страны в мировую экономическую систему в качестве производителя сырьевых ресурсов. Следствием произошедшего стало то, что высокотехнологичные отрасли отечественного производства не выдержали международной конкуренции и были свернуты полностью или частично. А часть системы образования, которая была ориентирована на их развитие, оказалась невостребованной. В условиях нехватки материально-технических, информационных и кадровых ресурсов как следствие - низкое качество образования.

Образование в капиталистическом мире должно представлять собой экономически выгодный процесс. Средства в подготовку молодых специалистов вкладываются затем, чтобы потом, с их трудоустройством, получать прибыль, превосходящую расходы на обучение. (Интересы частного капитала состоят в получении высококвалифицированных специалистов и менеджеров, способных принести предприятию прибыли и сверхприбыли). Поэтому система образования на Западе отличается от российской образовательной системы тем, что обучение в большей степени ориентировано на достижение конкретного результата.

Вузы, погружаясь в рыночные условия организации своей деятельности, вынуждены были подчиняться законам бизнеса и предъявлять качество своей работы через использующиеся в бизнесе технологии оценки качества и управления им. В этом случае технологии оценки качества образования основаны на оценке качества предоставляемых услуг и результатов полученного профессионального образования. Именно здесь истоки компетентностной образовательной модели!

Почему в условиях рыночной экономики руководство, академическая общественность вуза не могут предложить собственные механизмы обеспечения качества образования, соответствующие целям образовательного учреждения и соглашению между государством и вузом об их взаимной ответственности и взаимных обязательствах?

Самым слабым местом российской системы образования является отсутствие отлаженного взаимодействия с рынком труда. Проблемы обусловлены, прежде всего, существенными изменениями в структуре занятости: с одной стороны, связанными с неразвитостью секторе услуг и его стремительным ростом, а с другой - переходом к ресурсоориентированной экономике и обвалом в промышленно-производственном секторе, сельском и лесном хозяйстве.

Рынок предъявляет новые требования к системе образования. Переход к рынку превращает образования в образовательную услугу. При этом участие в Болонском процессе можно, очевидно, рассматривать как один из инструментов

вхождения системы образования в рыночные условия функционирования.

В сложившейся ситуации предстоит ответить на многие вопросы. Какие механизмы формирования качества высшего образования в условиях рыночной экономики? Их отличия от механизмов формирования качества высшего образования в условиях плановой экономики.

Как переход к рыночной экономике скажется на качестве образования? Появятся ли новые требования и чем они будут отличаться их структура от требований к качеству образования в условиях плановой экономики.

Требуется также уточнения вопрос – кто и в какой степени обеспечивает качество образования – государство, бизнес или сама система образования? Как решается вопрос взаимоотношений между государством и бизнесом, вопрос распределения ответственности в сфере образования между ними. Как должен происходить процесс становления взаимодействия между бизнесом и системой образования?

Сравнительный анализ отечественной и зарубежных образовательных систем ещё раз позволяет убедиться в том, что эти системы коренным образом отличаются между собой, поскольку формировались в совершенно разных социально-экономических и политических условиях. Все они решали поставленные перед ними задачи. Ставить и обсуждать вопрос – какая из образовательных систем предпочтительнее корректно лишь в случае, если условия их становления и функционирования, если и не совпадающие, то, по крайней мере, близкие между собой.

Поскольку Россия приступила к построению рыночной экономики, а образовательная сфера стала её составляющей, то в отечественное образование хлынул поток рыночной лексики. Зарубежная образовательная лексика активно стала внедряться без должного сопоставительного анализа. А поскольку Россия в 90-е годы в значительной степени растеряла свои экономические достижения, что не могло не сказаться на международном политическом авторитете, то и отечественная система образования в это время вынуждена была действовать в режиме выживания. В этих условиях, в частности, внедрения зарубежной

образовательной лексики приобрело достаточно значительный потенциал агрессивности и многие, вполне адекватные, отечественные понятия и термины были вытеснены зарубежными аналогами.

Казалось бы, в этом нет ничего страшного. Но как свойственно русскому человеку части зарубежных понятий и терминов стал приписываться «магический смысл» и «магическая сила», что стало причиной многих терминологических, а затем и методологических недоразумений. В конечном счете, системе образования была навязана чужеродная образовательная модель, что, в немалой степени, явилось одной из причин утраты идентичности отечественной системой образования.

**В.Сегень (Гданьский Университет,
Гданьск, Польша)**

**ПРОГРАММА INTEL TEACH КАК ПРИМЕР
СОТРУДНИЧЕСТВА ГДАНЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С
ОТРАСЛЕЙ IT**

Cooperation of universities and business became in the last few years a crucial point. It should help student in entering the labor market and support innovational potential of higher education which in the end should stimulate the state's economy. In 2014 Institute of Pedagogy of the University of Gdansk started cooperation with one the biggest IT companies in the world – Intel. The joint program is supposed to introduce Intel's technology into didactic process.

Keywords: business, IT, informational technologies, Intel, University of Gdańsk, pedagogy, didactics

С момента вступления Польши в структуры ЕС, наблюдаются поступающие изменения в способе организации работы польских вузов. Введённые изменения являются результатом подключения польских университетов в Болонский процесс, а их цель – это прежде всего повышение конкурентоспособности польских вузов в сопоставлении с европейскими училищами. Все согласны, что способом

реализации выше поставленных заданий является повышение потенциала инновации польских вузов. Поэтому, между прочим, упор делается на сотрудничество высших школ с конкретными компаниями, работающими на польском рынке. Понятно, что такого вида контакт между вузом и компанией будет проще в случае естественных или медицинских наук. Такое сотрудничество в Польше продолжается уже несколько лет, а их измеряемые эффекты считаются количеством совместных патентов, стипендий, финансируемых компаниями и, шире, предложений трудоустройства, которые студенты, например, информационных технологий получают еще в течение учебы. Значительно сложнее выглядит ситуация в случае гуманитарных и социальных наук. Тут заметно отсутствие выработанной практики и, к сожалению, можно сказать, что это сотрудничество не на таком уровне, как ожидалось. С уверенностью можно сказать, что такое вытекает из специфики дисциплин гуманитарных и социальных наук, которой первой жертвой стали философские факультеты.

За последние месяцы в польском публичном пространстве началась дискуссия о программной, министерской охране мало популярных среди кандидатов направлений, таких как: философия, классическая филология, история искусства, социология или даже теология. Однако, эта, казалось бы, пессимистическая картина не показывает потенциала, который все-таки используется. Позитивный пример это совместная программа, которая реализуется Гданьским Университетом в сотрудничестве с ведущей глобальной компанией Интель. Это сотрудничество реализуется путем внедрения на Гданьском Университете программы с названием Intel Teach. Компания Интель известна каждому пользователю компьютера во всем мире. Это ведущий производитель интегральных схем, микропроцессоров и материнских плат. В глобальном масштабе это одна из передовых компаний IT. Однако, в рамках стратегии социальной ответственности бизнеса, компания Интель развивает некоммерческую ветвь своей деятельности, главным заданием которой является трансформация и улучшение дидактики детей и молодежи. Конечно, инновационность новых дидактических подходов осуществляется при использовании так называемых, новых технологий. С 2014 года Институт педагогики Гданьского

университета приступил к сотрудничеству с компанией Intel в рамках программы Intel Teach, которая реализуется тоже в нескольких десятках локализациях во всем мире.

Образовательное предложение направлено к академическим и школьным учителям, которые в рамках формулы Train the Trainer получают шанс ознакомиться с новейшими дидактическими модулями. В рамках программы предлагаем бесплатные тренинги, которые состоят в одно- или несколькихдневных образовательных семинарах, которые проводят менторы-профессионалы, приезжающие в Гданьский университет из Великобритании, США, Индии и Швейцарии. Менторы предлагают несколько образовательных программ, меняющих способ мышления о техниках учения и обучения. В Гданьском университете в 2014 году были уже применены две модули, сертификаты Intel получили сотрудники университета и учителя-представители школ и детских садов, сотрудничающих с Институтом педагогики. Первым из этих модулей был курс под названием Project Based Approach. В его рамках учителя познакомились со способами проектной работы, включения в нее элемента оценки (assessment). Они узнали, какие правила Project Based Classroom и как правильно формулировать задания, чтобы поддерживать процесс учения. Вторым курсом был Inquiry in the Classroom, содержащий дидактические основы работы с детьми в возрасте с 9 до 13 лет. В его рамках учителя получили практические советы, как управлять классом во время научных активностей в областях биологии и химии.

То, что общее для проектов Intel Teach, это подчеркивание инновационности мышления, выход за рамки стандартного мышления и обучение работе в группе, которой руководит лидер. Благодаря этим проектам, мы надеемся значительно повысить дидактический потенциал польских учителей. Мы верим, что в будущем это отразится в значительно высших достижениях польских учеников.

Г.А. Мошляк (РУДН, Москва, Россия)

**КРАТКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И
АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ РЕСПУБЛИКИ
АРГЕНТИНА**

In this article presented a short analysis of the education system and academic mobility of the Republic of Argentina. Considered the difference enter publics and privates institutions in this country.

Keywords: Argentina, university, institution, education, system, program, specialty, entrant, student, graduate.

В настоящее время в Республике Аргентина насчитывается 112 образовательных учреждений высшего профессионального образования, из которых 47 - национальные, 46 - частные, а также 7 государственных и 12 частных институтов университетского уровня, одна университетская школа и один Латиноамериканский факультет социальных наук [1].

Средний возраст поступающих на образовательные программы лиценциата составляет 17-18 лет, магистратуры – 23 года. Количество студентов дневного отделения высших учебных заведений в Аргентине в возрасте 15-19 лет составляет примерно 70%, 20-29 лет достигает примерно 26%. В Аргентине более 20% абитуриентов в возрасте от 15 до 19 лет не попадают в высшие учебные заведения.

В 2009 году из общего числа выпускников средних школ прием на программы подготовки по общему высшему образованию составил 56% от всех поступающих, в то время как на образовательные программы с профессиональной составляющей было зачислено 46 % выпускников.

Так, согласно статистике 2009 года, количество поступающих в высшие учебные заведения распределилось следующим образом: 34% изучали социальные науки, бизнес и право; 27% поступили на гуманитарные науки, искусство и образование; 13% на медицину и здравоохранение; 4% пошли обучаться в сферу услуг; 8% были зачислены на инженерные специальности, производство и строительство; 10% - на естественнонаучные направления, 3% заинтересовались изучением

сельскохозяйственных наук, а 1% абитуриентов – на другие специальности.

В настоящее время около 60% студентов изучают гуманитарные предметы, такие как медицина и право, а на точных и естественных науках учатся вдвое меньше. Выпускники высших учебных заведений по естественнонаучным и инженерным специальностям в 2011 году в Аргентине составили 14,3% от общей численности выпускников [2].

Наиболее многочисленными ВУЗами в Аргентине являются: Университет Буэнос-Айреса, Национальный университет Ла-Платы, а также Национальный университет Кордовы.

Первый уровень высшего образования в стране финансируется государством и, соответственно, для студентов бакалавриата обучение в национальных университетах бесплатное.

Обучение на последующих уровнях платное и на конкурсной основе. Годовая стоимость обучения в магистратуре Университета Буэнос-Айреса, занимающего 12 место в Латиноамериканском рейтинге QS 2013г., составляет свыше 2 000 долл. США.

Стоимость основных образовательных программ в частном Католическом университете Санта-Мария, занимающим 19 место в этом же рейтинге, варьируется в пределах от 2 000 долл. США до 4 000 долл. США в год.

В Национальном Университете Кордовы цена на основные образовательные программы для обычных студентов составляет от 2 000 долл. США до 4 000 долл. США, в то время как для иностранных студентов эта сумма находится в пределах от 4000 долл. США до 6000 долл. США [3].

В настоящее время в Аргентине открыты около 50 магистерских программ на английском языке [4], 750 совместных образовательных магистратур с вузами Испании, Колумбии, Мексики, Чили, Италии, Великобритании, Великобритании и Малайзии. Цена программ зависит от страны и формы обучения.

В Республике Аргентина также развито включенное обучение (1-2 семестра) особенно с Университетами из европейских стран, чего не скажешь о ВУЗах Российской Федерации. С недавнего времени в РУДН активизировалась работа

в данном направлении, и в марте 2014 года двое студентов были направлены на включенное обучение на экономический факультет Университета Вилла Мария.

Помимо государственных университетов в Аргентине очень динамично в последние годы развивается частная система образования. Большинство частных ВУЗов принадлежит католической церкви. Таким образом, церковь, формально отделенная от государства и школы, в ряде районов страны продолжает оказывать заметное влияние на систему образования. Качество обучения в ВУЗах резко дифференцируется в зависимости от принадлежности, месторасположения, исторических и других факторов. Частные университеты, как правило, выпускают более высококлассных специалистов, благодаря продуманной и эффективной системе образования.

Наряду с национальными ВУЗами в Аргентине существуют также иностранные вузы и филиалы:

1) Представительство Университета Болоньи в Республике Аргентина, в котором открыт курс в области бизнес маркетинга, а также магистратура в области международных отношений между Европой и Латинской Америкой.

2) Латиноамериканский факультет социальных наук, который является международной организацией, основанной по инициативе ЮНЕСКО. На этом факультете ведется преподавание по следующим направлениям подготовки: бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура, а также работают курсы повышения квалификации. Данный факультет предлагает обучение по следующим программам: программа по биоэтике, по социальным наукам и здоровью, по связям с общественностью и др

Одновременно, с учетом растущей мировой глобализации и усиления востребованности к международному рынку образовательных услуг продолжится увеличение потока выезда аргентинских студентов на учебу за рубеж. В первую очередь аргентинские студенты как сейчас, так и на перспективу, будут стремиться на учебу в университеты США, Испании, Италии, Португалии, из латиноамериканских вузов – в Бразилию, Мексику, Чили. При этом большая часть выезжающих за рубеж аргентинских студентов заинтересована в продолжении

образования в магистратуре и на постдипломных формах обучения, отдавая предпочтение инженерным, технически, научным специальностям, а также дисциплинам прикладного характера.

Что касается притока аргентинских абитуриентов на учебу в российские вузы, то в ближайшие годы небольшая, выделяемая Аргентине со стороны Министерства образования и науки РФ квота бюджетных государственных стипендий будет заполняться с трудом из-за нерешенного вопроса о признании и эквивалентности дипломов и документов об образовании. В перспективе число прибывающих на учебу в Россию аргентинских абитуриентов может увеличиться, но незначительно. Слабый интерес к учебе в России объясняется дальностью расстояний, сложным климатом в нашей стране, другой культурой и традициями, а также негативом, появляющимся о нашей стране в прессе Аргентины.

В свою очередь Республика Аргентина предлагает доступное высшее образование и относительно низкую стоимость жизни - особенно по сравнению с большинством североамериканских и европейских учебных учреждений. Плата за обучение в частных образовательных учреждениях выше, чем в государственных, и может меняться в зависимости от курса обучения.

В Аргентине исторически сложилась стабильная система образования и подготовки профессиональных кадров и специалистов с высшим образованием. Единая образовательная система, имеющаяся в стране, дает неплохие положительные результаты. Высокий процент грамотности населения также можно рассматривать как положительный и преобладающий фактор стабильного развития системы образования в этой латиноамериканской стране.

Литература

1. <http://ofertasgrado.siu.edu.ar/listado.pdf>
Министерство образования Аргентины
2. Доклад о человеческом развитии 2013г.
3. <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2013>
Латиноамериканский рейтинг QS

4 <http://www.educaedu.com.ar/ingles/buenos-aires>

Т.Н.Бокова (ВГСПУ, Волгоград, Россия)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В США В XX ВЕКЕ

The main stages of the development of higher education in the United States in the XX century are examined, the stages of higher education, accessibility and the role of government in funding research are analyzed

Keywords: USA, XX century, the system of higher education, the stages of higher education, investment in the system of higher education.

Многоступенчатость системы высшего образования, созданная к концу XX в. на основе разделения функций между учебными заведениями (когда одни ставили своей целью дать лишь общее образование, другие – разного уровня профессиональную подготовку, а третьи готовили кадры самой высокой квалификации), являлась именно тем механизмом, с помощью которого США пытались решить такую сложную задачу, как повышение качества подготовки специалистов. В 1870–1910 гг. институты были переполнены студентами. Некоторые историки называют этот период «Временем университетов», поскольку именно в эти года была создана Ассоциация американских университетов, в состав которой входили такие университеты, как Колумбийский, Гарвардский, Католический, Мичиганский, Калифорнийский, Стэнфордский, Принстонский и др. Модернизированные университеты делали упор на выпускные программы, включая защиту кандидатской диссертации и получение степени. Медицина, закон и теология – три основных направления выбора профессии – разделились на более узкие специальности по академическим стандартам. Такие организации, как “Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching” или “Rockefeller General Education Board” составляли рейтинги

американских университетов. Большое значение в университетской жизни имели исследования спортивных дисциплин, университетские газеты, театры, литературные сообщества [3, 2009].

Важным этапом развития высшего образования явились 1945–1970 гг. В 1941–1945 гг. американские университеты и колледжи принимали непосредственное участие в военных программах. В 1947 г., президентская администрация пришла к выводу, что федеральное финансирование научных исследований должно продолжаться и в мирное время. Для возвращения военнослужащих в отечественную экономику и в качестве благодарности конгресс принял закон корректировки военнослужащих (Servicemen's readjustment act, 1944 г.), более известный как "G.I. Bill". Растущая статистика рождаемости и увеличивающаяся миграция в некоторых штатах наряду с увеличением количества принятых в колледжи учащихся привели к образовательному буму. В Калифорнии власти штата взяли на себя координацию этого процесса, разработали план ("Master Plan") в 1960 г. План был нацелен на адаптацию массы поступающих в многоуровневых институтах.

Одной из самых заметных трансформаций стало появление сети государственных двухгодичных колледжей. Основанные в начале XX в., «младшие» колледжи испытали расширение важнейших функций массового высшего образования. Поначалу они создали «функцию переводов», при которой студенты могли поступить в колледжи или университеты после двухлетнего курсового обучения в «младших» колледжах. К 1960 г. добавилась еще одна функция – доступное и недорогое образования для взрослых. Это привело к тому, что «младшие» колледжи были переименованы в «училища» (community colleges). Главной особенностью таких колледжей было то, что успешно оканчивающий его мог продолжать учебу на втором и даже третьем курсе обычного вуза [4, 2007].

Некоторые штаты создавали мультиуниверситетские городки. У Калифорнийского университета, например, было десять университетских городков с итоговым количеством поступивших, превышающим 150 тыс. студентов. В Нью-Йорке чиновники, ответственные за образование, и законодатели создали

расширенную систему, состоящую более чем из 60 университетских городков, – Государственный Нью-Йоркский университет (SUNY). С принятием поправок к Закону об образовании в 1972 г., федеральное правительство активно повышало доступность колледжей. Демонстрацией такого правительственного интереса было обязательство о финансовой помощи студентам. Были учреждены гранты – Basic Educational Opportunity Grant (BEOG) – для студентов, которые нуждались в финансовой поддержке. Эти инициативы привели к еще большему увеличению количества поступающих. Изначально популярные студенческие гранты к 1978 г. сменились низкопроцентными кредитами на образование.

Рост доступности и госинвестиций в инфраструктуру высшего образования увеличили потребность в органах управления. Хотя департамент вступительных экзаменов в колледжи (СЕЕВ) существовал еще начиная с рубежа веков, он получил большое значение после Второй мировой войны в связи с развитием и распространением тестирования Scholastic Aptitude Test (SAT). Возможность по результатам SAT принимать в колледж и контролировать успеваемость студентов вызывало сомнения, это привело к спорам о законности таких тестов высокого уровня. Несмотря на необходимость стандартизации экзаменов, в конце 1950 гг. шли интенсивные дебаты о возможностях SAT и других подобных тестов о том, чтобы идентифицировать истинные способности без причисления человека к какому-либо социально-экономическому классу и несмотря на его образовательный опыт [2, 2001].

Пятнадцатилетний период, начавшийся в 1985 г., можно назвать «финансовыми американскими горками» для высшего образования в США. К середине 1980-х фактически каждый кандидат на должность губернатора считался «губернатором для развития образования», свидетельствуя о надежде колледжей и университетов стимулировать в штатах экономическое развитие. В эти годы изменилась доля женщин с высшим образованием. В 1970 г. относительно немного женщин получали научные степени в области юстиции или медицины, к 2000 г. они составляли приблизительно половину студентов, юридических вузов и приблизительно 40% студентов-медиков первого курса. Женщины

даже составили большинство среди докторов в философии и биологии, литературы и гуманитарных наук. В то же время они были недостаточно представлены в таких областях науки, как инженерия и физика [1, 2008].

Американские вузы стремились к общедоступности, но нехватка институтов не позволяла достичь этой цели. Необходимость решить дилемму о том, как достичь одновременно и равенства возможностей, и качества образования стала особенно острой по двум причинам. Во-первых, широкое распространение высшего образования как средства для достижения законности, грамотности и уважения, вызывало отклик во всех слоях американского общества. Во-вторых, высшее образование приобрело силу и стабильность и должно было конкурировать со многими другими отраслями за долю «общественного кошелька» и частных пожертвований. Поддержка растущего доверия к высшему образованию является главным и решающим компонентом настоящего и будущего обсуждения способов, которыми американцы должны поддерживать высшее образование.

Литература

1. Johnson, T. Qualitative research in question: A narrative of disciplinary power with/in the IRB // *Qualitative Inquiry*. 2008. P. 212–235
2. Mondale S. *School: The story of American Public Education*, Beacon Press, Boston, 2001. 243 p.
3. Patten J. *The story of Education*. Washington, DC: 2009. P. 213–216.
4. Pulliam J., Van Patten J. *History of Education in America*. Pearson, Columbus Ohio. 2007. 393 p.

Т.Б. Медникова (РУДН, Москва, Россия)

ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И США

In this paper some peculiarities of engineering education in Russia and the USA are examined. Some difficulties of determining the purpose and the content of undergraduate programs are highlighted. The role of bachelor degree in engineering is discussed.

Keywords: engineering education, undergraduate engineering programs, bachelor degree in engineering.

В связи с переходом Российской Федерации к уровневой системе высшего образования, особую важность приобретают вопросы построения образовательных программ бакалавриата и магистратуры, их структуры, содержания, а также роли в подготовке выпускников. Несмотря на то, что Болонская декларация, согласно которой Россия переходит на систему «бакалавр-магистр», была подписана еще в 2003 году, обозначенные вопросы до сих пор актуальны. Обусловлено это тем, что все еще отсутствует общепринятое четкое представление о том, кто же такой бакалавр[1]. В данной работе рассмотрено одно из наиболее приоритетных направлений подготовки бакалавров – инженерное, и проведена аналогия с американскими программами подготовки инженеров.

В России в традиционном понимании «инженер» - это выпускник специалитета. Другими словами, это выпускник, получивший глубокие теоретические знания и узкую специализацию. Бакалавр-инженер, в свою очередь, это «темная лошадка» как для работодателя, так и для многих представителей педагогического сообщества. Согласно ФГОС, бакалавр должен получить как фундаментальные знания[2], так и более практико-ориентированную подготовку по сравнению с ГОС-2 [3], что уже звучит противоречиво. Более того, по стандартам к сфере профессиональной деятельности бакалавра отнесена научно-исследовательская деятельность (а по некоторым направлениям, и научно-педагогическая!). Но если бакалаврские программы ориентированы на практическую подготовку, то зачем готовить

бакалавра к научно-исследовательской деятельности? Эту задачу может выполнить магистратура. В этой связи логичным кажется разделение бакалавриата на академический и прикладной. В прикладном бакалавриате, по сравнению с академическим, усилена практическая и профессиональная подготовка. Тем не менее, по мнению некоторых авторов, бакалавр-инженер является своего рода «полуфабрикатом», которого необходимо доучивать и доводить до уровня специалиста [4]. В этом случае полноценная подготовка (будущих) инженеров, получивших степень бакалавра, переносится в сферу дополнительного профессионального образования.

Рассмотрим более подробно, что подразумевается под понятием «инженера» в США. Американскими профессиональными сообществами используется следующее определение: Инженеры (engineers) – лица, которые вследствие их специальных знаний и использования знаний математики, физических наук и инженерного дела, а также принципов и методов инженерного анализа и разработки, приобретенных путем обучения и опыта, имеют необходимые умения и навыки для инженерной практики [5].

Однако это общее определение, а на практике «инженер» – это и должность, и степень, и звание «профессионального инженера». Выпускники американского инженерного бакалавриата могут занимать должности инженеров, а выпускники инженерно-технологического направления бакалавриата обычно работают инженерами-технологами. Сравнивая инженерное и инженерно-технологическое направления бакалавриата в США, можно отметить, что программы первого ориентированы на изучение математики, естественных наук, инженерного дела и развития навыков исследований. Инженеры-технологи подготовлены для более практической профессиональной деятельности, программы ориентированы на применение инженерных знаний и развитие навыков лабораторной работы. Подобные концептуальные различия можно наблюдать и в подготовке по программам академического и прикладного бакалавриата в России.

Несмотря на то, что выпускников инженерного бакалавриата в США называют инженерами, существует и

отдельная степень инженера. Она рекомендуется для планирующих профессиональную карьеру в отраслях производства. К примеру, в Стэнфорде программа очного обучения инженеров длится как минимум 2 года после окончания бакалавриата. Для успешного прохождения программы необходимо получить 90 зачетных единиц и написать диссертационную работу[6].

Звание же «профессионального инженера» приобретается только после сдачи экзаменов по основам науки, прохождения практики и сдачи дополнительного профессионального экзамена с последующим получением лицензии профессионального инженера. Необходимость наличия лицензии при трудоустройстве зависит от круга задач, выполняемых инженером, области деятельности, размера предприятия и требований самого работодателя. Для некоторых специализаций, например гражданское строительство, наличие лицензии является более важным аспектом при трудоустройстве, чем для инженеров-механиков. При работе в небольшой компании, где выпускник инженерного направления выполняет более широкий круг профессиональных задач, например, разработка и контроль проектной документации, лицензия профессионального инженера будет безусловно необходима.

Стоит также отметить, что в США, по мнению некоторых исследователей, степень бакалавра в инженерном деле недостаточна для профессиональной деятельности [5]. Такие профессии, как инженерия, юриспруденция, медицина и бизнес приобретаются на более высоких уровнях образования, а бакалавриат служит лишь основой. Подобного мнения о недостаточности степени бакалавра придерживаются и некоторые работодатели. Исследователи отмечают тенденцию к найму выпускников магистерских или даже Ph.D. программ для технической работы, в то время как выпускники бакалавриата принимаются на работу, связанную с продажами или технической поддержкой.

Схожая проблема стоит и перед российским образованием. Какие должности может занимать бакалавр-инженер? Какая подготовка должна быть в инженерном бакалавриате: фундаментальная или более практико-ориентированная? Какие

компетенции должны приобрести в процессе обучения выпускники бакалавриата? Какую роль при этом будет выполнять магистратура? На эти вопросы еще предстоит найти ответы.

Литература

1. Прахова М.Ю., Светлакова С.В., Подготовка магистров в инженерной области: отечественная модель //Высшее образование в России. - 2014.-№1.- С.118-124

2. Прохоров В.А. Некоторые вопросы модернизации инженерного образования //Высшее образование в России. - 2013.- №10.- С. 13-19

3. Чучалин А.И. Применение стандартов Международного инженерного альянса при проектировании и оценке качества программ высшего и среднего профессионального образования //Высшее образование в России.- 2013.- №4.- С. 12-25

4. Мартынов В.Г., Кошелев В.Н., Шейнбаум В.С. Теория производства полуфабрикатов в приложении к высшему профессиональному образованию //Инженерное образование. 2012.- №12- С.96-101

5. James J. Duderstadt, The University of Michigan. Engineering for a Changing World, A Roadmap to the Future of Engineering Practice, Research, and Education, 2008.

6. Stanford University, <http://www.stanford.edu/>

**Л.В.Попов, Шао Хайкунь (МГУ им.М.В.Ломоносова,
Москва, Россия)**

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. ОПЫТ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

The report "Evaluation of the quality of higher education. The experience of the People's Republic of China" examines issues of education quality evaluation system, as well as various approaches to this assessment on the basis of a number of indirect assessment tools.

Keywords: higher education of China, evaluation of education quality, educational activities of universities, ratings.

С конца 70-х годов прошлого века, когда закончилось движение «Культурная революция» и была провозглашена политика «Реформа и открытость», высшее образование в КНР перешло на путь восстановления и интенсивного развития. Особенно больших достижений высшее образование в Китае добились в последние годы.

Так, в период с 1999 по 2012 год численность вузов увеличилась в 2,5 раза, число научно-педагогических работников почти в 3,5 раза, количество принимаемых на бакалаврские, магистерские и аспирантские программы соответственно в 4, в 7,5 и в 3,5 раза. Число обучающихся на уровне бакалавриата составило в 2012 г. около 15 млн. человек, а общее число вузов - 1145. Среди них число государственных вузов - 754, а негосударственных - 391.

Но не только количественные показатели говорят об интенсивном развитии высшего образования в КНР. Наиболее популярные рейтинги мировых университетов год от года показывают и стремительный «взлет» ведущих китайских вузов. Например, если два самых престижных вуза КНР - Пекинский университет и университет Циньхуа в рейтинге «Таймс» в 2010 году только подбирались к первой сотне ведущих вузов мира, то уже в 2013 году они оказались на 45-ом и 50-ом местах. В докладе будут упомянуты некоторые направления работ, давших такие замечательные результаты. В частности, с целью улучшения качества собственных научных исследований некоторые крупные университеты КНР заключили партнерские соглашения с зарубежными издательствами, прежде всего с издательством «Springer», и начали выпуск собственных англоязычных научных журналов.

Мы считаем, что мощнейшим стимулом для развития высшего образования в КНР стал IV съезд КПК (1992г.), когда были приняты решения о переносе центра тяжести на высокие технологии, науку и образование, объявленные производительной силой первостепенной важности, а образование было названо основой развития. Последовало принятие целого ряда мер, в т.ч. был принят «Закон об образовании в КНР» (18.03.1995). В законе были закреплены гарантии государства приоритетного развития образования за счет увеличения темпов вложений в систему

образования по отношению к росту бюджетных доходов.

В Законе 1995 года были закреплены, в частности, положения, ставшие основой для государственной поддержки педагогических исследований и содействию повышению качества образования (Статья 11), для оценки образовательной деятельности учреждений (Статья 24). Развитие этих положений в последующие годы привело к становлению всей системы оценки качества образования.

Понимание руководством страны необходимости «сосредоточиться», сконцентрировать усилия государства на главных, ключевых направлениях привело к ориентации государственной политики на стимулирование наиболее сильных звеньев системы высшего образования. В 1995 году стартовала программа «21-1». Ставилась задача отбора и целевой приоритетной поддержки лучших китайских университетов, чтобы они в первые десятилетия 21-ого века приблизились бы к уровню лучших вузов мира. В результате этой масштабной программы к 2012 году были отобраны и всячески поддерживались 112 вузов КНР. На эти вузы приходится значительная часть всего бюджетного финансирования высшего образования КНР, в них работают около 80% от всех преподавателей с научными степенями, занятия ведутся по 85% всех специальностей, в них проходят подготовку более 60% аспирантов.

Важным этапом дальнейшего обеспечения усилий государства по развитию высшего образования в стране стало принятие Закона «О высшем образовании в КНР» (29.08.1998). В частности, в Статье 44 этого Закона говорится о праве органов управления образованием организовывать контроль и оценку образовательных условий и качества образования в вузах. Закон «О высшем образовании в КНР» законодательно подкрепил «Временное положение об оценке качества вузов», принятое еще в 1990 году, и наметил направления дальнейшего развития работ в области оценки качества образования и образовательной деятельности вузов. В последующие годы были приняты «Показатели для оценки и контроля образовательных условий и пороговые значения для вузов, осуществляющих программу бакалавра или выше» (2004г.) и Положение «О проведении оценки бакалаврской работы обычных вузов» (2011г.).

Появление закона «О высшем образовании в КНР» (1998г.) совпало с празднованием 100-й годовщины основания Пекинского университета (4 мая 1998 года) и в честь этого события новая программа по развитию высшего образования в стране получила название Программа 98-5. Главная цель программы – отобрать из списка вузов программы 21-1 самые успешные и перспективные университеты, придать им новый мощный дополнительный стимул развития, чтобы вывести несколько ведущих университетов КНР на мировой уровень. Были определены меры и конкретные направления поддержки вузов. Оба проекта (21-1 и 98-5) позволили университетам получать значительное финансирование. Так, например, по Программе 98-5, где число отобранных вузов составляет 39, только в рамках третьего этапа программы (с 2010 г. по настоящее время) финансирование достигло 45 миллиардов юаней. Из них – 26,5 млрд. за счет государственного и 18,6 млрд. юаней за счет местного финансирования. Причем финансирование третьего этапа программы в два раза превышает финансирование на втором этапе (2004-2009гг.).

Разумеется, что такие масштабные проекты помимо отмеченных ранее реальных положительных результатов не могли не привести и к определенным трудностям. Критика в КНР в этом отношении касается нескольких моментов. Первое – это неизбежный рост разрыва в уровне образования между «отобранными» вузами и основной массой университетов страны. Второе – это общие для всех вузов трудности интенсивного роста. Так, например, исследования 2002 года показали, что даже в 60% Пекинских вузов не хватало научно-педагогических работников для организации полноценной образовательной деятельности, а в 86% вузов существовали проблемы инфраструктурного и финансового характера. И, наконец, третье – это не соответствие рынка труда с быстро растущим количеством выпускаемых молодых специалистов. Например, в 2009 году 7 миллионов выпускников искали работу. Поэтому, в частности, государство, чтобы смягчить эту проблему, пошло на увеличение количества приема в магистратуру и аспирантуру.

Важным инструментом для преодоления этих трудностей и для принятия эффективных мер по созданию благоприятных условий для дальнейшего развития и совершенствования системы

высшего образования в КНР является, по нашему мнению, становление многообразного комплекса оценки образовательной деятельности вузов. Заметим, что многое уже делается в этом направлении. Так, в упомянутом выше «Временном положении об оценке качества вузов» (1990г.) были сформулированы подходы к оценке образовательной деятельности, включая положения о самооценке вузов, о конкурсе «Лучший вуз», об аккредитации вузов и о процедурах оценки качества вуза. Было, в частности, отмечено, что ключевым критерием оценки является соответствие качества выпускников требованиям к всестороннему развитию интеллекта и к трудовой профессиональной деятельности.

Не были забыты вопросы идейно-политического воспитания и анализа востребованности выпускников предприятиями и обществом в целом. Подчеркивалось, что оценка качества вузов должна проводиться с учетом особенностей вузов разного типа. Интересно, что первой целью «Временного положения» (Статья 1) объявлялось создание высших учебных заведений с китайской спецификой. Т.е. учет традиций китайского образования и национальных ценностей ставился на первое место. А затем уже шли цели усиления государственного управления высшим образованием, организации государственной работы по оценке качества высшего образования и адаптации высшего образования к социальным требованиям.

Основной задачей оценки качества вуза становился систематический сбор данных об образовательной деятельности с учётом установленных критериев, научный анализ и оценка образовательной деятельности. Это стало отличным фундаментом для улучшения работы вуза и разработки образовательной политики и проектов реформ образования. Самооценка вуза признавалась основой системы государственной оценки качества высшего образования, а на правительственные органы возлагалась ответственность за рассмотрение материалов самооценки и организацию при необходимости выездной проверки. Подчёркивалась также необходимость поддержки участия профессиональных организаций в оценочной работе.

Последующие упомянутые выше подзаконные акты - «Показатели для оценки и контроля...» и Положение «О проведении оценки бакалаврской работы обычных вузов» -

существенно дополнили и расширили систему нормативных требований «Временного положения» и соответствующих статей Закона «О высшем образовании в КНР». Происходила постоянная конкретизация и адаптация этих требований к реалиям и решению актуальных задач.

Так, в упомянутом выше документе 2004 года устанавливались следующие показатели для оценки образовательных условий: численность студентов в расчете на одного научно-педагогического работника; доля профессорско-преподавательских сотрудников, имеющих ученые степени; площадь помещений в расчете на одного обучающегося по очной форме; объем учебно-научного оборудования (в денежном эквиваленте) и численность книг в библиотеке в расчете на одного обучающегося. Сами численные значения пороговых показателей для контроля образовательных условий несколько отличаются для разных типов вузов – классических университетов, педагогических, технических, медицинских, гуманитарных, финансовых, спортивных, творческих и др. По результатам оценки вузы признавались удовлетворительными или попадали в так называемые «желтые» и «красные» списки. Вуз, попав в «желтый» список, получал ограничения на прием новых студентов. А если вуз непрерывно оставался 3 года в «желтом» списке, то он переходил уже в «красный» список.

Согласно Положению «О проведении оценки бакалаврской работы обычных вузов» (2011г.) процедура оценки также базируется на самооценке вуза по целому комплексу показателей (уже 20 наименований) и на результатах выездной проверки, организованной службой по оценке образовательной деятельности при министерстве образования. Показатели для оценки скомпонованы в несколько разделов: ориентация вуза и руководителей; научно-преподавательские работники; образовательные условия; специальность и учебная деятельность; управление качеством; атмосфера вуза и обеспечение для развития обучающихся; качество образования. В последнем разделе оцениваются такие показатели как оценка качества образования со стороны НПП, со стороны обучающихся и со стороны общества, оценка нравственного образования и развития, оценка полученных профессиональных компетенций по владению теоретическими и

практическими знаниями. При оценке принимается следующая система: «удовлетворение» (если 18 или более показателей отвечают требованиям), «временное неудовлетворение» и «неудовлетворение» (при соответствующих более низких показателях). Вузу, попавшему в категории «временное неудовлетворение» или «неудовлетворение», необходимо проводить оптимизацию в установленное время (2 или 3 года). В это время вузу ограничивается количество приёма студентов и открытие новых специальностей. По окончании времени для оптимизации вуз может представить заявление об участии в оценке. Только получив оценку «удовлетворение», вуз вправе продолжить работу.

В докладе будут рассмотрены также некоторые другие направления, которые по нашему мнению также могут быть отнесены к косвенным инструментам оценки образовательной деятельности вузов КНР. Это и ситуация с присвоением ученых степеней (Положение 1980г. с изменениями 2004г.). Это и конкурс на лучшие кандидатские диссертации, проводящийся с 1999 года. Особый интерес представляет сравнение результатов победителей этого конкурса, включая результаты научных и образовательных организаций Академии наук КНР. Это и сравнительное рассмотрение многочисленных китайских рейтингов вузов, столь популярных и востребованных обществом.

В КНР хорошо понимают, что обеспечение качества образовательной деятельности для высших учебных заведений является кардинальной задачей и основанием для обеспечения их существования. Путём оценки качества деятельности вузы могут увеличивать репутацию и конкурентоспособность в мировом и национальном образовательном пространстве, активно привлекать многочисленных студентов и квалифицированных научно-педагогических сотрудников, получать государственное финансирование и другие средства, в т.ч. из общественных организаций и различных фондов. Эта работа помогает составить списки вузов, которые не представляют качественное образование, а также наметить необходимые изменения в государственной политике в сфере образования, чтобы в дальнейшем обеспечить качественное образование. Работы по оценке помогают вузам осознать, закрепить и развить свою специфику. Все это, в

конечном итоге приводит к повышению качества высшего образования.

Н.В. Карнаух (БГПУ, Благовещенск, Россия)

**ВАРИАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИИ В
ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА**

In article are analyzed various ways of implementation of professors training for Russia's universities in the first half of 19th century. Special attention is paid to Professorial University of Dorapt.

Keywords: higher school teacher, pedagogical institutes, internships abroad, Professorial University of Dorapt.

Одной из главных задач высшего образования в России, со времени открытия первого университета в XVIII веке, являлось создание *отечественной системы подготовки преподавателей высшей школы*. Эта задача является актуальной и до настоящего времени. Система подготовки преподавателей высшей школы должна отвечать общеевропейским стандартам и в то же время – учитывать существующие отечественные традиции.

К сожалению, многие традиции, сложившиеся в подготовке «русских профессоров» в XIX веке, были утрачены в первой четверти XX века. В связи с этим существует необходимость: на основе ретроспективного анализа выявить проблемы, которые существовали в истории становления системы подготовки преподавателей высшей школы России в XIX веке, и опыт их решения.

В связи с открытием новых университетов в России в первой половине XIX века, перед Министерством просвещения остро встала проблема подготовки *в короткие сроки профессоров и преподавателей*. Из-за нехватки в достаточном количестве научных кадров университеты вынуждены были приглашать профессоров из иностранных университетов, поручать одному профессору преподавание нескольких предметов или курсов, часто не связанных между собою, привлекать к чтению

лекций учителей гимназии, людей, не подготовленных к преподавательской деятельности в высшей школе.

Университетами использовалась практика заграничных командировок *выпускников университетов как средство подготовки отечественных преподавателей высшей школы*. В европейских университетах будущие отечественные профессора постигали основы наук, знакомились с культурой и традициями Европы, перенимали у известных профессоров методы и приемы преподавания, а затем стремились применить полученные знания на практике в университетах России.

Острая потребность в кадрах привела к необходимости открытия в 1804 году Петербургского педагогического института для подготовки не только преподавателей гимназии, но и профессоров. Этим институтом было подготовлено значительное количество преподавателей высшей школы для российских университетов. К числу его выпускников относятся Д. И. Менделеев, Н. А. Добролюбов и другие известные педагоги.

Из первого выпуска педагогического института было решено отправить 12 наиболее способных студентов за границу для подготовки к профессорской деятельности. Для каждого из отправляемых были составлены подробные инструкции, в которых указывалось, в каких университетах и какой период времени необходимо было пробыть [3, С.335].

С целью решения проблемы обеспечения университетов преподавателями в 1804-1834 гг. при университетах были открыты трехгодичные *пединституты*. В эти институты не осуществляли специального набора контингента воспитанников: их слушатели являлись одновременно и студентами университета. На университетских лекциях они вместе с остальными студентами получали общенаучную подготовку, а на занятиях в педагогическом институте - профессионально-педагогическую. В первой половине XIX века в России были использованы *разные варианты* подготовки преподавателей высшей школы, но они не могли разрешить основного вопроса – быстрого и полного удовлетворения возросших потребностей университетов в профессорах и преподавателях.

Значимым событием в истории подготовки научно-педагогических кадров для российских университетов было

открытие в 1828 году *Профессорского института* при Дерптском университете, который был в то время культурным и научным центром, не уступавшим во многом западноевропейским университетам. Им было осуществлено всего 2 набора и в результате подготовлено 24 профессора (20 докторов и 4 магистра) для российских университетов.

В основу новой модели специализированной подготовки профессоров для университетов России Императором Николаем I изначально была заложена идея преемственности: «Профессоры есть достойные, но их немного и нет им *наследников*; их должно готовить и для сего лучших студентов человек 20-ть послать на два года в Дерпт, а потом в Берлин или Париж, и не одних, а с надежным начальником на два же года» [4, С.95-96].

Рекомендованные для поступления в Профессорский институт и давшие согласие кандидаты проходили первые *испытания в своих университетах*. Им предстояли экзамены по всем предметам. Кандидаты должны были иметь «достаточные сведения» в избранной специальности, владеть иностранными языками: латинским, французским, немецким (для филологов – еще и греческим).

Следующим этапом были экзамены в *Петербургской Академии наук*. При первом наборе было отобрано 20 кандидатов: С. Куторга, М. Куторга, П. Корнух-Троцкий, В. Лапшин, И. Шиховский, П. Котельников, А. Чивилев, И. Ивановский, Ф. Иноземцев, А. Филомафитский, П. Шрамков, Г.Сокольский, Н.Пирогов, Н.Скандовский, М. Лунин, Д. Крюков, А. Валицкий, П. Редкин, П. Шкляревский, А. Мухлинский.

В соответствии с выбранной специальностью за воспитанниками закреплялись профессора-руководители, которыми были составлены *индивидуальные планы* для каждого воспитанника с учетом уровня его подготовленности.

В Институте использовались различные формы самостоятельной работы: конспектирование и рецензирование книг, написание статей или рефератов на выбранную тему. Воспитанники упражнялись в переводах с древних языков, писали сочинения – рассуждения об изучаемых предметах на немецком, латинском языках. Эти работы воспитанников проходили процедуру защиты и обсуждения на специальных занятиях.

Широко использовалась такая форма организации учебного процесса как диспут. Будущие преподаватели, благодаря этим занятиям, убеждались, что *мало знать свой предмет, надо еще уметь донести его до слушателя, обладать «особенным даром слова»*.

Строгий контроль и надзор профессоров Института над занятиями воспитанников осуществлялись только несколько первых семестров, затем будущим профессорам предоставлялся простор для самостоятельных занятий наукой. Целью такой самостоятельной работы являлась подготовка воспитанников к ежедневному *исследовательскому труду ученого* [2, Л.1].

Подводя итоги первого полугодия (27 февраля 1829 года), директор сообщал попечителю: «Почти все студенты Профессорского Института *понимают и чувствуют важное своё назначение*, и оправдывают его прилежанием к наукам» [1, Л.1]. Далее представлялись отчеты об успехах каждого воспитанника в освоении всех предметов, в развитии профессиональных умений.

В последний год обучения воспитанникам Профессорского института необходимо было сдать экзамен и защитить диссертацию, а также прочитать пробную лекцию перед членами комиссии. Лекции были прочитаны, и в своем очередном отчете попечителю директор отмечал, что выпускники Профессорского института «*подают решительную надежду сделаться способными университетскими преподавателями*» [1, Л.92].

После всех видов испытаний выпускники первого набора были отправлены на два года в заграничную командировку. Молодых русских ученых должно было обогатить знакомство с мировой практикой, но главное заключалось в *анализе нового педагогического стиля общения студентов с преподавателями в зарубежных университетах*.

По возвращении из-за границы профессоранты были распределены между университетами России. После выпуска первого набора воспитанников Профессорский Институт осуществил в 1833 году второй набор, его воспитанники (всего 6 человек) окончили Профессорский институт в 1838 году. К осуществлению педагогической деятельности выпускники двух выпусков Профессорского института приступили в следующих университетах: *Дерптском, Московском, Петербургском,*

Харьковском, *Казанском, Киевском* (Университет Святого Владимира).

Цель, поставленная Николаем I перед Профессорским институтом, была успешно выполнена: в итоге было подготовлено 24 преподавателя для университетов России.

Сформированные в Профессорском институте навыки исследовательской деятельности, закрепленные в период заграничной стажировки, личные контакты с выдающимися учеными – все это позволило выпускникам Профессорского института уже в 40-50-е годы достичь высокого авторитета в научных кругах. В новом образе преподавателя высшей школы России XIX века сочетались качества ученого и педагога. Каждый профессор имел свою «школу преподавания», свой стиль и свое понимание предмета.

В настоящее время в системе высшего образования России осуществляется постепенный переход на общеевропейские стандарты, соответствующие требованиям информационного века и мирового рынка. Реформа высшего образования предполагает изменение представлений о назначении преподавателя высшей школы. Он должен быть конкурентоспособным на общеевропейском уровне. Это требование созвучно цели, которая ставилась перед отечественными университетами в первой половине XIX века. В связи с этим существует необходимость обращения к существующему отечественному педагогическому опыту ее реализации.

Литература

1. Ведомости о занятиях воспитанников Профессорского института за 1828-1832 г.: РГИА, фонд 733, опись №56, ед.хр. № 656.
2. Записка Пр. Левицкого. Краткий очерк деятельности Профессорского института, существовавшего при Дерптском университете в 1828-1839 гг. :РГИА, фонд 922, опись №1, ед.хр. №176.
3. О лицах, командированных Министерством народного просвещения за границу для приготовления к званию профессоров и преподавателей с 1808 по 1860 год//Журнал Министерства

народного просвещения. Часть СХХI. СПб.: тип. И. Огризко. 1864. С.335.

4. О распоряжениях по учреждению Профессорского Института//Сб. постановлений по Министерству нар. просв.,Т.2. Царствование императора Николая I (1825-1855), отд.первое - 1825-1839. Изд.II-е. СПб: Тип. В.С. Балашева, 1875.

**О.А.Пузанова (ВЮИ ФСИН России,
Владимир, Россия)**

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОВРЕМЕННОЕ
РОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО: ИСТОРИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

The process of reforming of the modern Russian society and the development of civil society are impossible without a revival of high school, as a key element of the progressive development of society

Keywords: high school society interaction influence revival ignoring crisis

Назрел момент реформирования достаточно большого количества институтов российского общества. Это связано, прежде всего, с процессом интеграции России в мировое сообщество, также не малую роль играет и процесс глобализации.

На сегодняшний день особую актуальность приобретают вопросы, касающиеся высшего образования. На наш взгляд, образование является необходимым элементом современного развитого правового демократического государства. Построение гражданского общества, к которому мы стремимся, невозможно без ценностной ориентации на поднятие престижа высшей школы.

Исторический зарубежный опыт свидетельствует о процессе взаимовлияния высшей школы и прогрессивного развития самого общества. Отсутствие должного внимания высшей школе влекло торможение в прогрессивном развитии общества, как в экономической сфере, социальной, так и в других, и наоборот, поднятие престижа высшей школы являлось движущим инструментом развития общества во всех отраслях.

Что же касается истории развития высшей школы в России, то оно характеризуется некоторой самобытностью.[2] Решающую роль здесь играло не экономическое отставание, которое тогда еще не было большим, а влияние тормозящей силы в лице православной церкви и большей части правящего класса, которая видела опасную силу в процессе просвещения. Поэтому, когда Петр I начал с огромной энергией борьбу с отставанием России от Запада, ему пришлось приглашать огромное количество квалифицированных специалистов в разных областях с Запада. Процесс превращения высшей школы в необходимый институт развития государства и общества в целом занял достаточно много времени, так как кроме тормозящей силы немалую роль в регрессе просвещения сыграл и менталитет самого народа, который не ощущал жизненную необходимость в образовании. И только лишь спустя целый век после первой попытки создания высшего учебного заведения в России, русские вузы начали, наконец, приносить первые осязаемые плоды. [2]

После отмены крепостного права и с развитием капитализма в России, определившего более высокие требования к квалификации кадров во всех областях общественной жизни, растущим пониманием важности высшего образования является численность студентов вузов и число вузов. Нет сомнения, что бурный экономический подъем России в 90-е годы XIX века и в 1909-1913 гг. в немалой степени объясняется успехами российского высшего образования.

Тем не менее, колоссальное отставание России по высшему, как и общему образованию, накопившееся за века, преодолеть за короткий срок оказалось невозможным и, царская Россия по числу специалистов с высшим образованием на душу населения многократно отставала от развитых стран. И это в большой степени сказалось на её поражении в ходе Первой мировой войны и в конечном крушении в 1917 г. и царизма, и Временного правительства. Впрочем, и в ходе первой мировой войны российская экономика успешно решила сложные задачи развития многих отраслей оборонной промышленности, опираясь на свои собственные инженерно-технические и научные кадры.[2]

О высоком качестве российских вузов того периода свидетельствует большое количество выдающихся научных достижений преподавательского состава российских вузов.

В начале XX века престиж вузовского преподавателя был уже очень высок. Неудивительно, что только по этой причине (не говоря уже о моральном удовлетворении) должность преподавателя вуза была привлекательной для талантливой молодежи.

Подводя итоги анализу истории дореволюционного высшего образования в последние 60 лет царской России, следует констатировать его огромный прогресс.

В советский период государство переживало экономическую бедность и, соответственно, появились другие приоритеты, которые помогли государству и власти выжить здесь и сейчас. Следствием этого стало значительное сокращение финансирования вузов, что привело к катастрофическому ухудшению материального положения преподавательского состава, поставив даже профессоров на грань и за грань голода и холода, вынудив их уплотниться в своих квартирах. Полностью прекратилось обеспечение вузов новыми книгами и оборудованием, отопление учебных и научных помещений. Учебная и научная жизнь в вузах почти полностью замерла, что привело к сокращению научного потенциала за счет смерти профессоров от голода, репрессий и их миграции за границу.

Переход к нэпу предотвратил гибель российского высшего образования, быстро стали расти ассигнования на высшее образование, что, в свою очередь, отразилось и на материальном обеспечении профессорско-преподавательского состава.

В советский период происходит достаточно быстрый рост количества вузов, но основным отрицательным моментом остается недостаточное количество квалифицированного преподавательского и административного персонала, а также отсутствие учебных помещений и общежитий для иногородних студентов, библиотек и лабораторного оборудования.

Огромные экономические неудачи 1931-1932 гг. объяснялись в немалой степени слабостью новоиспеченных кадров, дефицитом старых специалистов. Поскольку политические опасности к этому времени уменьшились, советская власть пошла

на очередную "оттепель" в области высшего образования. Она началась с освобождения из ссылки практически всех ранее осужденных академиков-историков. Им было разрешено вернуться к преподаванию. Больше того, начался поворот в историческом образовании. На улучшении качества высшего образования положительно сказалось значительное расширение среднего образования и особенно улучшение качества среднего образования в этот период.[2]

Таким образом, советская высшая школа сыграла решающую роль в модернизации советской экономики и общества.

В современной России, наконец, происходит возрождение высшего образования, за последние годы улучшилось финансирование вузов, повысился контроль за деятельностью со стороны государства, что указывает на не безразличность к судьбе высшего образования. Нам предстоит пройти нелёгкий путь преобразования значимости высшего образования для развития государства и общества в целом. На наш взгляд необходимо: во-первых, перепрофилировать вузы в соответствии с модернизацией экономики и других сфер общественной жизни, для обеспечения востребованности выпускников вузов; во-вторых, необходимо не «оказывать услуги» образования, а учить, как это делали в советское время, для этого необходимо повысить научный уровень профессорско-преподавательского состава, в том числе, за счет обмена опытом за рубежом, продумать средства и способы их мотивации; в – третьих, на данный момент государство стремиться повысить роль технического образования, об этом говорил и Президент в своем Послании Федеральному Собранию, поэтому необходимо увеличить количество современных технических специальностей, отвечающих требованиям сегодняшнего дня.

Таким образом, исторический опыт, а также современное состояние развития высшей школы показывает тесную взаимосвязь с прогрессивным развитием государства и общества в целом.

Литература

1. Сахаров А. Воспоминания. Знамя.-1990.-№10. С. 35.

2. Ханин Г.И. Высшее образование и российское общество.- «ЭКО»- 2008.-№ 8-9.- С.7
3. Ханин Г.И. Экономическая история России в новейшее время. Т. 1. Новосибирск, 2003.- С. 7-13.
4. Эксперт -2008.-№2.- С. 98.

П.Н.Резько (БрГУ, Брест, Беларусь)

МУЛЬТИВЕРСИТЕТЫ И УНПК: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

The article highlights perspective of development of university education. The author considers that one of the most important problems for universities is determining the ratio between the learning processes, research and funding of universities. In the article two ways of solving this problem are offered: educational-scientific-industrial complexes and multiversities.

По мере развития общества меняется отношение людей к его основным институтам. Однако скорость этих изменений применительно к разным институтам существенно варьируется. В современном обществе наиболее быстро меняются структуры связанные с управлением бизнеса, а, например, такой институт, как церковь, очень медленно. Что касается системы университетского образования, то она весьма консервативна, в том числе ввиду того, что университет активно влияет на формирование общественного мнения, занимается политическим прогнозированием и научными исследованиями.

В связи с этим очень важно определить соотношение между учебным процессом, научными исследованиями и финансированием университетов. Балансирование совокупных средств в рамках университета между научными исследованиями и учебным процессом было и остается центральным вопросом практически для всех вузов в мире. Поэтому получила развитие идея совершенствования инфраструктуры университетов, одной из форм которой являются учебно-научно-производственные комплексы (УНПК), или университетские комплексы,

деятельность которых ориентирована на сохранение качественного фундаментального образования, основанного на эвристических принципах интеграции с современными научными исследованиями. С одной стороны, эти комплексы могут быть использованы для опережающей подготовки кадров в инновационной экономике региона, а с другой – создавать и продвигать инновации на рынок.

Структура УНПК может быть самой разнообразной, например, «вуз – НИИ – завод», «вуз – научно-производственное объединение», «кафедра – базовое предприятие». В состав одного комплекса могут входить несколько кафедр вуза, ряд промышленных предприятий, научно-исследовательских и проектно-конструкторских организаций по профилю специализации региона [2, с. 274]. Такие комплексы давно существуют при крупнейших мировых корпорациях, таких как IBM в США или Фольксваген в ФРГ. Активно данные комплексы функционируют в Российской Федерации [1, с. 7].

Несколько иную концепцию развития университетов представил ещё 50 лет назад футуролог и бывший президент университета Калифорнии в Беркли К. Керр. Это концепция "мультиверситета", т. е. университета не как единого целого, а как совокупности сообществ, что соответствует потребностям индустриального общества. По его мнению, мультиверситеты – это особые интеллектуальные города, которые играют ведущую роль для окружающего социокультурного пространства [3, с. 17]. Университет уже не является только лишь совокупностью преподавателей и студентов. По сути, это конгломерат из нескольких таких совокупностей. Его уже нельзя определять термином университет, ориентируясь на первоначальную трактовку этого термина. Следовательно, новый термин – мультиверситет, будет наиболее адекватным отражением идеи современного университета, как нового социокультурного явления.

Мультиверситет состоит из целого ряда сообществ, объединенных одним идеалом – поиском истины. Его целью является как сохранение вечных истин, так и поиск нового знания, а также уточнение, каким именно образом истина и знания могут служить потребностям человека. Такое разнообразие задач,

решаемых мультиверситетом, отражает и его принципиальное отличие от университета в особенностях внутриверситетских связей. К. Керр сравнивает мультиверситет с городом-государством, который управляется единым административным органом. Этот город-государство он называет Город Интеллекта, который нужно рассматривать как сообщество, охватывающее все интеллектуальные ресурсы общества [3, с. 25].

К. Керр предполагал, что в дальнейшем большие университетские центры начнут срастаться и формальные связи преподавателей с каким-либо определенным университетом ослабнут, появится возможность свободного перемещения от одного университетского города к другому, с необходимостью будут развиваться новые информационные технологии, позволяющие сделать возможным общение между такими образовательными центрами []. Это становится возможным при наличии единого информационного и образовательного пространства, неотъемлемой частью которого в современном обществе стала глобальная информационная сеть – Интернет.

Сетевые курсы позволяют студентам учиться в современных виртуальных группах и прослушивать онлайн лекции лучших профессоров ведущих мировых университетов, сдавая затем по ним экзамены. Возможность частого обновления учебного материала – ещё одно преимущество подобных курсов.

Уже сейчас ведущие мировые университеты обладают чертами мультиверситета, так Гарвардский университет с полным правом можно отнести к мультиверситету, в нем в настоящее время действуют 144 исследовательских центра и 10 колледжей. Центры имеют матричную структуру подчинения, среди них 35 научных исследовательских центров связаны с естественными и гуманитарными науками, 13 центров работают в сфере бизнеса, 37 центров - в области медицины и здравоохранения, 12 центров - по научным исследованиям, связанным с правительством, 18 центров - в сфере права и т.д. Такое количество центров расширяет действующую и без того разветвленную инфраструктуру университета, что, с одной стороны, позволяет проводить фундаментальные и прикладные научные исследования в широчайшем спектре направлений, с другой стороны, проводить подготовку магистров и докторов Ph.D на самом высоком уровне.

Не случайно соотношение подготовки бакалавров и магистров по континенту резко отличается от общепринятых стандартов. Обычно в вузах основная сфера деятельности - это обучение студентов по бакалаврским программам, и только 15-25% обучается в магистратуре и аспирантуре, в Гарварде - наоборот, по программам бакалавриата обучается только 35% всех студентов, но программам магистратуры и аспирантуры - 65%.

На наш взгляд, создание мультиверситетов и УНПК позволит не только придать новый облик высшей школе, но и существенно повысить конкурентоспособность национальных экономик.

Литература

1. Борисов, И. Университетские комплексы и университетское образование / И. Борисов // Вестн. высш. шк. – 2002. – № 11. – С. 3–8.
2. Шарай, Е.А. УНПК как организационно-экономический механизм региональной экономики / Е.А. Шарай // Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационного развития общества: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 24–25 сент. 2009 г. / Белорус. ин-т систем. анализа и информ. обеспечения науч.-техн. сферы; сост.: А.М. Самусенко, М.И. Артюхин, А.Н. Королевич ; под ред. И.В. Войтова. – Минск, 2009. – С. 273–274.
3. Kerr C.A. The uses of the University / C.A. Kerr. - Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982. - V. IX. - 204 p.

**А.А. Щеголев (Калужский филиал СПБГЭУ,
Калуга, Россия)**

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ
ГРАЖДАНСКОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В РОССИИ В 2008 –2012 ГГ.
(ПО МАТЕРИАЛАМ ЖУРНАЛА «ПЕДАГОГИКА»)**

The article exposes the contents of principal publications in the periodical “Pedagogics” and in other scientific pedagogical editions

for the years 2008 – 2012 concerned with the problem of civil and patriotic education.

Keywords: Civic consciousness patriotism, civil and patriotic education, aims and purposes of patriotic education, the national idea, personality development.

В 2008 – 2012 гг. проблемы гражданского и патриотического воспитания были весьма актуальными и находили свое отражение на страницах журнала «Педагогика». Так, Г.Н. Филонов в своей статье «Деятельностная сущность воспитания» подчеркивает значение деятельностного фактора в процессе гражданского становления личности [4. С. 13 -19]. Он отмечает, что этапы гражданского становления личности соответствуют степени зрелости молодого человека. Она первоначально проявляется через отношение к принятым в обществе нормам, требованиям к конкретным формам проявления ответственности, выполнения общественного долга, служения интересам государства и общества. На более высокой ступени развития гражданская зрелость связана с осознанной целенаправленной гражданской деятельностью [Там же. С. 14]. Указанные этапы обуславливают особенности современных технологий, активных деятельностных форм реализации вариативных проектов и моделей профилированного гражданского образования и воспитания детей и молодежи.

В.И. Лутовинов и С.И. Мешкова в статье «Проблемы воспитания патриотизма» отметили наличие социального заказа на воспитание человека «современно образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за судьбу страны». [3. С. 50 - 53]. Авторы заявили о необходимости создания качественно новой системы воспитания детей и молодежи на базе Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 годы». На ее основе можно было бы разработать подпрограммы и планы различного уровня, в том числе региональные, городские, районные и т.д. В.И. Лутовинов и С.И. Мешкова считают, что смещение акцентов в патриотическом воспитании от

традиционного и единообразного к инновационному и многоплановому повысит возможность более полного проявления мотивации личности, сочетающейся с ее конкретными целями и установками как гражданина – патриота Отечества. Здесь широкое поле для деятельности патриотических и военно-патриотических объединений, подростковых клубов, кружков по интересам и т.д.

Значение поисковой деятельности в процессе патриотического воспитания молодежи подчеркивает Т.В. Яшкова [6. С. 50 – 54]. В патриотически ориентированном поисковом движении применяются такие формы патриотического воспитания, как участие поисковых отрядов во Всероссийской «Вахте Памяти» на местах былых сражений; работа в архивах с документами, с региональными Книгами Памяти, в местных военкоматах с целью изучения «белых пятен» истории; поиск родственников погибших и пропавших без вести солдат; создание поисковых, военно-исторических музеев и комнат Боевой Славы; проведение «Уроков Мужества» и мероприятий, связанных с памятливыми датами военной истории России; организация встреч с ветеранами и т.д. Поисковое движение в настоящее время является наиболее эффективной формой воспитания в юношах мужества, готовности принимать ответственные решения, служить в рядах российской армии, выполнять свой гражданский долг, преодолевать трудности и решать проблемы. Деятельность старшего и молодого поколения в поисковом отряде формирует у молодежи такие качества, как дисциплинированность, ответственность, решительность, инициативность, самостоятельность, честность, дружба, любовь, забота друг о друге и т.д. Таким образом, поисковое движение сохраняет историческую память, культуру и традиции, закладывает гражданские и патриотические ориентиры воспитания личности.

В 2010 – 2011 гг. проблема гражданского и патриотического воспитания освещалась на страницах журнала «Педагогика» как педагогами-теоретиками, так и практиками. Нашли свое отражение методологические проблемы воспитания гражданина и патриота России в контексте реализации соответствующих государственных программ, проблемы научного осмысления российского патриотизма. Продолжают быть актуальными проблемы совершенствования форм и методов

гражданского и патриотического воспитания молодежи. Так, Г.М. Шипицына сосредоточила свое внимание на проблеме воспитания любви к русской культуре в национальных школах. При этом особую роль она отводит русскому языку как одному из основных средств консолидации народов России. Только с помощью русского языка и русской культуры возможно формирование настоящего патриота России, интеллектуального и интеллигентного человека, духовно богатой творческой личности, способной к самообразованию и самовоспитанию. Г.М. Шипицына также подчеркивает необходимость диалога культур в многонациональной России [5. С. 50 – 56].

А.К. Быков и Т.Н. Любан коснулись воспитательного потенциала Великой Победы и путей его реализации в системе образования [2. С. 41 – 46]. Согласно целому ряду социологических исследований, более 80% старшеклассников гордятся победой советского народа в Великой Отечественной войне. Опыт достижения Победы в Великой Отечественной войне является источником духовного, социокультурного и предметно-практического наследия героических страниц истории России. В этом наследии выявляются и поддерживаются те традиции и идеалы, благодаря которым прошлое способно трансформироваться в настоящее, передавая свои смыслы, ценности, нравственные принципы и мобилизационные ресурсы новым поколениям.

Формированию патриотического сознания молодежи посвящена статья А.К. Быкова [1. С. 10 – 19]. Автор отмечает, что, исходя из сущностной характеристики патриотизма, патриотическое сознание личности представляет собой сложное образование, базирующееся на любви к «малой» и «большой» Родине, сочетающее в себе совокупность знаний, убеждений, ценностных ориентаций в суждениях об истории своего Отечества, традициях и обычаях своего народа, собственных генетических корнях, окружающей социальной и природной среде, а также мотивационные установки по личностной активности в укреплении могущества страны, готовности к защите Родины [Там же. С. 11]. Патриотическое сознание является обязательной частью мировоззрения детей и молодежи, охватывает все его компоненты, поскольку оно содержит в своем содержательном поле базовые

черты картины мира; без него не может быть адекватного миропонимания и мироощущения. Без патриотической составляющей миропонимание человека будет или неполным, или эклектичным, или искаженным.

Формирование патриотического сознания молодежи во многом зависит от воздействия различных социально-экономических факторов. Как показал опрос старшеклассников Москвы, наиболее негативное влияние на чувство патриотизма школьников оказывает неудовлетворительное материальное положение, что отметила почти треть опрошенных. Почти такое же воздействие имеют рост преступности в стране и неуверенность в завтрашнем дне (28,1%). Почти каждый десятый старшеклассник ощущает свою социально-правовую незащищенность и невозможность реализовать свой личностный потенциал. Снижение чувства коллективизма и усиление индивидуалистических тенденций в обществе, которые мы наблюдаем в настоящее время, также оказывают негативное воздействие на патриотические чувства определенной части молодежи (7%). Все эти обстоятельства необходимо учитывать при принятии дальнейших государственных мер по гражданскому и патриотическому воспитанию молодежи.

В 2010 г. закончилось выполнение второй по счету государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 годы». Постановлением Правительства Российской Федерации от 5 октября 2010 г. № 795 утверждена новая, третья государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 годы». Следует отметить, что в патриотическом воспитании как направлении государственной политики удалось осуществить перевод решения проблемы на системную основу. Важнейшая задача, поставленная в государственных программах, - создание и функционирование государственной системы патриотического воспитания в стране, - в определенной степени решена.

Таким образом, гражданское и патриотическое воспитание стало одним из важнейших направлений государственной политики, деятельности органов государственной власти и управления, общественных организаций и граждан.

Литература

1. Быков А.К. Формирование патриотического сознания молодежи // Педагогика. 2010. № 9. С. 10 – 19.
2. Быков А.К., Любан Т.Н. Воспитательный потенциал Великой Победы и пути его реализации в системе образования // Педагогика. 2010. № 3. С. 41 – 46.
3. Лутовинов В.И., Мешкова С.И. Проблемы воспитания патриотизма // Педагогика. 2008. № 7. С. 50 – 53.
4. Филонов Г.Н. Деятельностная сущность воспитания // Педагогика. 2008. № 2. С. 13 – 19.
5. Шипицына Г.М. Воспитание любви к русской культуре в национальных школах // Педагогика. 2010. № 2. С. 50 – 56.
6. Яшкова Т.В. Патриотическое воспитание молодежи в условиях поисковой деятельности // Педагогика. 2009. № 10. С. 50 – 54.

**Р.И.Кусарбаев (УралГУФК, ЮУрГУ,
Челябинск, Россия)**

МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЕ ВЗАМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

The problem of harmonization of interethnic relations is multidimensional. Russian Federation system of higher education plays a key role in the formation of the culture of interethnic interaction among students.

Keywords: interethnic interaction, the pedagogical process, the culture of interethnic interaction

Межэтнические отношения в широком смысле понимаются как взаимодействие народов в разных сферах – политике, культуре и т.д., в узком смысле – как межличностные отношения людей разных национальностей, которые также происходят в разных сферах общения – трудового, семейно-бытового, а также

соседского, дружеского и других видах неформального общения [3;С.11].

Такие понятия как культура межнационального взаимодействия, культура общения, межличностное общение, межнациональное общение, межнациональные отношения нуждаются в глубоком осмыслении и анализе, которые необходимы для системы высшей школы РФ [2;С.4]. Они должны быть ключевыми в образовательной политике Российской Федерации, являться средствами гармонизации межнациональных отношений. Это требует время, связанное с быстрыми изменениями геополитического и межкультурного (межнационального) характера в поликультурной среде стран СНГ.

Культура межнационального взаимодействия – система общекультурных норм, установок и навыков поведения человека, которая характеризует гармонизацию межнациональных отношений на личностном уровне, то есть между отдельными людьми, представителями различных национальностей и на государственном, то есть между нациями в системе общественных отношений [2. С. 81].

В условиях многонациональной страны нужно целенаправленно формировать нормы и эталоны общения, культуру межнационального взаимодействия у студентов, отражающие специфику социально-исторического опыта жизни народов, проживающих в той или иной местности.

В педагогическом процессе высшей школы, в аудиторной и внеаудиторной работе студенческой молодежи должна постичь основы развития отношений со сверстниками, со всеми окружающими людьми, освоить навыки межличностного общения, и умения преодолевать мелкие неурядицы, конфликтные ситуации.

Как известно, педагогический процесс - это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач. Педагоги и воспитанники как деятели, субъекты являются главными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностью) своей конечной целью имеет присвоение

воспитанниками опыта, накопленного человечеством во всем его многообразии. А успешное освоение опыта осуществляется в специально организованных условиях при наличии хорошей материальной базы, включающей разнообразные педагогические средства [4;С.320].

Молодому человеку чрезвычайно важно уметь понимать окружающих людей, в особенности, другой национальности. Если это понимание перерастет в чувство симпатии, сопереживания, солидарности на основе общности цели, идеалов, чувств, то это можно уже признать как малое, но приятное достижение для дальнейшего развития культуры межнационального взаимодействия у студентов. Воспитывая у молодежи культуру внимательного, заботливого отношения к людям мы способствуем формированию у него гражданской заинтересованности в проявлении доброты, тактичности, чуткости к человеку, готовности сопереживать, понимать состояние и желания людей, их намерения применительно сложившейся ситуации.

З.Т.Гасанов утверждает, что напряженность между людьми может возникнуть в конкретной жизненной ситуации, сложившейся под влиянием низкого уровня обыденного сознания. Например, можно видеть человека, восторгающегося успехами своей нации, своей республики, города и села. И ему невдомёк, что эти и другие успехи есть результат усилий всех наций, людей разных национальностей, проживающих в данной республике и стране в целом. Одностороннее увлечение достоинствами своей национальности может свидетельствовать не только о благородном чувстве национальной гордости, но и о национальном самолюбовании. Подобное недиалектическое отношение может породить в многонациональной сфере и ответную раздраженную реакцию, а в дальнейшем стать поводом к возникновению психологической напряженности в межличностных отношениях, вообще осложнить обстановку в коллективе [1.С.11]. Формирование нравственно устойчивой личности может стать барьером всякого рода асоциальным (в том числе и националистическим и шовинистическим) влиянием. Эта устойчивость укрепляется в процессе активного противостояния студента вредным воздействиям националистически и шовинистически настроенных людей. Совместная учеба и жизнь в

многонациональном коллективе, постоянное общение его членов - всё это создает благоприятную обстановку, способствующая формированию у молодежи уважения к людям различных наций и народностей, к их культурам. В таком коллективе существуют носители различных культур и традиций и не все его члены способны правильно воспринять ценности культур разных народов, проявить терпимость и тактичность.

Отношение человека к той или иной национальности в большой степени зависит от личного опыта общения с ее представителями, с друзьями и знакомыми. Но опыт может быть не только позитивным, но и негативным: возможны односторонность оценок, абсолютизация отдельных черт в зависимости от личной симпатии и антипатии и др. Это повод для создания в коллективе неблагоприятной атмосферы с национальной окраской. Особое значение имеет оценка психологического состояния людей, оказавшихся вовлеченными в межнациональные трения. В коллективах человек подвержен эффекту уподобления массовому сознанию. В период, когда возникает данный эффект в учебно-воспитательный процесс целесообразно использовать такие содержание и средства, которые бы его тормозили. Доминирование эмоций может ограничивать работу сознания. В этот момент восприятие внешнего мира человеком искажается. Внимание взаимодействующих людей акцентируется не на восприятии сходства, идентичности граждан, а на старых обидах, фиксации каких-то недостатков, игнорируются их культурные ценности, ущемляются национальные интересы.

Межнациональное сравнение людей (отличающихся языком, культурой, традициями и т.д.) путем их сопоставления можно считать тем механизмом, посредством которого формируется образ человека другой нации. Практика длительного межнационального общения помогает человеку увидеть и осознать сущность находящихся во взаимодействии людей. Именно она способствует преодолению искаженного восприятия человека иной национальности, другой культуры. Известны случаи, когда проявляется склонность обвинять в жизненных трудностях людей иной национальностей, когда энергия социального протеста переносится в межнациональное русло.

Некорректной оценкой человека иной национальности пользуются экстремистки настроенные группировки, прежде всего, рассчитывая на молодежь, которая стремится к самореализации. Нередко национальные проблемы становятся источником недовольства и специфическим средством удовлетворения такой самореализации молодого человека. В толпе (этой стихийно сложившейся общности людей, объединившихся на национальной основе по тому или иному поводу) человеку непроизвольно передается возбужденное состояние окружающих. Здесь под воздействием социально-психологического механизма заражения - у сообщества или толпы происходит многократное усиление эмоционального воздействия. Как механизму заражения, так и механизму внушения чужды доказательство и логика. К тому же снижается роль оценки и контроля собственного поведения и поступков.

В педагогическом процессе создаются условия для обучения молодежи управлять эмоциональной сферой, сохранять стабильность в психологически неустойчивых ситуациях, особенно в ситуациях с участием представителей разных национальностей. Улучшая морально-психологический климат, создавая обстановку уважения, дружелюбия и доверия к окружающим, к их культуре, языку, традициям, педагог тем самым способствует развитию научной основы и становлению культуры межнационального взаимодействия у студентов в их глубокой взаимосвязи. В учебно-воспитательной работе вузов нужно преодолеть пессимистическое отношение студенчества к героической истории своей страны, республики, родного края, усилить у него чувство ответственности перед страной, четче определить национальные и общечеловеческие ценности, выявить диалектику взаимосвязи последних.

В педагогическом процессе системы высшего образования РФ при формировании культуры межнационального взаимодействия в частности, должны развиваться такие качества как человечность, доброта, соблюдение права и свободы личности, уважение к человеку, сопереживание, порядочность, честность, добросовестность и т.д. Только тогда молодежь может осознать, что отношения между людьми различных национальностей обогащает каждого из них. Этому способствует освоение новых

знаний о культуре и истории другого народа, умение выстраивать свои отношения в процессе межнационального взаимодействия.

Литература

1. Гасанов З.Т. Особенности формирования культуры межнационального общения в многонациональном регионе. //Педагогика.-1992.-№5.-С.12.

2. Кусарбаев Р.И. Теория и практика формирования культуры межнационального взаимодействия у студентов высших учебных заведений: монография/ Федер. агентство по образованию ГОУ ВПО «Челяб. гос.ун-т».- Челябинск: ИД «Губерния», 2009. –С.4.

3. Хайруллин Р.З., Елесина А.А., Кусарбаев Р.И. Педагогика и психология межнационального общения: учебное пособие. –М.:Экон-Информ, 2008.– С.11

4. В.А.Сластёнин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений — М.: Школа-Пресс, 1997. — С.320.

**К.И. Султанбаева (ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
Абакан, Россия)**

РАЗВИТИЕ ОПЫТА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

The paper presents the author's opinion on the problem of multicultural students' interaction in the educational environment of the Regional Highest School.

Key words: multicultural (poly-ethnic) students' interaction, educational environment, ethnic-cultural paradox, the Regional Highest School.

Процессы глобализации в мире превратили современное сообщество в целостный и сложный интегрированный взаимосвязанный организм, где присутствуют синхронные изменения в культуре, образовании, социальных

взаимоотношениях людей. В третьем тысячелетии благодаря новым коммуникационным технологиям народы стали настолько близки и одновременно далеки друг от друга в ментальном самовыражении, что отмечено исследователями как парадоксальное явление. В частности, Панькин А.Б., изучив феномен «этнокультурного парадокса», приходит к выводу о том, что «несмотря на постоянно распространяемое мнение о разрушении и исчезновении этнокультурных традиций, о полной победе так называемой общемировой культуры, возрождение этнокультуры и исследование закономерностей ее развития является актуальной социально-исторической проблемой, приобретает важное значение в формировании личности человека и признается этнокультурным парадоксом современности...» [1, с.42].

В условиях нарастания процессов унификации материальной и духовной культуры народов системе образования отводится роль своеобразного транслятора этнокультурных (этнопедагогических) ценностей подрастающим поколениям у отдельного этноса в поликультурном пространстве. По мысли Панькина, этнокультурные парадоксы современности как исторические явления нуждаются в тщательном изучении, нежели попытках разрешить порождаемые жизнью противоречия. Одним из очевидных и существенных парадоксов современности является развитие оригинальных этнокультурных традиций в логике всемирных тенденций и одновременно как сохранение собственных преемственных культурных ценностей, в частности, в сфере межэтнических контактов происходит наиболее четкое осознание индивидом своего отличия с одновременным стремлением достичь успешности в процессе совместной с другими деятельности. В данной работе опишем некоторые пути решения проблемы развития межэтнического и межкультурного взаимодействия студентов педагогических направлений в провинциальном вузе. Специфика проблемы межэтнического взаимодействия в российских регионах обусловлена геополитическими и конкретными этноландшафтными условиями, также исторически сложившимися традициями межэтнических контактов [2].

В Сибири ввиду огромных пространств и сурового климата наиболее благодатные территории издавна были населены разноплеменными народностями, периодически конфликтующими или сотрудничающими в зависимости от того, насколько каждый этнос был обеспечен жизненно важными ресурсами. Характер межэтнических отношений в сибирских регионах в последнее столетие носит относительно спокойное, ровное течение, чему во многом способствовала национальная политика СССР, направленная на сотрудничество коренных народностей в плане изучения и развития родных языков, сохранения этнических культур и подготовки национальной интеллигенции из числа коренных этносов. Огромную роль, несомненно, сыграло и продолжает играть общение на одном государственном и межнациональном русском языке. Русскоязычное население Сибири, численно доминирующее в отдельных регионах, например, Республике Хакасия, предопределяет культуру межэтнического взаимодействия индивидов, осуществляемого как заимствования, смешение (интеграция) или противопоставления отдельных элементов культуры. Вследствие исторических событий в сфере национальной образовательной политики советского периода получили развитие критическое мышление в этническом сознании народов, осознание эффекта маргинализации подрастающих поколений.

Культурологический подход, составляющий методологическую основу теории межкультурного взаимодействия, предполагает, что без отдельной личности и народа как исторической личности говорить о культуре вообще не имеет смысла. Хакасский государственный университет на протяжении нескольких десятилетий осуществляет подготовку кадров для системы народного образования с учетом создавшегося межкультурного Саяно-алтайского пространства, где присутствуют национальные традиции хакасов, сибирских русских, тувинцев, чувашей, татар, немцев и др. Отметим, что в последние годы за счет мигрантов из Киргизии и других восточных регионов СНГ межкультурное пространство дополняется религиозным компонентом (представителями ислама и буддизма), что также усиливает этнокультурную

ориентированность образовательного пространства в системе общего и профессионального образования.

Именно поликультурность региона как характерная особенность современного сообщества необходимо требует от педагогов знаний и опыта в сфере межкультурного и межэтнического взаимодействия. Какими ресурсами обладает высшая школа в решении задачи межкультурного взаимодействия студентов и других субъектов? Наш опыт позволяет выделить следующие ресурсы: содержание профессиональных образовательных программ в части регионального и вузовского компонентов, потребности региона и соответствующий социальный заказ на подготовку квалифицированных специалистов с высшим образованием на двух уровнях: бакалавриат – магистратура; квалификация профессорско-преподавательского состава, учитывающего не только поликультурный характер студенческой группы, но и уровень готовности студента к межкультурному взаимодействию в учебной аудитории и внеаудиторной социальной деятельности (волонтерской); образовательные технологии, стимулирующие универсальные и специфические коммуникативно-познавательные умения и навыки студентов.

В рамках спецкурсов «Педагогика межнационального общения», «Приобщение дошкольников к культурно-историческим ценностям Хакасии» автором апробированы активные формы работы: экскурсии в Республиканский краеведческий музей г. Абакана, тематические вечера – встречи, где происходит знакомство с историческим прошлым региона, знаменитыми людьми Хакасии и России, составление студентами собственных проектов, направленных на формирование готовности к просветительно-образовательной деятельности с детьми. В последние годы в нашем вузе формируются студенческие группы по педагогическим направлениям с поликультурным (полиэтническим) составом: русские, хакасы, тувинцы, украинцы и др. В целом, отмечая позитивный настрой в изучении своей малой родины, укажем неодинаковое понимание и осмысление будущими педагогами практической значимости опыта межкультурного взаимодействия в профессиональной педагогической деятельности. Замечено, что при выполнении

практических заданий (например, расскажите о своих народных праздниках, традициях; приведите примеры из вашего опыта общения с другими народностями) наши студенты чаще обращаются к литературным или интернет-источникам, поскольку большинство не имеет непосредственного опыта межкультурного общения за пределами своего региона. Психолого-педагогические тренинги, основанные на программах зарубежных авторов, требуют определенного «культурного погружения» в иной социальный мир, что также познавательно, хотя практического опыта межкультурного опыта студент при этом не получает. Для меня как преподавателя важно, чтобы у будущих педагогов сформировался синдром «доброжелательного любопытства» к иным культурам, народам, их созидающим, совершенствующим образом влияющего на наш собственный мир. Какие бы идеальные стандарты подготовки специалиста вуза не существовали, в поликультурном и полиэтничном образовательном пространстве эффект «этнокультурного парадокса» будет иметь место. Изучение закономерностей их проявления, их учет в образовательной практике высшей школы понимается как необходимое условие качественного современного образования.

Литература

1. Панькин А.Б. Этнокультурная коннотация образования: Монография. – Элиста: Калм. гос. ун-т, 2009.
2. Султанбаева К.И. Педагогика межнационального общения: учебное пособие. – Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. НФ. Катанова, 2007.

А.Д. Акбергенов (РУДН, Москва, Россия)

ОСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СТРАН ЗАПАДНОЙ АФРИКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В условиях интенсивного обновления современного мироустройства студентам отделений международных отношений требуется не только развернутая информация об актуальных

проблемах отдельных регионов мира, но углубленное изучение специфики организации всех сфер жизнедеятельности разных стран.

Современные международные отношения переживают сложный период, который насыщен комплексом серии противоречивых проблем, от решения которых зависит будущее развитие всей системы мировой политики.

Проблемы современного экономического развития и политической перспективы мирового сообщества в целом, развивающихся стран, государств Африки, в частности, как отдельного субъекта международных отношений занимают, бесспорно, важное место в теоретических разработках исследователей, экспертных оценках дипломатов, политологов.

В работах ученых отмечается необходимость преодоления фазы «догоняющего развития» стран Африки в эпоху глобализации. Оживленно обсуждаются вопросы выработки новых теории, доктрин, которые позволили бы африканским государствам несколько смягчить сохраняющуюся напряженность в социально-экономической и политической областях.

Среди важнейших причин нынешнего кризиса в африканских странах прежде всего следует отметить последствия длительного колониального господства, неравноправные экономические отношения с развитыми государствами, значительную роль трайбализма и замкнутость элитных групп в большинстве стран Африки.

На рубеже 80-90-х годов XX в. после прекращения противостояния между Востоком и Западом новая изменившаяся международная обстановка не могла не влиять на обстановку в Африке и вокруг нее. С политической точки зрения африканские государства продолжали играть активную роль при решении глобальных вопросов мира и безопасности, актуальных проблем самого региона и т.д., но в то же время сами эти страны находились как бы в стороне от общемировых экономических связей вследствие отсталости местных общественных структур по сравнению с реальными достижениями развитых государств Запада, стран Восточной Азии.

Правящие политические круги ряда африканских стран в свое время охотно приняли на вооружение рекомендации

влиятельных международных финансовых институтов (МВФ, МБРР) в основном с программами неолиберальной направленности. Однако прошедшие десятилетия в ходе строительства национальной экономики многих стран современной Африки показывает, что для решения основных насущных задач в области социально-экономического и политического развития необходимо предпринять колоссальные усилия по дальнейшей мобилизации всех ресурсов, включая, естественно, имеющийся мировой опыт по развитию современного общества.

Парадокс нынешней ситуации заключается в том, что спустя более 50 лет после обретения независимости страны Африки не имеют возможностей руководствоваться ясной стратегией, программой, которая определяла бы реальные перспективы и пути выхода из затяжного системного кризиса начала нынешнего века.

В области внешней политики Африка демонстрирует весь комплекс факторов, которые в конечном итоге определяют главный вектор развития государств в условиях усиления фактора внешнего характера на процессы чисто внутривнутриполитические. Последние события в Ливии (2011-2012 гг.), в обширном регионе Западной Африки, особенно в Мали (2012-нач.2013 гг.) служат подтверждением таких выводов.

Наращение конфликтности в странах Африки, тупиковость ситуации в ее различных точках подчеркивает тот факт, что и в течение второго десятилетия XXI века нелегко будет решить такие проблемы исходя только из накопленного прежнего опыта развития. На наш взгляд, необходимо выработать такую платформу на перспективу, которая учитывает опыт других развитых стран мира, но основное внимание при этом уделялось бы на специфические проблемы самих африканских обществ, на самобытность и внутренние имеющиеся реальные возможности, ресурсы.

Среди неотложных задач современной Африки важное место по-прежнему занимает вопрос налаживания тесного и многостороннего сотрудничества с такими влиятельными международными организациями как ООН, с ее специализированными учреждениями, а также с региональными

организациями (Африканский Союз), с субрегиональными институтами, набирающими определенный авторитет и вес в свете недавних событий на континенте (ЭКОВАС, САДК).

Сегодня страны Запада в Африке проводят такую политику, которая прежде всего отвечает их стратегическим задачам, способствует дальнейшему расширению их позиции в экономической, политической и культурной областях. Однако, в то же время каждая развитая страна на континенте преследует прежде всего свои национальные интересы, исходя прежде всего из собственных национальных приоритетов, своих экономических возможностей и исторических связей и традиции*. В этой связи анализ проводимой новейшей политики в Африке некоторыми странами развитого мира, как например, Францией, позволяет сделать некоторые важные выводы относительно состояния, проблем и перспектив стратегии крупнейших государств.

К текущим бурным событиям начала 2013 года в регионе Западной Африки, особенно в Мали, Франция не осталась безразличной, наоборот, она проявила рвение и стремилась продемонстрировать не только «силу флага», а прибегла к военной силе, развернув специальную операцию «Serval». В ходе своего визита в Мали в начале февраля 2013 г. французский президент Франсуа Олланд отметил, что Франция будет оказывать содействие полному восстановлению единства Мали.

Эксперты и аналитики, представители известных научных центров страны (Андре Буржо из СНРС, Филипп Югон из ИРИС, Фрэнсис Симонис из Университета Экс-Марсель) подчеркивают, что процесс консолидации в этой стране, в регионе в целом будет не простым, так как в конфликтах такого рода участвуют весьма различные политические силы, которые преследуют диаметрально противоположные интересы¹. Так, например, в малийском кризисе, как отмечают эксперты, столкнулись интересы религиозно-политических сил (группировка «Ансар Дине», ее фракции, АКИМ) с одной стороны, а с другой, интересы сторонников центрального правительства,

*Slate. fr. 28.01.2013.

¹ Journal du Mali. com. 02.02.2013 (Le Point).

широких кругов, которым небезразлична судьба страны, оказавшейся на грани распада¹.

Мировое сообщество внимательно следит за развитием ситуации в Мали. Важное значение в этой связи имеет позиция ООН, изложенная в резолюции №2085 от 20.12.2012 г. по актуальным проблемам решения сложного кризиса в этой африканской стране². Региональные конфликты в мире имеют свои причины, историю, они свидетельствуют о наличии серьезных проблем во всей системе международных отношений, и могут быть решены в результате длительных переговоров, путем поиска компромисса между всеми вовлеченными в конфликт сторонами на основе общепризнанных норм международного права. Главным при этом должны быть интересы не только крупных и влиятельных акторов, но прежде всего коренные интересы государства (или государств), непосредственно участвующих в споре. При этом важно иметь консолидированное мнение о том, что прежде всего преследует сторона или стороны, которые пытаются решить тот или иной ключевой вопрос (политический, территориальный и т.д.).

Среди региональных конфликтов, оживленно дискутируемых за последний период времени в международной политике, пристальное внимание привлекли события в Западной Африке, а именно, затяжной кризис в Республике Мали.

Кризис в Мали является еще одним из числа наглядных свидетельств наличия глубоких противоречий на африканском континенте, во всей системе международных отношений, когда одни ведущие страны мира не могут, а другие не хотят предложить адекватный выход из ситуации, примером наличия острейшего разрыва между реальными возможностями конкретных субъектов развивающегося мира и демагогическими заявлениям властных структур различного типа, оказавшихся на вершине властного Олимпа в силу различных обстоятельств, в том числе, возможно, даже в большей степени, постоянно присутствующих перманентных факторов конфликтогенного

¹ Le Monde. 02.02. 2013.

² Резолюция № 2085 СБ ООН. 20 декабря 2012 г.

характера¹. Региональные конфликты в мире имеют свои причины, историю, они свидетельствуют о наличии серьезных проблем во всей системе международных отношений, и могут быть решены в результате длительных переговоров, путем поиска компромисса между всеми вовлеченными в конфликт сторонами на основе общепризнанных норм международного права. Главным при этом должны быть интересы не только крупных и влиятельных акторов, но прежде всего коренные интересы государства (государств), непосредственно участвующих в споре. При этом важно иметь консолидированное мнение о том, что прежде всего преследует сторона или стороны, которые пытаются решить тот или иной ключевой вопрос (политический, территориальный и т.д.). Региональные конфликты в современных условиях могут при определенных условиях перерасти в более широкомасштабную борьбу, в которой принимают участие несколько внешних сил, имеющих свои геополитические интересы. В этом кроется опасность эскалации военных действий, где задачи внутренней консолидации осложняются явными признаками вмешательства более сильных государств-партнеров или соперников. В таких случаях совсем не обязательно, чтобы среди таких акторов присутствовало государство, в прошлом являвшийся страной-метрополией. Например, при решении современных проблем в регионе Ближнего Востока, Великобритания не проявляет особую активность. Такое обстоятельство, однако, вовсе не означает, что Лондон безразличен к вопросам перспективы, развития ситуации в этом важном стратегическом регионе. Исследователи, эксперты прекрасно понимают, что Великобритания традиционно присутствует в событиях там через различные каналы воздействия, включая, разумеется, и секретные службы. Война в Ираке это хорошо иллюстрирует. Тем не менее, первую скрипку по-прежнему играют традиционно США, неизменно опирающиеся на своих верных союзников по блоку НАТО и вне

¹ См. Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы VI Международной научно-теоретической конференции, Москва, 18-19 апреля 2013 г. М., 2013, с.230-237.

его. Следует также отметить, что такое состояние вовсе не исключает возникновение временных нестыковок и разногласий между основными участниками, как, например, в ходе событий в Ливии в 2011 г., когда Париж и Лондон, опираясь на поддержку Вашингтона, каждый при этом преследовал свои конкретные цели.

Новейший период развития Африки иллюстрирует примеры того, что развитые государства мира продолжают политику вмешательства под различным прикрытием типа «помощи развитию», «гуманитарного вмешательства», и т.п. Последствия событий в Ливии, нынешний этап развития ситуации в этой стране и за ее пределами, особенно в таком хрупком регионе как Сахара и Сахель, являются наглядной иллюстрацией пагубности и опасности такого курса некоторых развитых западных стран. И это понимают в Париже, где раздаются призывы тех, кто недавно был в первых рядах борцов с диктатурой. Отмечая, что с эпохой колониализма покончено окончательно, лидеры и политические круги метрополии пытаются сделать акцент на строительство новых гуманистических отношений, признают даже необходимость возвращения долга развитых стран народам бывших колониальных территорий.

Россия в региональных кризисах в основном действует в рамках международного права, неизменно опираясь на решения ООН по тем или иным важнейшим международным проблемам, продвигает, в меру своих возможностей, свои подходы при решении острых международных проблем, кризисов как регионального так и глобального масштаба. Так, если в 90-е годы XX в. Россия как бы оказалась в стороне архитектуры миропорядка в важном регионе Юго-Восточной Европы, то в начале XXI в. она уже твердо продвигала свою модель, концепцию по такой системе безопасности, которая, в перспективе, стала бы важной составной частью общеевропейской, глобальной системы сотрудничества и безопасности. И сегодня не только лидеры Европы, но и за ее пределами внимательно относятся к новым инициативам Москвы как важного и надежного актора на мировой арене.

В ходе эволюции малийского кризиса западные страны, прежде всего Франция, проявили активность, предложили свои подходы к решению этого регионального конфликта.

Известный французский философ и журналист Бернар-Анри Леви, не скрывавший своих симпатий к экс-президенту страны Н. Саркози, заявлял:

« Я говорю это, потому что два этих вмешательства [Ливия, Мали- авт.] обрисовывают новый образ Франции, который (почти) все находят совершенно естественным, хотя, если подумать, он не может не вызывать удивления. Где и когда еще вы видели, чтобы держава средней руки дважды и в такие короткие сроки оказалась на первой линии военной борьбы за защиту права? Какой еще стране столь огромных размеров удавалось растормошить партнеров, увязших в своей логике компромиссов, увлечь их за собой и встать во главе разнообразных национальных коалиций, которые были призваны свергнуть диктатуры»¹. Продолжая свои размышления, Б.-А. Леви разбирает, со своих позиций, основные категории современных международных отношений. В заключении следует отметить подходы французского автора касательно двух факторов «новой парадигмы» в мировой политике:

1. Франция разрывает связь со старой (прежде всего, колониальной) традицией, когда сила служила лишь силе и применялась как инструмент достижения национальных интересов. В Ливии и Мали сила впервые была открыто поставлена на службу свободы и справедливости.

2. Франция берет на себя не только моральное лидерство, но и операционное руководство в справедливой войне, она задает тон в геополитике, где раньше всем заправляли США, Россия и Китай. Другими словами, она взяла на себя инициативу в другой, добродетельной и щедрой глобализации, которая ставит целью мир и демократию. Она становится главным экспортером прав человека, или, если хотите, главной антитоталитарной державой во всем мире.

¹ Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. М, РУДН, 2013, сс.230-237.

Конечно, Б.- А. Леви известен в широких кругах как ярый сторонник политики вмешательства в дела не только стран Африки, но и других кризисных регионов, как например, Сирии.⁷ Тем не менее, здесь следует отметить настойчивость французского политолога в попытке продвинуть и тем самым проигнорировать принципы невмешательства во внутренние дела суверенных государств, одного из важнейших норм Устава ООН. На наш взгляд, в современных условиях вместо политики вмешательства целесообразно будет выработать общую линию по устранению главных, объективных причин этих конфликтов, провести серию переговоров на региональном и международном уровнях с целью достижения и выработки окончательных и приемлемых соглашений, удовлетворяющих все стороны, вовлеченные в конфликт и соблюдать эти соглашения, положения в соответствии с международным правом.

Источники:

1. Slate fr. 28. 01. 2013.
2. Journal du Mali .com. 02. 02. 2013. (Le Point).
3. Le Monde. 02. 02. 2013.
4. Резолюция № 2085 СБ ООН, 20 декабря 2012 г.
5. Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. М, РУДН, 2013, сс.230-237.
6. La Regle du Jeu.06.02.2013.
7. ibid.
8. Regle du Jeu.12.12.2012.

**А. Виноградова (РУДН, Москва, Россия),
Е.Г.Бразуль-Брушковский (ИГУМО и ИТ, Москва, Россия)**

**ПЕРСПЕКТИВЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И
УПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫМ ОБЩЕСТВОМ**

Reformative processes in education often manifest certain social policies of the state while we opt for reinstating its primary role in the creative constitution of the self.

Keywords: reformation of education, creative class, Bologna process, social stratification

На протяжении последних нескольких десятилетий страны Европы и бывшего Советского Союза переживают процесс беспрестанного реформирования системы образования. Насколько осознанными были первые реформаторские импульсы, осуществленные еще в эпоху перестройки, сегодня судить уже сложно. А вот целесообразность таких действий не может не ставиться под сомнение: изменившиеся эмиграционные возможности и бóльшая открытость, спровоцировав очередной всплеск «утечки мозгов», подтвердили, одновременно, высокое качество подготовки отечественных специалистов. Кстати говоря, это касалось не только выпускников «ведущих вузов страны». Сосланные или «переведенные» в провинциальные вузы научно-педагогические кадры часто именно там создавали подлинные научные школы, культивируя высокий уровень преподавательской и научно-исследовательской культуры, не говоря уже о культуре межличностных отношений.

Однако в ходе процессов т.н. «перестройки» фундаментальность, строгий методологизм и высокая теоретическая нагруженность образования перестали быть его собственным ориентиром, т.к. перестали быть востребованными обществом – и потому искренние сторонники «гуманитаризации» и «гуманизации» отечественной системы образования оказались невольными союзниками разрушения не только этой системы, но и наукоемкого и высокотехнологичного производства в целом по стране.

Стремительное расслоение общества на очень богатых и очень бедных не могло не привести к тому, что реформа образования, пускай невольно, оказалась инструментом закрепления существующей или продолжающейся формироваться социальной стратификации. Вполне вероятно, что в результате этих стратификационных процессов будет создана полуформальная система социальной сегрегации в частности, по образовательному принципу. Этому, в частности, способствует внедряемая в последнее время система рейтинговой оценки вузов.

Оснований для таких опасений существует достаточно. Среди очень характерных примеров – Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года «Стратегия-2020», подготовленная группой российских экспертов по заказу правительства в 2011 году. В итоговом докладе о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года "Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика" говорится: «новая социальная политика должна полнее **учитывать интересы тех слоев общества, которые способны реализовать потенциал инновационного развития.** <...> С экономической точки зрения это представители **среднего класса**, доходы и социальные установки которых позволяют им выбирать модели трудового поведения и потребления. С культурной точки зрения это люди с высшим образованием, относящиеся к **креативному классу** (по меньшей мере, потенциально)» (выделено авторами. – *Е.В., Е.Б.-Б.*) [3, с.4.]. Т.о., в документе способность к творческой, продуктивной деятельности напрямую увязывается с имущественным статусом человека, а не с его личностными качествами.

Для успешного развития «креативного класса» предлагается «построение локальных сообществ, приспособленных под его нужды» [4, С.109] – ассоциации с кампусами и «закрытыми» академгородками здесь более чем очевидны, даже если теперь они называются «инноград Сколково» или «наукоград». Подобная политика и подобное отношение к творческому труду, однако, отнюдь не является новым. Наоборот, мы сталкиваемся с распространенным во всех авторитарных обществах стремлением локализовать любой вид деятельности в определенных «резервациях» – трактуя это слово, конечно, широко. Ведь это – залог того, что всеобщее значение, влияние и распространение будут иметь только государственные политика и идеология, по определению условий, не имеющие альтернатив. Не менее характерной является и привязка креативности к предпринимательству: «В основе коренных институциональных изменений, ведущих к построению экономики знаний, лежит развитие в обществе инновационного мышления и духа предпринимательства, которые не могут сформироваться вне

креативного класса, создающего в экономике знаний бóльшую часть добавленной стоимости. Именно этот класс является носителем и распространителем инновационной культуры, поэтому важнейшей задачей государства и общества должно стать создание благоприятной среды для его развития» [там же]. Представляется очевидным, что на самом деле такую функцию исполняет отнюдь не предпринимательство как таковое, а частная инициатива – понятие намного более широкого социально-культурного и общественно-политического спектра, т.к. в системе западных демократий частная инициатива в области предпринимательства неотделима (и немислима) без частной инициативы в области общественной и политической жизни.

Реформирование образования сегодня повсеместно понимается, прежде всего, как его стандартизация – идея, вообще говоря, полезная, но, во-первых, не являющаяся панацеей, а во-вторых, при злоупотреблении которой все реформаторство превращается в откровенный формализм и начётничество. ЕГЭ в России или ЗНО в Украине как единый национальный стандарт оценки уровня знаний, по всей видимости, закрепятся в этих странах, как эта практика давно уже закрепились на Западе. Однако, принимая во внимание как зарубежный опыт образовательных реформ, так и декларируемые у нас либерализаторские устремления (очевидные хотя бы на примере приведенных цитат), необходима реальная передача контроля над содержательным и смысловым наполнением итоговых экзаменов среднего образования общественным научно-педагогическим организациям, а не назначаемым правительством экспертным комиссиям.

Реформы, проводимые сегодня в системе российского образования, почти не оставляют места той самой частной инициативе, тому самому креативному личностному компоненту, который приветствуется во всех программных документах. От учителей в школах требуют поурочные планы, где действия учителя расписаны поминутно, а классные и домашние задания расписаны на год вперед. Как, в таком случае, возможно сообразовываться с реальным положением дел в группе или классе, корректировать обучение, исходя из наличного, а не нормативного уровня знаний *конкретной* группы учащихся?

Также во многом формально внедряются и положения Болонского процесса – главным образом, в виде введения балльно-рейтинговой системы оценивания знаний. Ее «гуманистический потенциал» уже оценен по достоинству студентами, но одновременно вызывает немалые трудности у педагогов, т.к. открывает перспективу накопления нерадивыми учащимися заветных баллов, что называется, «не мытьём, так катаньем» – сносным выполнением дополнительных заданий при отсутствии гарантии того, что освоена некая «смысловая целостность» предмета. Ухватившись за числа на 100-балльной шкале, мы немедленно забыли, например, что в Болонской системе показатели успеваемости А, В или С определяются *относительно показателей группы*, а не нормативных документов: «А», например, это 10% лучших показателей группы, а не соответствие некоему идеальному уровню знаний.

Еще многое предстоит сделать для осознания, а тем более, реализации основной цели Болонского процесса – сближения и гармонизации систем высшего образования Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Сегодня, однако, процессы, инициированные Болонской декларацией 1999 года, выходят за рамки собственно высшего образования. В их центре теперь находится понятие Lifelong Learning – образование на протяжении всей жизни. А вот это требует от нас уже совершенно *новой философии образования*, сближающей его с другим, почти забытым понятием просвещения.

Без осознания главного приоритета образования – помощи человеку в его творческом конституировании себя и окружающего мира – практико-ориентированный подход, задуманный как средство от излишней дистанцированности образования от реалий жизни легко превратится в новую «фабрику марионеток», каковой уже давно, по мнению многих, является школа [1]. Год от года преподаватели наблюдают снижение интереса учащихся к содержанию образования, потерю любознательности, как метко определял писатель Ф.Кривин, сужение горизонта до точки зрения – зачастую плохо обоснованной, малоинформированной, а потому – агрессивной в своем неприятии любого другого мнения.

Вопреки многим авторитетным авторам (напр., [2]) мы убеждены в том, что образование на всех уровнях – от начального

до университетов третьего возраста – должно быть или стать в будущем бесплатным. Потому что образование – это, безусловно, высокодоходная, но, прежде всего, *общественная* инвестиция в личность и будущее самого человеческого общества.

В свете всего вышесказанного думается, что вопрос о том, что является подлинным аттрактором происходящих процессов – качественное управление образованием или же управление обществом – может оказаться вопросом чисто риторическим.

Литература

1. Гатто Дж. Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя / Пер. с англ. Ю.Казан-цевой. – М.: Генезис, 2006. – 128 с. (Серия «Счастье как образ жизни»).

2. Гуриев С.М., Цывинский О. Высокодоходная личная инвестиция, в кн.: Развитие человеческого капитала – новая социальная политика: сб. научн. статей. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. – 544 с. – (Сер. «Россия: вызовы модернизации. Социальная политика»). – С.54-57.

3. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года "Стратегия-2020: Новая модель роста - новая социальная политика". Режим доступа: <http://2020strategy.ru/data/2012/03/14/1214585998/1itog.pdf>

4. Стратегия-2020: Новая модель роста — новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Книга 1; под научн. ред. В.А. Мау, Я.И. Кузьминова. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. — 430 с.

5. Управление качеством образовательной деятельности = Quality management of Educational Activities: науч. издание / Под ред. Н.В.Тихомировой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 511 с. ISBN 978-5-238-023

Н.А. Вострикова (ИМП РУДН, Москва, Россия)

РАЗВИТИЕ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

In terms of integration processes in the higher education system and renovation of the law regulatory in education it's worth to discuss and analyze trends in the development of Master's degree programmes.

Keywords: three-cycle system, educational programmes, Bachelor and Master's degree programmes, students' scientific-research activity

В октябре 2007 года был подписан закон, который повсеместно вводил двухуровневую систему высшего образования в Российской Федерации. Такая система соответствует принципам Болонского процесса, в страны-участники которого входит Россия. Закон окончательно вступил в силу с 31 декабря 2010 года. Бакалавриат и магистратура стали основной квалификацией студентов российских вузов и прием 2011 года все вузы осуществили уже на новые направления подготовки, образовательные программы которых стали определяться согласно федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения.

По закону РФ 1992 года «Об образовании» (п.5 статья 9) к основным профессиональным относятся программы высшего профессионального образования (программы бакалавриата, программы подготовки специалиста и программы магистратуры) [1]. В 2012 году был принят новый закон «Об образовании в Российской Федерации» (п.5 статья 10) согласно которому в Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования: 1) среднее профессиональное образование; 2) высшее образование - бакалавриат; 3) высшее образование - специалитет, магистратура; 4) высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации [2].

Можно заметить, что при переходе на уровневую структуру образования в названии каждого уровня нет прилагательного «профессиональный». Нам остается только предполагать, что либо юристы посчитали достаточным

упоминания данного прилагательного только в начале абзаца либо это сделано намеренно. Хотя очевидным является формальное сохранение профессионального назначения образовательных программ, т.к. фактически произошла замена программ подготовки специалиста со сроком освоения 5-6 лет программами бакалавриата с 4-летним сроком освоения, в которых нет четкого определения профессиональной составляющей.

При этом согласно так называемому «переходнику» (таблице соответствия направлений подготовки (специальностей) 2003 года новому перечню направлений подготовки [3]) родственные специальности были объединены в одно направление подготовки бакалавриата, стандарты которого предусматривают возможность введения профиля. Также можно отметить, что вместо одной программы высшего профессионального образования по специальности по каждому из направлений подготовки создаются две новые образовательные программы – бакалавриата и магистратуры.

Возможно, уже скоро, после появления нескольких выпусков студентов, обучавшихся по новым направлениям подготовки и согласно требованиям новых стандартов, можно будет подвести итоги и ответить на ряд вопросов: что дал переход на уровневую систему высшего образования, как устраиваются на работу бакалавры и есть ли существенные отличия в их подготовке в сравнении со специалистами. Потом можно было бы вернуть 5-6-летние программы специалиста и увидеть на какие программы будет большой спрос у абитуриентов.

А что такое магистратура глазами абитуриентов? На какой свой главный вопрос потенциальный студент должен получить ответ, что именно ему необходима данная магистерская программа. Вероятно, что на вопрос: «Для чего мне учеба в магистратуре и что она мне даст?».

Можно много писать и дискутировать о многоуровневой системе образования, федеральных государственных образовательных стандартах, различных компетенциях, требованиях к учебному процессу и т.п., но порой так сложно бывает ответить на такой простой и очевидный вопрос нашего абитуриента, особенно в сложившихся реалиях рынка труда.

Важной задачей видится создание прозрачности и информационной открытости в сфере высшего образования для потенциальных абитуриентов таким образом, чтобы любой гражданин согласно своим индивидуальным предпочтениям, способностям и возможностям мог определиться с выбором своего дальнейшего образования; будет это второе высшее образование в бакалавриате (специалитете) или продолжение обучения в магистратуре согласно имеющимся знаниям и опыту, а, возможно, будет достаточным повышение или получение дополнительной квалификации в системе ДПО. Хотя порой выбор программы обучения зависит от престижности образовательной организации, а главное от получаемого документа об образовании.

Решением коллегии Минобрнауки России в 2013 году был сохранен объем контрольных цифр приема на уровне 2012 года – 491 тысяча бюджетных мест. КЦП на программы магистратуры увеличены на 20%, по программам бакалавриата – сокращены на 3%. Если в 2012 году было выделено 428,7 тыс. бюджетных мест для обучения в бакалавриате и специалитете, то в 2013 году 416,3 тыс. мест. Тогда как для обучения в магистратуре в 2012 году было выделено 62,1 тыс. бюджетное место, а в 2013 году эта цифра была увеличена до 74,5 тыс. мест [4].

Как видно, процентное отношение бюджетных мест в магистратуре к числу бюджетных мест в бакалавриате и специалитете в 2012 году составило 14,5 %, а в 2013 году уже 18 %. В планах Министерства образования и науки РФ увеличить эту цифру до 25 % [5].

В системе высшего образования России пока нет достаточного опыта по реализации магистерских программ, так как только сейчас наблюдается тенденция к увеличению обучающихся на них студентов. Более плавно прошел переход на уровневые программы обучения в международно-ориентированных вузах, у которых уже были открыты программы бакалавриата и магистратуры (примерно с начала 1990х годов). Процент таких вызов в общем числе образовательных учреждений был не высок, но многие ведущие российские вузы давно перешли на такую систему обучения (полностью или частично).

В РУДН новая система обучения появилась за 10 лет до Болонского процесса, уже в 1989 году в университете имени Патриса Лумумбы начался прием в бакалавриат и магистратуру.

Одним из подразделений РУДН является Институт международных программ, который имеет семнадцатилетнюю историю развития и становления, неразрывно связанную с тенденциями развития высшего образования в современной России.

Институт активно участвует в образовательных проектах, создает и успешно реализует новые образовательные продукты. Среди многочисленных направлений деятельности института можно отметить его положительный опыт в области развития экспорта образовательных услуг.

С 2006 г. Институт международных программ осуществляет подготовку магистров по направлению «Менеджмент» на магистерскую программу «Общий и стратегический менеджмент», которая рассчитана на людей, стремящихся повысить свою конкурентоспособность на рынке труда и успешно вести бизнес, и реализуется по заочной форме обучения. В основе построения учебного процесса заложено модульное обучение: модули представляют собой крупные блоки, развивающие действительно незаменимые для успеха в бизнесе практические компетенции. Обучение строится на основе не только теории, но, прежде всего, на основе обобщения, систематизации и обмена практическим управленческим опытом слушателей программы. Сейчас данная магистерская программа реализуется совместно с вузами-партнерами Республики Казахстан.

С 2011 г. Институт международных программ осуществляет подготовку магистров по направлению «Менеджмент» на магистерскую программу «Менеджмент международного образования», которая рассчитана на людей, работающих или стремящихся успешно работать в международной службе учебных заведений, в органах управления образованием всех уровней, в посольствах, дипломатической и консульской службах, в международных организациях, в агентствах, фирмах и компаниях, связанных с образованием за рубежом.

С 2013 года Институт международных программ осуществляет подготовку магистров по направлению «Зарубежное регионоведение» на магистерскую программу «Россия и сопредельные регионы» (английский эквивалент названия Russian Studies), которая рассчитана на людей делающих или стремящихся сделать карьеру в международной торговле и коммерции, геополитике, образовании, журналистике и других смежных областях, или в научной сфере. В данной магистратуре студенты изучают Россию, её современные политические, социальные и экономические условия, а также различные аспекты русского языка, литературы, истории и культуры.

С 2014 года Институт будет реализовывать сразу несколько новых магистерских программ:

- «Франкоязычные страны мира» по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение» (целью программы является изучение французского языка и культуры Франции и франкоязычных стран, современных проблем и тенденций, существующих в этих странах);

- «Экономика образования» по направлению подготовки «Экономика» (основные аспекты для изучения представляют собой: углубленное изучение вопросов экономики муниципального сектора, образования, некоммерческих организаций, бюджетирования и налогообложения, платных услуг, менеджменту и маркетингу в образовании, антикризисному управлению в сфере услуг);

- «Образовательное право: сравнительное правоведение» по направлению подготовки «Юриспруденция» (основные аспекты для изучения представляют собой: механизмы нормативно-правового регулирования образовательных отношений в РФ и мире, правоприменительная практика, сложившаяся в сфере образовательных отношений, международно-правовые акты и их влияние на развитие образовательного законодательства России, законодательство субъектов Российской Федерации и нормотворческая деятельность органов местного самоуправления в сфере образования, анализ организационно-правовых основ формирования единого европейского образовательного пространства, сравнительный анализ образовательного законодательства зарубежных стран);

- «Публичное экономическое право» по направлению подготовки «Юриспруденция» (целью программы является изучение актуальных направлений правового регулирования экономических отношений и правоприменения в современной России, получение навыков работы с зарубежными партнерами, поэтому некоторые правовые институты в рамках отдельных дисциплин рассматриваются со сравнительно-правовых позиций). Магистерская программа реализуется совместно с вузами-партнерами Республики Казахстан.

Все магистерские программы Института имеют профессиональную направленность, их можно рассматривать в качестве завершающего звена вузовского образования. Для абитуриентов, имеющих опыт работы в определенной сфере, магистерские программы представляют собой углубленное специализированное образование.

Но не стоит забывать о научно-исследовательской составляющей образовательной программы подготовки магистра, которая является обязательным разделом основной образовательной программы магистратуры и направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями государственного стандарта.

Прежде всего, это подготовка и защита магистерской диссертации, основной целью выполнения которой является закрепление и углубление полученных в результате освоения магистерской программы теоретических и экспериментальных знаний, приобретение навыков самостоятельной научно-исследовательской и практической деятельности в избранной профессиональной области.

В Институте международных программ РУДН поощряют и способствуют активному участию студентов в научных мероприятиях (конференциях, семинарах, круглых столах и др.) и написанию научных работ (тезисы, статьи, магистерская диссертация). В конце каждого семестра студенты готовят подробный отчет о научно-исследовательской работе за этот семестр.

Стандарты нового поколения устанавливают требования к структуре ООП и результатам освоения, требований к содержаниям

в них нет. Поэтому меняется характер контрольных функций, обеспечивающих мониторинг качества образования. Успешность магистерских программ определяется их спросом у абитуриентов, востребованностью выпускников на рынке труда, степенью их адаптации к рыночным условиям и возможностями карьерного роста, готовностью к смене вида профессиональной деятельности и к дальнейшему совершенствованию полученного образования.

Литература

1. Об образовании: Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года № 3266-1
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 февраля 2011 г. N 201 "Об установлении соответствия направлений подготовки высшего профессионального образования, подтверждаемого присвоением лицам квалификаций (степеней) "бакалавр" и "магистр", перечни которых утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 сентября 2009 г. N 337, направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования, подтверждаемого присвоением лицу квалификации (степени) "специалист", перечень которых утвержден постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2009 г. N 1136, направлениям подготовки (специальностям) высшего профессионального образования, указанным в Общероссийском классификаторе специальностей по образованию ОК 009-2003, принятом и введенном в действие постановлением Государственного комитета Российской Федерации по стандартизации и метрологии от 30 сентября 2003 г. N 276-ст
4. Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Электронный ресурс: минобрнауки.рф/новости/3389/
5. Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Электронный ресурс: минобрнауки.рф/новости/3902/

**С.А. Коваленко, Э.Ф. Идрисова
(ИМП РУДН, Москва, Россия)**

**МЕЖДУНАРОДНЫЕ РЕЙТИНГИ УНИВЕРСИТЕТОВ КАК
СРЕДСТВО КОНКУРЕНЦИИ НА РЫНКЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

Competition among institutions of higher education is increasing. In this article the role of world university rankings in the global education market is considered.

Keywords: world university rankings, competition, academic mobility, joint educational programmes, agreements between institutes of higher education.

В последние годы резко усилилась конкуренция на международном рынке образовательных услуг. Каждая страна и вуз мечтают заполучить как можно больше иностранных студентов, а соответственно - финансы и влияние. Для достижения данной цели они используют различные средства.

В данной статье мы рассмотрим международные рейтинги высших учебных заведений как важных средств конкуренции. В первую очередь, это такие рейтинги как Times, QS и Шанхайский рейтинг. Методика, по которой составлены упомянутые рейтинги, вызывает много вопросов, тем не менее, вся молодежь мира ориентируется на них, отдавая предпочтение тем вузам, которые находятся в числе первых десятков и даже сотен.

Прежде всего, возьмем TOP-50 успешных вузов мира в международном рейтинге QS World University Rankings 2013-2014 [3]. Доля вузов США составляет 38% (19 вузов), Великобритании - 16% (8 вузов). Также в рейтинге присутствуют по 3 вуза Австралии, Гонконга, Канады, 2 из Швейцарии, Сингапура, Китая, Японии и Франции, по одному из Германии, Южной Кореи и Дании. Ни одного представителя из Российской Федерации в данном рейтинге не присутствует.

Тогда обратим внимание на TOP-100 международного рейтинга QS 2013-2014, в тройку стран по наибольшему числу университетов в него вошли: США – 29 университетов,

Великобритания – 18 университетов, Австралия – 7 университетов.

Российские вузы занимают позиции ниже сотни. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ) в 2013 году расположился на 120 месте. По сравнению с прошлым 2012 годом, он спустился на 4 позиции. В то же время Санкт-Петербургский государственный университет поднялся в новом рейтинге сразу на 13 позиций, заняв 240-е место против 253-го в 2012 году.

Стоит отметить, что в ТОП-100 лучших вузов за прошедшее десятилетие с 2003 по 2013 годы было представлено лишь одно Российское высшее учебное заведение – МГУ. В 2010 году он занял 93-ю позицию [3].

За последние несколько лет Российская Федерация осознала всю важность успешного позиционирования вузов на международном рынке образовательных услуг и увеличила финансирование на мероприятия по развитию экспорта образовательных услуг.

Образовательные учреждения всё активнее включаются в конкурентное соперничество в борьбе за привлечение иностранных студентов. Обучение иностранцев способствует стимулированию экономического роста. По данным Международного бюро ЮНЕСКО по образованию, 129 государств предлагают свои образовательные услуги для иностранцев. Тем не менее, основная конкуренция проходит между наиболее развитыми странами Западной Европы и Северной Америки, а также, Австралией и Японией, где обучаются свыше 4/5 всех иностранных студентов.

Стоит отметить, что 4/5 общемировых государственных расходов на образование на протяжении последних двадцати лет приходится на эту же группу стран. Развитые государства понимают, что вложения в образование не только повышают качество обучения, но и являются источником прибыли. Потраченные деньги возвращаются в виде оплаты студентами стоимости обучения, проживания и в целом, финансов, которые студенты привозят с собой или регулярно получают от родителей.

По данным ЮНЕСКО, уровень международной мобильности студентов вырос за последние 25 лет на 300%.

Эксперты полагают, что к 2025 году число студентов, обучающихся за рубежом, составит 4,9 миллионов человек. Согласно последним данным, в 2010 году 3,6 млн. студентов были зачислены в зарубежные вузы. Для сравнения стоит сказать, что в 2000 году в мире насчитывалось всего лишь 2 млн. мобильных студентов. Эксперты считают, что наибольший рост заметен в странах Центральной Азии и Африки. 19% студентов отправляются за знаниями в США, 11% — в Великобританию, 8% — в Австралию, 7% — во Францию, 6% — в Германию и 4% — в Японию. Чаще всего за рубеж едут учиться студенты из Китая, Индии и Южной Кореи.[1]

Развитию мобильности студентов активно способствуют различные стипендиальные программы, а также двусторонние и многосторонние соглашения между вузами разных стран. Например, международная программа стипендий Фонда Форда финансирует очное послевузовское обучение (магистратура, аспирантура, PhD) в любом университете мира в области гуманитарных и социальных наук в рамках направлений работы Фонда Форда. Также активно развивается программа «Эразмус Мундус», которая является самым глобальным примером проекта, обеспечивающего полноценный европейский подход к высшему образованию. Главной целью для данной программы является поднятие качества и привлекательности европейского высшего образования.

Итак, международные рейтинги играют далеко не последнюю роль в вопросах академической мобильности. Положение высшего учебного заведения в рейтинге не только определяет выбор вуза студентами, но и может оказывать существенное влияние при выделении стипендий, при выборе вуза-партнера или, например, при выборе площадки для проведения международных образовательных конференций.

Литература

1. Международное бюро ЮНЕСКО по образованию. Электронный ресурс: <http://www.uis.unesco.org/education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>

2. Сайт международного рейтинга университетов QS university ranking. Электронный ресурс: [http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search=](http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region=)

3. Федеральное интернет издание Капитал Страны. Электронный ресурс: <http://kapital-rus.ru/index.php/articles/article/178800>

**О.Е.Мальцева (ГрГУ им.Янки Купалы,
Гродно, Беларусь)**

ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Беларусь, как и все мировое сообщество, вступила в эпоху постиндустриальной цивилизации, одним из признаков которой является высокий темп развития информационных технологий и становление в стране информационного общества. А.И. Жук отмечает: «Процессы глобализации и информатизации, обуславливающие стремительные цивилизационные перемены, затрагивают все сферы жизнедеятельности современного общества и, в первую очередь, сферу образования» [Жук, 2013]. В современном информационном обществе целью образования является не только передача опыта, накопленного предыдущими поколениями, но и подготовка человека, способного к непрерывному обучению, цели которого заключаются в развитии самостоятельности, целеустремленности и ответственности у обучающихся, укреплении способности адаптироваться к преобразованиям, происходящим в экономике и культуре общества в целом [Маслов, 1993]. Для решения этих задач необходимо ориентироваться на учет потребностно-мотивационной и ценностной сфер личности участников образовательного процесса.

В этой связи, актуальной становится проблема изучения ценностных приоритетов современных обучающихся, в частности

в процессе непрерывного профессионального обучения, поскольку от того, какой ценностный фундамент будет сформирован у молодого поколения, во многом зависит будущее состояние общества [Белинская, 2001]. С точки зрения Г.М. Андреевой, ценности выступают основанием для познания и конструирования целостного образа социального мира [Андреева, 2010]. Кроме этого ценности выступают как образования мотивационно-потребностной сферы и регулируют социальное поведение людей [Тихомандрицкая, 1999]. По мнению М.С. Яницкого, система ценностных ориентаций определяет жизненную перспективу, «вектор» развития личности [Яницкий, 1999].

В настоящей работе представлен анализ ценностных приоритетов обучающихся на разных этапах профессионального образования. Для её решения мы использовали методику, разработанную Ш. Шварцем и У. Билски в адаптации О.А. Тихомандрицкой, В.М. Дубовской [Тихомандрицкая, 1999]. Выборку составили 685 обучающихся, из них: 113 выпускников общеобразовательных школ г. Гродно, 396 студентов ГрГУ им. Янки Купалы 1, 3 и 5 курсов обучения и 176 слушателей ИПКиП.

На первом этапе исследования проводился анализ величины рангов, которые занимают определенные ценности относительно других, что позволило сделать вывод об их относительной значимости для испытуемых исследованной выборки. Установлено, что на уровне нормативных идеалов (то есть на уровне убеждений) для испытуемых, независимо от этапа обучения, наиболее значимыми, занимающими 1, 2 и 3 ранговые места, являются мотивационные типы достижение, саморегуляция и гедонизм. При этом стоит отметить, что у студентов, независимо от курса обучения, а также у слушателей курсов повышения квалификации первое ранговое место занимает мотивационный тип достижение, включающий ценности: интеллект, здоровье, компетентность, репутация, самоуважение. Тогда как для старшеклассников наибольшую значимость представляют ценности: наслаждение жизнью, удовольствие, забота о себе, составляющие мотивационный тип гедонизм.

Полученные данные свидетельствуют о том, что обучающиеся на всех этапах профессионального образования, в большей степени направлены на достижение личного успеха

посредством проявления компетентности и профессионализма в соответствии с социальными стандартами, и тем самым получение социального одобрения. А также на достижение независимости и автономности, что проявляется в самостоятельности мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности. При этом для старшеклассников наибольшее значение имеет удовольствие, чувственное наслаждение жизнью.

Наименьшей значимостью для всех обучающихся обладают такие ценности как конформность, традиции и власть. Определяющая мотивационная цель типа конформность — сдерживание склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям. Ценности конформности подчёркивают самоограничение личности в каждодневном её взаимодействии с другими индивидами. Мотивационная цель ценности традиции включает уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре (уважение традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность) и следование им. Центральная цель мотивационного типа власть заключается в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание). Отметим, что этот мотивационный тип, в отличие от типа достижения, относится к достижению господства в пределах общей социальной системы, а не в конкретном взаимодействии.

Следовательно, обучающиеся в меньшей степени направлены на ограничение собственных действий и побуждений, даже причиняющих вред или нарушающих социальные ожидания и нормы, а также на признание идей, существующих в определенной культуре и религии и на достижение господства в пределах социальной системы.

Сравнительный анализ значимости ценностей и динамических отношений между ними показал, что в ценностной структуре всех категорий обучающихся ценности изменения представлены в большей степени, чем ценности сохранения. Исходя из определяющих целей мотивационных типов, включённых в группу ценностей изменения можно заключить, что

современные обучающиеся в значительной степени стремятся к новизне и глубоким переживаниям для поддержания оптимального уровня активности, а также самостоятельности мышления и выбора способов действия, к творчеству и исследовательской активности.

Кроме того, для всех категорий испытуемых ценности самоопределения имеют большую значимость, чем ценности самовозвышения. Что свидетельствует о том, что для обучающихся более значимы понимание, терпимость и поддержание благополучия собственного «Я», а также сохранение благополучия людей, с которыми они находятся в личных контактах (полезность, дружба, зрелая любовь).

Характерно, что независимо от этапа профессионального обучения в ценностной структуре обучающихся индивидуалистические ценности имеют большую значимость по сравнению с ценностями, выражающими интересы группы. Вероятно, обучающиеся более настроены на достижение социального статуса, престижа, личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами. Они стремятся к самостоятельности мышления и выбору способов действия, в творчестве и исследовательской активности, к наслаждению жизнью, т.е. выражено преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости.

На следующем этапе анализа определялись тенденции динамики ценностей участников образовательного процесса. Основой для определения тенденций динамики послужили результаты применения последовательного сравнительного анализа по категориям выборки. Достоверность различий определялась с помощью t-критерия Стьюдента.

Установлено, что значимость ценностей «конформность», «гедонизм» и «благосклонность» имеет тенденцию к снижению в период вузовского (к 1 и 5 курсам) и возрастанию на этапе послевузовского обучения.

Ценности «традиции» и «саморегуляция» остаются относительно постоянными вплоть до 5 курса обучения, где и происходит значительное снижение их значимости, но на этапе послевузовского обучения их значимость резко возрастает.

У первокурсников отмечается некоторое снижение значимости ценности «самоориентация», но уже к 3 курсу студенты в значительной степени ориентируются на ценности этого типа и тенденция к росту значимости сохраняется к этапу послевузовского обучения.

Некоторой скачкообразностью отличается динамика ценности «безопасность». У третьекурсников её значимость возрастает, к 5 курсу обучения отмечается снижение значимости, а на этапе послевузовского обучения вновь значимость этого мотивационного типа резко возрастает.

Особое внимание привлекает тот факт, что значимость ценностей «стимуляция» «достижения» и «власть» остаётся относительно неизменной по сравнению с другими ценностям на протяжении обучения. Кроме того, характерно снижение к 5 курсу обучения значимости групп ценностей сохранения, изменения, самоопределения и ценностей, а также ценностей, выражающих как интересы индивида так и интересы группы. Однако, у взрослых обучающихся, по сравнению с выпускниками вузов эти группы ценностей вновь значимо возрастают.

Также, особое внимание привлекает факт волнообразного изменения значимости ценностей самоопределения, а именно: к первому курсу обучения их значимость снижается, у третьекурсников значительно возрастает, к моменту окончания вуза вновь отмечается снижение значимости этой группы ценностей, а в период получения последипломного образования замечен значительный рост ($p < 0,001$).

Результаты исследования показали, что основной из характеристик системы ценностных ориентаций современных обучающихся является открытость изменениям. А ориентация на такие ценности, как достижение, саморегуляция и гедонизм, говорит о стремлении молодых людей к автономности и независимости, с одной стороны, удовольствиям и новизне – с другой.

Литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. / Г.М. Андреева // М.: Аспект Пресс, 2009. 363 с.
2. Белинская, Е.П., Социальная психология личности. /

Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая // М.: Аспект Пресс, 2001. 301 с.

3. Жук, А.И. На пути совершенствования / А.И. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – №1. – С.3-4.

4. Маслов, В.И. Непрерывное образование: подходы к сущности / В.И.Маслов, Н.Н.Зволинская, В.М.Корнилов // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет: Ежегодник. - М., 1993. - С. 102-117.

5. Тихомандрицкая, О.А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационной сферы. Методические аспекты) / О.А. Тихомандрицкая, Е.М. Дубовская // Мир психологии. 1999. - №3.- С. 80-90.

6. Яницкий, М.С. Ценностно-смысловая сфера личности. / М.С. Яницкий / Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1999. 92 с.

Э.Ф. Идрисова (ИМП РУДН, Москва, Россия)

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПОЛОЖЕНИЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

The article deals with the Bologna process, which nowadays is the main stimulus for reforming in the sphere of higher education in Europe and also the origin for integration.

Keywords: European Higher Education Area (EHEA), mobility, joint programmes, the Bologna process, the Lisbon Convention, recognition of qualifications.

В Болонской декларации 1999 года, усиление европейской интеграции и повышение конкурентоспособности европейского высшего образования было заявлено как основная цель Болонского процесса, которую подписали министры, ответственные за высшее образование в 29 европейских странах. Достичь этой цели должны были путем перестройки системы обучения на вузовском и послевузовском уровнях и обеспечением студенческой мобильности с использованием легко читаемых и сравнимых степеней.

Исследователи в основном анализируют Болонский процесс с точки зрения его воздействия на Россию, а также как составляющую глобализации, где свободно по всему миру могут перемещаться мысли, идеи, люди, наука, информация и основной мотивацией всему этому является общемировая конкуренция высшего образования. Отсюда возникает задача - повысить конкурентоспособность европейской системы высшего образования до мировых масштабов.

Следует отметить, что в таких условиях России необходимо избежать изоляции и стагнации, проводить модернизацию системы образования так, чтобы не только не ущемить, но постараться сохранить национальные традиции высшего образования, которые складывались в нашей стране веками [1].

Совместные образовательные программы значительно повышают уровень высшего образования, а так же дают возможность развития международного сотрудничества российских вузов, что позволяет бороться с изоляцией и стагнацией, а также обеспечивает большие преимущества как для студентов, участвующих в этих программах, так и для самих вузов и в принципе для всего общества в целом.

Для интеграционных процессов существенную важность представляет появление проектов новых международно-правовых документов, регулирующих вопросы взаимного признания квалификаций об образовании. Представляет интерес вопрос рассмотрения процессов их разработки и перспектив применения не только в европейских странах, а так же в государствах АТР и между странами Азии и Европы. Так как масштаб влияния Лиссабонской конвенции о признании квалификаций не ограничивается рамками только тех стран, которые являются ее непосредственными участницами.

Конвенцию о признании квалификаций, разработанную Советом Европы – ЮНЕСКО в 1997 году (Лиссабонская конвенция о признании) утвердили многие страны. Она заложила фундамент современной европейской интеграции в сфере образования, последующие интеграционные действия в рамках Болонского процесса, элементы образовательной политики

Европейского Союза, которые оказывают наибольшее влияние на развитие Болонского процесса.

Проблема признания квалификаций волнует широкий круг лиц, так как в качестве активных и самостоятельных субъектов международного сотрудничества, наравне с государственными структурами, выступают высшие учебные заведения, их подразделения и даже отдельные граждане, в этом и заключается современная тенденция осуществления международных связей в области высшего образования.

Проблема признания академических квалификаций, постоянно поднимается на регулярных встречах министров образования европейских стран-участниц Болонского процесса (Российская Федерация присоединилась к ним в сентябре 2003 года) и рассматривается как основной момент в осуществлении профессиональной и академической мобильности. Обладателям иностранных дипломов для продолжения образования или трудоустройства, нужно предоставить такие же права и возможности какие имеют лица с национальными дипломами аналогичного уровня. Иными словами, для этих целей нужно подтверждение соответствия уровней иностранной и национальной квалификации. То есть, получается, что с принятием Лиссабонской конвенции проблема признания, в общем, решена, так как Конвенция ввела базовый понятийный аппарат и установила общие механизмы и процедуры в сфере признания квалификации, которые стали нормами для стран-участниц Конвенции. И даже те страны, которые не являются участниками Лиссабонской конвенции, берут за основу этот документ. А так же то, что практическое осуществление признания в каждой стране происходит в соответствии с законодательством страны, на основании конкретных критериев и процедур.

Г. А. Лукичев в своем сборнике «Значение Лиссабонской конвенции о признании для международной интеграции в сфере образования» [2] выделил три цели, касающиеся проблем признания, которая преследует конвенция, чтобы побудить руководство вузов в отдельных странах это:

- по возможности сблизить (совместить) существующие в разных странах национальные критерии и процедуры признания;

- максимально упростить критерии и процедуры признания;

- сделать их понятными и открытыми.

Он также рекомендовал для облегчения процедуры признания интенсивно вводить механизмы, которые будут способствовать сопоставлению квалификаций разных стран. И очень большое значение придал введению единого Приложения к диплому и системы зачетных единиц (кредитов) [2].

В Бухаресте в 2012 году состоялась Конференция министров, которая рассмотрела итоги развития высшего образования в едином европейском пространстве высшего образования, сделала выводы и сформулировала новые задачи на предстоящий период. На этой конференции были выделены три важнейших аспекта:

- предоставление качественного образования как можно большему числу студентов;

- улучшение подготовки выпускников к требованиям рынка труда;

- расширение студенческой мобильности.

Затронули вопросы признания и расширение академической мобильности, которые являются одной из основных задач Болонского процесса, но наряду с этим не должно страдать качество образования, и требования к качеству подготовки должны быть на должном уровне.

Если рассматривать систему образования России, то получается, что проблема признания квалификаций имеет два аспекта: внутренний - признание иностранных документов в РФ; внешний - это признание за рубежом документов которые выданы российскими вузами.

Усугубляет также положение и является серьезным препятствием, например, фактическое отсутствие систематизированных отечественных материалов по признанию квалификации и академической мобильности, для сотрудников международных служб высших учебных заведений. Возникает также необходимость обеспечить это направление деятельности справочно-информационными и методическими материалами, так как масштабы международного образовательного сотрудничества

растут, следовательно, и объем работы по вопросам признания квалификации и академической мобильности тоже растёт.

Если говорить об уровне выполнения задач и принципов Болонского процесса в РФ, то мы видим множество факторов, которые препятствуют полноценному развитию Болонского процесса у нас. Это, соответственно, ведет к отставанию России от Европы. Например, большое количество российских вузов не готовы были перейти на двухуровневую систему подготовки специалистов или проблема формирования эффективной системы аккредитации и т. д.

До сих пор в России нет четкого определения образовательных стратегий Болонского процесса. Не разработаны и не созданы условия для развития академической мобильности; национальная идея интеграции России в единое европейское образовательное пространство не определена. Так же существуют проблемы, связанные с ресурсным и социальным обеспечением интеграции: отток высококвалифицированных специалистов, низкий уровень применения информационных технологий и т. д.

Хочется отметить, что важным фактором, тормозящим развитие Болонского процесса в России, является неправильное его понимание. И если речь идет об упорядочении образовательных траекторий, о создании простой и сопоставимой системы степеней, то часто специалисты понимают это как субординацию к какому-то единому евростандарту. Различные заблуждения, такие как сокращение срока обучения, узкие направления в магистратуре и другие факторы, заставляют их опасаться из соображений, что считавшаяся одной из лучших в мире наша система высшего профессионального образования будет разрушена.

Принимая в расчет все вышесказанное, можно сказать с уверенностью, что основные задачи Болонского процесса с 2010 по 2020 годы состоят в практических действиях, для того чтобы завершить все начатые позиции в едином пространстве высшего образования (ЕПВО) в Европе. Конечно же, не все определяющие цели Болонского процесса будут в законодательном аспекте в ближайшем будущем, но такие проблемы как: академическая мобильность, глобальная конкурентоспособность и демография

будут актуальны и после, так сказать, «формального завершения» Болонского процесса.

Литература

1. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. Под ред. К. Пурсайнена и С.А. Медведева – М.: РЕЦЭП, 2005 – 199 с.
2. Г. А. Лукичев. Значение Лиссабонской конвенции о признании для международной интеграции в сфере образования М.: РУДН, 2012. - 115с.

**Джегеде Виктория Йетунде
(РУДН, Москва, Россия-Нигерия)**

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НИГЕРИИ

This paper focuses on the philosophical base of the Nigerian education and the attainment of equality of access to education for every person. The author pays attention to the problems facing the nation in the sphere of education and proposes possible ways of their solution.

Keywords: philosophy of education; national policy, equal access to education; Nigerian system of education; ethnic groups; cultural development.

Философия образования в Нигерии составляет основу национальной политики страны в области образования. В соответствии с программным документом в редакции 1981 Национальная политика в области образования строится на следующих пяти факторах:

- 1.Свободное и демократическое общество;
- 2.Справедливое и равноправное общество;
- 3.Единое, сильное и самостоятельное государство;
- 4.динамично развивающаяся экономика;
5. Возможности развития для всех граждан страны. [1.С. 6].

На основе вышеизложенных факторов, складывается философия нигерийского образования, предусматривающая:

а) развитие личности и становление в полноправного гражданина страны;

б) полная интеграции личности в общество;

в) обеспечение равного доступа к образованию для всех граждан страны на первичном, вторичном и третичном уровнях как внутри, так и вне системы формального школьного образования.

Для того, чтобы философия образования была воплощена в жизнь, необходимо обеспечить возможности для самореализации личности, выстраивание гуманистических отношений, рост национального и гражданского самосознания, реализацию гражданских прав и свобод прав граждан, а также стимулировать стремление людей к социальному, культурному, экономическому, политическому и научно-теоретическому прогрессу [1]. Ценность нигерийской системы образования состоит в том, что она направлена на улучшение жизни граждан и предоставлении им возможности участвовать в развитии всего общества в целом.

В проведении философии образования в жизнь огромную роль играет само образование.

В какой степени реализуются те факторы, на которых, как предполагается, должна быть выстроена национальная система образования в Нигерии?

Несмотря на принятую в 1999 году новую конституцию, которая могла бы стать катализатором и стимулом дальнейшего развития страны, Нигерия сталкивается со множеством проблем, мешающих осуществить планы по выстраиванию четкой системы образования.

Одна из них – частая смена режимов правления в стране. Например, в период между 1960 и 1999 годами у власти находились восемь военных и четыре гражданских режима.

Организация Объединенных Наций рекомендовала, африканским странам выделять около 21% своего национального бюджета на образование. Казалось бы, рост внутреннего валового продукта Нигерии и имеющаяся сумма нефтедолларов, полученных от продажи нефти, позволяют это сделать. Однако рост коррупции, случаи нарушений прав человека, различные злоупотребления подрывают потенциал страны, необходимый для дальнейшего развития по демократическому пути.

Следующую группу проблем, тормозящих развитие системы образования в стране, составляют этнические и религиозные вопросы. В Нигерии насчитывается свыше 250 этнических групп, говорящих приблизительно на 400 языках, придерживающихся практики традиционных африканских религий, а также исповедующих христианство и ислам. Три основные этнические группы по-прежнему оказывают значительное влияние на общественно-политические события. Речь идет о племенах Хауса-фульбе на севере, Ибо на юго-востоке и Йоруба на западе.

Культурное разнообразие, которое является своеобразным символом Нигерии, не должно стать препятствием на пути социально-экономического развития страны. Мы полагаем, что важная роль в реализации преимуществ культурного разнообразия в становлении и развитии справедливого и равноправного общества принадлежит образованию.

Еще одной из проблем, с которыми сталкивается нигерийская система образования, является проблема углубляющегося разрыва между богатыми и бедными, а также безработица среди выпускников вузов.

Нигерия нуждается в реструктуризации социально-экономической системы, которая могла бы гарантировать равноправные возможности для всех и каждого.

Роль образования в динамичном развитии экономики нельзя недооценивать. Важное место должно отводиться профессионально-техническому образованию и обучению.

Таким образом, философия образования призвана стать основой для «обеспечения равного доступа к образованию всех граждан страны на первичном, вторичном и третичном уровнях». В этой связи, правительство должно учитывать следующие моменты:

- идея непрерывного образования должна стать основой образовательной политики страны;
- образование и профессиональная подготовка должны выстраиваться с учетом общественных потребностей;
- предоставление возможностей для максимального саморазвития и самореализации учащихся;
- широкое внедрение современных средств обучения;

- система образования должна быть построена таким образом, чтобы развивать практику самостоятельного обучения;
- предоставление возможности выбора различных форм и видов образования: проведение научных исследований, совмещение работы и учебы, возможности прерывания и продолжения учебы.

На настоящий момент следует констатировать, что вышеперечисленные задачи, составляющие основу философии образования в Нигерии, остаются нерешенными. Для их реализации необходимо разработать и принять образовательные программы, которые бы позволили нигерийской системе образования выйти из кризиса, сохраняя при этом национальные ценности и эффективно используя природный, социально-экономический и культурный потенциал страны.

Литература

1. National Policy on Education, 2004.

**М.А. Джабборова (ИМП РУДН,
Москва, Россия)**

ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОГО ДИСБАЛАНСА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН

The article overviews the problem of gender imbalance in the higher education system in the Republic of Tajikistan. There are analyzing the main causes of this phenomenon in the country.

Keywords: higher education, higher educational institutions, gender imbalance, traditions and religious views, general education, «female profession», socioeconomic status

Республика Таджикистан как и другие страны постсоветского пространства унаследовала слаженную, финансово обеспеченную, централизованную систему образования. Такая система в Советском Союзе гарантировала полный охват обучения

детей школьного возраста и гендерное равенство, что несомненно являлось ее достоинством.

Однако, распад СССР вызвал разрушение налаженной, централизованной системы управления, резкое сокращение финансирования, глубокий политический, экономический и социальный кризис, что несомненно отразилось на системе образования в целом, и высшего профессионального образования в частности. К тому же ситуация усугубилась гражданской войной, которая продолжалась пять лет (1992 – 1997 гг.).

Несмотря на все трудности, возникшие в стране, Правительством Республики были предприняты конкретные шаги по дальнейшему развитию системы высшего образования. Наряду с Конституцией Республики Таджикистан были также приняты:

- Закон Республики Таджикистан «Об образовании» (от 17.05.2004 г., №34);
- Закон Республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 22.04.2009 г., №1314);
- Государственный стандарт высшего профессионального образования (1998 г.);
- Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (Постановление Правительства Таджикистан от 21.02.1996 г., №71);
- Положение об аттестации высших учебных заведений Республики Таджикистан (Постановление коллегии министерство образования Республики Таджикистан от 03.09.2004 г. №18/8);
- Государственная программа развития профессионального образования в Республике Таджикистан на 2008-2015 годы (Постановление Правительства Таджикистан от 2.11.2007 г. №529);
- Национальная стратегия развития образования Республики Таджикистан до 2020 года (от 01.04.2011 г.);
- Устав Государственной службы надзора в сфере образования (Постановление коллегии Министерства образования Республики Таджикистан от 30.03.2007 г. №7/10) и др.

Поскольку резко сократилось финансирование в области образования, правительством были разрешены так называемые «договорные группы», в которые принимались абитуриенты на

платной основе. К тому же была создана нормативно-законодательная база для формирования частного сектора в системе высшего образования. Такие изменения содействовали с одной стороны, увеличению общего количества высших учебных заведений в Республике и расширению внутривузовских структур посредством открытия новых факультетов и специальностей, а с другой стороны способствовали общему росту приема студентов. Общее число высших учебных заведений в Таджикистане увеличилось с 13 в 1991 году до 34 в 2013 году, а количество студентов с 69,3 тыс. чел. до 150,1 тыс. чел. соответственно [2].

Несмотря на то, что законодательство обеспечивает все необходимые права граждан на получение образования, соотношение гендерного баланса все же остается низкой. За последние годы отмечается общий рост числа девушек, обучающихся в вузах. Их соотношение к общему числу студентов увеличилось по сравнению с 2000 годом на 4% и составило в 2013 году 28%. Однако это соотношение остается все еще низким по сравнению с 1991 годом, когда общее количество девушек обучающихся в вузах составляло 34% к общему числу студентов в стране [2].

Так какие же основные причины гендерного дисбаланса в системе высшего профессионального образования в Республике Таджикистан?

Одной из таких причин можно считать влияние традиций и религиозных убеждений. Как правило, в таджикском обществе обучение считается приоритетом мужчин, стереотип «женщина – мать и хранительница очага» продолжает влиять на сознание людей. В малообеспеченных семьях, а также в семьях сельской местности, больше всего отдают предпочтение обучению мальчиков, нежели девушек. Демократизация общества привела также к развитию религии и религиозных образовательных учреждений [1].

Другой причиной является разделение общего образования на обязательное и необязательное. В соответствии с новым Законом «Об образовании» № 1004, который был принят 22 июля 2013 года, общее образование делится на общее основное образование (1-9 классы) и общее среднее образование (10-11 классы). При этом в соответствии с законом общее основное

образование является обязательным, которое предоставляется государством бесплатно, а общее среднее образование не является обязательным и предоставляется на платной основе. В итоге наблюдается резкое снижение количества детей школьного возраста, которые посещают школу в 10-11 классах. При этом число девушек, не посещающих школу на этом уровне больше, чем число юношей.

Такая тенденция наблюдается в основном в сельской местности, а также в городах у тех семей, которые имеют иные воззрения в отношении образования девушек. Другой причиной непосещения школ девушками является материальная сторона. К сожалению не все родители в состоянии обеспечивать своих детей получением образования из-за нехватки финансовых средств. Несмотря на то, что общее основное образование является бесплатным, в школах большинства городов взимается неофициальная ежемесячная плата за обучение. К тому же данная плата отличается в разных школах, и чем больше плата за обучение, тем престижнее считается школа. Это касается только государственных школ. Частные же школы устанавливают свои цены.

Следующей причиной гендерного дисбаланса в области высшего профессионального образования можно считать наличие стереотипа «женская профессия». Исходя из официальных статистических данных, можно заметить, что большинство девушек намерены получать лишь среднее профессиональное образование, где идет в основном подготовка специалистов по «женским специальностям» таких как, швея, медсестра, ткачиха.

Данный стереотип также прослеживается и на уровне высшего профессионального образования. К примеру, доля девушек в общем числе студентов педагогических вузах и медицинском университете наиболее высокая.

Помимо вышеперечисленных причин, одной из существенных является трудное социально-экономическое положение семей, в первую очередь в сельской местности. Также не функционируют должным образом общежития, а проживание в городах, где находятся основные вузы страны, является достаточно дорогим. К тому же студенты получают слишком маленькую стипендию, чтобы обеспечивать себя хотя бы жильем.

Поэтому многим семьям трудно обеспечить своим детям, в особенности девушкам, получение высшего образования. Помимо того, после окончания высших учебных заведений и приобретения диплома, выпускников ожидает проблема с поиском работы, что характеризуется отсутствием соответствующих рабочих мест на рынке труда.

Литература

1. Национальный отчет о реформах в системе высшего образования и состоянии гендерного образования в республике Таджикистан. – Душанбе, 2005
2. Stat.tj – официальный сайт Госкомстат Республики Таджикистан

**Д.К. Мухаметжанова (УНИСОП РУДН, Москва, Россия;
ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)**

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ МЕЖДУ РЕСПУБЛИКОЙ КАЗАХСТАН И РЕСПУБЛИКОЙ КОРЕЯ

Cooperation in the field of education and science is one of the global factors of countries' development and their integration into the world community. The Asian countries' role grows in global educational space. So, such priority vector of the Republic of Kazakhstan foreign policy directs to collaboration with the «asian tigers» to the Republic of Korea.

Keywords: asian educational space, academic mobility, korean studies, intergovernmental agreements in the field of education, inter-university cooperation.

Взаимовыгодное сотрудничество Казахстана как евразийского государства и Южной Кореи как одного из государств Корейского полуострова предопределено тем, что оно началось с «чистого листа» и не отягощено никаким историческим прошлым. Национальные экономики носят взаимодополняющий характер и не конкурируют друг с другом. Взаимный имидж и

восприятие имеют исключительно позитивный характер [1].

Предпосылкой сотрудничества азиатских стран является проживание корейской диаспоры на территории Казахстана. Как отмечает Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев, сегодня в независимой Республике Казахстан граждане корейской национальности живут вместе единой семьей со ста сорока этносами. Они занимают прочные позиции в казахстанском бизнесе, образовании, медицине и культуре. Их представители активно работают в Ассамблее народа Казахстана – уникальном институте мира и согласия в нашем обществе. Корейская диаспора представлена в парламенте Казахстана [2].

Подтверждением этому служат статистические данные Агентства Республики Казахстан по статистике - на 2012 г. количество представителей корейской нации насчитывало 103456 человек [3].

Ключевым моментом сотрудничества становится установление официальных дипломатических отношений между Казахстаном и Южной Кореей 28 января 1992 г.

Так, в апреле 1996 г. при содействии Посольства Республики Корея в Казахстане и Республиканской Ассоциации корейских культурных центров при Институте востоковедения НАН РК была создана Ассоциация корееведов Казахстана. В результате удалось расширить сферу торгово-экономического сотрудничества, а также усилить культурные и образовательные связи, что в комплексе привело к стремительному сближению между «тигром» и «барсом».

В рамках грядущего образовательного сотрудничества инициативный шаг был сделан корейской стороной в лице Корейского Агентства международного сотрудничества (КОИСА), которое является одним из структурных подразделений МИД Республики Корея и осуществляет координацию всех правительственных программ по сотрудничеству с развивающимися странами. Начиная с 1992 г., КОИСА внесло свой вклад в развитие Министерства образования и науки Республики Казахстан в размере 10,2 млн. долларов.

Кроме того, укреплению сотрудничества с КОИСА способствовало Соглашение, подписанное 20 сентября 2006 г. между Правительством Республики Казахстан и Посольством

Республики Корея, о деятельности корейских добровольцев в Республике Казахстан. Целью Соглашения явилось предоставление правовых гарантий деятельности корейских добровольцев. В результате, в Казахстан прибыли 108 корейских волонтеров.

В свою очередь дипломатической миссией Казахстана была разработана программа межрегионального сотрудничества столичных и областных университетов Казахстана с сеульскими вузами и университетами корейских провинций [4].

В последующем договоры о взаимном образовательном сотрудничестве с южнокорейскими университетами заключили Казахстанский медицинский университет, Алматинский технологический университет (партнер - Андонгский национальный университет), Казахский Экономический Университет им. Т. Рыскулова (партнеры - Университетами Ёнсэ, Каннам и Ханseo), Карагандинский государственный университет им. Е. А. Букетова (партнер - университет Ёнсэ) [5].

Вышеуказанные действия позитивно сказались на формировании и развитии партнерских отношений в области межвузовского сотрудничества двух стран. Подобные взаимоотношения направлены на осуществление академической мобильности - обмена студентами магистратуры и постдипломного образования, выездов с лекциями профессорско-преподавательского состава, совместного проведения научно-исследовательских работ и других форм партнерских взаимоотношений в области образования и науки.

В ряде казахстанских вузов были открыты корейские отделения. Активную позицию занял КазНУ им. Аль-Фараби, заключив договор с Корейским университетом зарубежных исследований. После чего произошли поистине революционные для дальнейшего развития казахстанско-корейских отношений события - в Корейском университете зарубежных исследований открылось отделение казахского языка. Так же отмечается значительный интерес корейских студентов к КазНУ. По состоянию на апрель 2010 г. в университете обучался 71 студент [6].

В целях обеспечения молодого суверенного государства высококвалифицированными специалистами Президентом

Казахстана была учреждена стипендия «Болашак». В рамках данной стипендии ежегодно в престижные южнокорейские университеты, входящие в рейтинг «Top 100 Universities in the World», направляется казахстанская талантливая молодежь и проходит обучение.

Данные ОЭСР (Организации экономического сотрудничества и развития) свидетельствуют высокий уровень качества образования азиатских стран, в числе которых ведущую позицию занимает Южная Корея. Сегодня 97% корейцев в возрасте от 25 до 34 лет имеют законченное среднее образование - это наивысший процент среди индустриально развитых стран. Еще в прошлом столетии в 2002 году в Южной Корее расходы на образование составили 7,1 % от ВВП. По данному показателю Южная Корея среди стран - членов Организации экономического сотрудничества и развития заняла третье место, пропустив вперед лишь Северную Ирландию и США [7].

Текущий этап развития взаимоотношений отражен в реализации совместных образовательных программ и проектов, среди которых нужно отметить проект Университета Кёнхи по разработке учебников для студентов корейских отделений университетов Центральной Азии на 2009-2013 гг.

Зарекомендовавший себя двадцатилетний срок взаимоотношений послужил поводом организации конференции, посвященной 20-летию установления дипломатических отношений между Республикой Казахстан и Республикой Корея и 75-летию проживания корейцев в Центральной Азии. Организаторами конференции, которая состоялась в г. Алматы в октябре 2012 г., выступили факультет востоковедения и Международный центр корееведения КазНУ им. аль-Фараби, Ассоциация корейского литературоведения и критики и Институт гуманитарных исследований национального университета Кончжу [8].

По словам Генерального консула Республики Корея Сон Чи Кён, за 20 лет пути сотрудничества стали открыты для диалога по всем направлениям и вышли на новый уровень стратегического партнерства [9].

Исходя из вышеизложенного, заключение договоров в рамках образовательного сотрудничества носит не просто формальный характер, но имеет практическую реализацию всех

планируемых проектов и программ. Все это в комплексе дает новый импульс интеграции Казахстана и Южной Кореи в мировое образовательное сообщество.

В ближайшей перспективе возможно смещение акцента в сторону реализации наукоемких проектов, так как Республика Корея является передовой в области инноваций и технологий.

С учетом сегодняшней картины, необходимо отметить взаимный интерес «тигра» и «барса», который отражается в непрерывном поддержании и развитии партнерских отношений в культурно-гуманитарном, в торгово-экономическом, инвестиционном и инновационном направлениях [10].

В глобальном контексте сотрудничество Республики Казахстан и Республики Корея приведет к интенсификации и реализации новой азиатской дипломатии и продвижению интересов Азии на мировой арене.

Литература

1. Мен Д.В. Казахстанско-южнокорейские отношения на современном этапе. - Известия корееведения в Казахстане, 1998. - № 4.
2. Пресс-служба Президента Республики Казахстан: «Глава государства Нурсултан Назарбаев прибыл с государственным визитом в Республику Корея». Электронный ресурс: http://www.akorda.kz/ru/page/page_glava-gosudarstva-nursultan-nazarbaev-pribyl-s-gosudarstvennym-vizitom-v-respubl_1348723100#page
3. Агентство Республики Казахстан по статистике. Численность населения Республики Казахстан по отдельным этносам на 1 января 2012 года. – Электронный ресурс: www.stat.kz
4. Информационное агентство «Kazakhstan Today». Казахстан и Южная Корея намерены расширить сотрудничество в сфере образования, 2004. - Электронный ресурс: <http://news.gazeta.kz/art.asp?aid=184095>
5. Кудайбергенова Р. Сотрудничество Республики Казахстан и Республики Корея в области образования и науки. – Алматы, КазНУ им. аль-Фараби, 2009.
6. Корейская диаспора в стратегическом партнерстве Казахстана и Южной Кореи. – Алматы: Известия корееведения в

Центральной Азии, 2010. - № 9 (17).

7. Выступление проректора по учебной работе КазНУ им. аль-Фараби профессора М.К. Орунханова на Первом Казахстанско-Корейском форуме «Сотрудничество в области образования и науки между Республикой Корея и Республикой Казахстан». Алматы, 2010.

8. КАЗИНФОРМ, Состояние и перспективы сотрудничества Казахстана и Южной Кореи обсуждены в Алматы. – Электронный ресурс: <http://inform.kz/rus/article/2505143>

9. Слова выступления на международной конференции «Центральная Азия и Корея: состояние и перспективы сотрудничества». Алматы, 2012.

10. Из доклада Первого Заместителя Премьер-Министра Республики Казахстан - Министра регионального развития Бакытжана Сагинтаева во время участия в церемонии инаугурации Президента Республики Корея Пак Кын Хе в Сеуле в качестве Специального посланника Президента Казахстана.

Е.П. Стручкова (ИМП РУДН, Москва, Россия)

**СТИПЕНДИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК
ОДИН ИЗ СПОСОБОВ УКРЕПЛЕНИЯ ПОЗИЦИИ СТРАНЫ
НА МИРОВОМ РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ
(НА ПРИМЕРЕ ЯПОНИИ)**

The main issue of this article is realization of system scholarships for international students on the example of Japan. There are analyzing of the main Japanese government scholarships in the internationalization of education.

Key words: scholarship, international students, internationalization of education, language and culture support.

Стремительно развивающиеся процессы интернационализации и глобализации образования диктуют все новые вызовы. Страны в таких условиях вынуждены вносить изменение не только структуру системы образования, но и стремиться к большей открытости и академической свободе как к

основам текущих процессов. Одним из способов развития образования и укрепления позиции страны на мировом рынке образовательных услуг является организация системы стипендиального обеспечения иностранных студентов. Этот способ используют далеко не все страны, представленные на мировом рынке образовательных услуг, но, тем не менее, роль стипендий для иностранных студентов остается важной в свете повышения привлекательности страны в качестве международного образовательного провайдера. И тем ценнее и интереснее становится опыт стран, которые используют программы стипендий для студентов, на правительственном уровне.

Стипендии или гранты – прекрасная возможность расширения международного сотрудничества между учебными заведениями и странами в целом, а также возможность распространения и поддержки языка и культуры той или иной страны в мировом масштабе. В связи с этим остро встает вопрос о создании целенаправленной и четко организованной системы финансирования иностранных студентов с помощью стипендий.

Рассмотрим пути решения данной проблемы на примере Японии. Качество японского образования общепризнано и доказательством тому служит то, что Япония занимает одно из ведущих мест на мировом рынке образовательных услуг, а среди стран Азиатско-Тихоокеанского региона – лидирующее место. Данный факт обоснован, прежде всего, тем, что особое внимание японское правительство уделяет развитию интернационализации образования.

Так в качестве основной стратегии по развитию интернационализации образования правительство Японии приняло в 2008 году план под названием «300 000 иностранных студентов до 2020 года», в ходе которого предприняты различные действия по привлечению студентов в страну. В основные цели плана входит также вопрос об усовершенствовании системы стипендий для иностранных студентов. В рамках данной программы из бюджета страны выделяются средства на обеспечение стипендиями иностранных студентов на конкурсной основе. Общее количество иностранных студентов в Японии по данным на 1 мая 2012 года составляло 137 756 человек, из них 9396 иностранных студентов обучались по стипендии японского

правительства [1]. По данным сайта www.studyjapan.go.jp к 2012 году общее количество студентов из около 160 стран и регионов мира, которые обучались в Японии по стипендии правительства (Monbukagakusho), было около 92 000 студентов. Напомним, что данная стипендиальная программа существует с 1954 года.

Стипендии правительства Японии разделяются на следующие типы:

1. Научные исследования (Research Students);
2. Молодые преподаватели (Teacher Training Students);
3. Высшее образование в университетах (Undergraduate Students);
4. Студенты, изучающие японский язык и культуру (Japanese Studies Students);
5. Студенты колледжей технологий (College of Technology Students);
6. Студенты специальных колледжей (Professional Training College Students);
7. Программа молодых лидеров (Young Leaders Program (YLP) Student)[2].

Данные типы стипендий имеют собственные требования, предъявляемые к претендентам: возраст (в основном, от 18 до 35 лет) и образование (среднее или высшее образование, и их эквиваленты), а также вступительные тесты. Стипендии различаются по продолжительности сроков обучения и сумме предоставляемых денежных средств. Студенты могут учиться по различным направлениям подготовки, а также могут продолжить проводить исследования в рамках своей научной деятельности. Кроме этого, данные стипендиальные программы предусматривают изучение японского языка (от шести месяцев до года) для студентов, не владеющих языком или желающих улучшить свои знания.

Исходя из стратегического плана и реализуемых действий, можно сказать что, японское правительство нацелено на развитие науки, языка, культуры на мировом уровне и привлечение большего числа иностранных студентов. Обеспечение качества образования также играет здесь немаловажную роль: стипендии предоставляются при хорошей академической успеваемости и наличии достижений в науке и учебе.

Особое внимание необходимо уделить программе молодых лидеров, которая нацелена на привлечение студентов, изучающих политику, управление и администрирование. Данная программа интересна с точки зрения новых возможностей для развития международного сотрудничества страны в будущем.

Таким образом, проанализировав систему стипендиального обеспечения иностранных студентов на примере ведущей страны-провайдера образовательных услуг, можно выявить следующие качества успешной и эффективной системы стипендий:

- система должна быть гибкой и охватывать различные сферы образования и науки, давая возможность для большей интеграции знаний и интернационализации в целом;
- стипендия должна давать возможность для расширения международного сотрудничества на институциональном и правительственном уровне;
- с помощью данных программ можно оказать поддержку языку и культуре нации.

Система стипендий для иностранных студентов является разумным решением проблемы повышения привлекательности страны на мировом рынке образовательных услуг. Также подобная система позволяет увеличить число людей, владеющих разными языками и знающих культуру разных народов. Данная проблема является весьма актуальной, так как в условиях глобализации остро встает вопрос о судьбах языка и культуры того или иного народа в мире. Система стипендий также способствует расширению международного сотрудничества: предоставляя возможность учиться на бесплатной основе гражданам других стран, государство укрепляет свои позиции в качестве дружественного и толерантного, что, несомненно, окажет положительное влияние на сферы политики и экономики в целом.

Литература

1. Сайт «TheStudyinJapan» (Обучение в Японии).
Электронный ресурс:
<http://www.studyjapan.go.jp/en/toj/toj0302e.html>
2. Японские государственные стипендии и их содержание (2012 финансовый год). Электронный ресурс:
http://www2.jasso.go.jp/study_j/documents/scholarshipse_mext.pdf

СЕКЦИЯ 2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В.П. Тарантей (ГрГУ, Гродно, Беларусь)

ОТРАЖЕНИЕ МЕТАПРИНЦИПОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ

The reflection of V.I. Andreev's metaprinciples in the didactic theory and practice including the pedagogical technologies creation is considered in the article.

Key words: metaprinciples, pedagogical technologies

1. В настоящее время происходит перестройка дидактических теорий и дидактической практики в связи с: а) усложнением вызовов, требований и личных запросов граждан; б) анализом результатов масштабных научных исследований, позволяющих повысить эффективность обучения; в) изменением базовых условий для развития образовательных систем; г) унификацией требований и подходов в большинстве стран Европы к оценке качества образования; д) развитием спонтанного, формального и неформального образования; е) выстраиванием индивидуальных вариативных образовательных траекторий.

Понятно, что указанные причины побуждают нахождение определенных метопринципов, на основе которых должно осуществляться совершенствование дидактической теории и практики, и, далее, - логичное отражение этих принципов в педагогических технологиях. На наш взгляд, наиболее продуктивной является классификация метопринципов, созданная академиком РАО В.И. Андреевым.

2. Первый метопринцип назван у автора аксиологическим. Действительно, воспитанный и образованный человек имеет развитую палитру позитивных ценностей, которые служат критериями и измерителями в профессиональной и иных видах

жизнедеятельности личности. Второй метопринцип – культурологический – требует, чтобы образованный человек не только усвоил основные компоненты культуры, но и умел творчески отражать и применять достижения современной культуры в повседневной деятельности. Третий метопринцип обозначен как антропологический. Антропологический принцип всегда используется в педагогике для развития образовательно-воспитательных систем. Четвертый метопринцип – гуманистический – не требует особых разъяснений, ибо нацелен на благо личности в обучении. Пятый метопринцип – синергетический, – трактуется как процесс взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания и т.п.), как экстраполяция в образовательную систему понятий и закономерностей теории самоорганизации. Шестой метопринцип назван герменевтическим. Он требует нахождения универсальных смысловых критериев в оценке и интерпретации уже известного и нового научного знания, понимания смыслового значения педагогических идей и концепций. Речь также идет об обмене личностными смыслами между учителем и учеником с целью расширения границ смыслового поля [1].

3. По-видимому, процесс создания и реализации в практике дидактических технологий должен предусматривать отражение ведущих принципов. Ведь, этимологическое значение слова «принцип» означает «основа», «начало». Тем самым подчеркивается, что метопринципы служат фундаментом, на котором строится любая технология.

Охарактеризуем одну из разработанных нами дидактических технологий с точки зрения отражения в ней охарактеризованных выше метопринципов.

4. Индивидуально-типологический подход

Индивидуально-типологический подход (ИТП) в образовательном пространстве школы или вуза, по В.П. Тарантею, - технология работы педагога, предполагающая учет типа личности (группы качеств личности учащегося или студента и его особенностей), позволяющий отнести обучающихся по каким-то признакам к определенной выделенной типологической группе в целях коррекции уже сформировавшихся изменений в личности и

ее поведении, компенсации (устранения, уменьшения, нивелировки) не заданных генетически дефектов развития, учета характерологических особенностей личности. ИТП можно определить в первую очередь как технологию и систему педагогических действий учителей и преподавателей, в котором учитываются индивидуальные, типологические особенности обучающихся (В.П. Тарантей, 1999, 2001, 2010).

Понятие «типичный» более строго индивидуально применимо к личности, а этимология термина «типологический» относит его в большей степени к управлению процессами в деятельности определенной типологической группы.

Образовательный процесс в этом случае предусматривает подход учителя или преподавателя к (явно или косвенно) выделенным типологическим группам, когда интересы и особенности отдельной взятой личности учитываются через управление деятельностью всей типологической группы. Среди путей реализации ИТП к обучающимся: а) временное изменение (облегчение, распределение, усложнение и т.п.) условий обучения и содержания материала в целях развития личности студента; б) создание индивидуализированных программ обучения и воспитания; в) варьирование степенью сложности материала (в том числе - самовыбор степени сложности); г) изменение меры оказываемой педагогом помощи и др. Главной целью ИТП провозглашается побуждение обучающихся к все большему принятию на себя руководства по собственному развитию, организации социально обусловленного процесса получения знаний и воспитания путем существенного повышения в нем личности обучающегося.

Отбор критериальных признаков при разделении студентов или учащихся на типологические группы зависит от целей обучения и воспитания, избранной технологии и должен быть вариативным. Здесь могут быть очерчены личностные, субъектные и индивидные признаки, что в конкретном неповторимом случае обуславливает критериальные признаки индивидуальности. Организация образовательного процесса при использовании технологии ИТП может осуществляться с использованием специального учебно-методического комплекса (учебника,

учебного пособия) при условии превращения его в электронный или реальный интеллектуальный самоучитель.

Сущность индивидуально-типологического подхода состоит не в приспособлении программы и содержания образования к каждому ученику, ибо это необходимо в случаях имеющих место отклонений в психофизическом развитии детей и молодежи. Сущность заключена, прежде всего, в разработке системы воздействий на ребенка с учетом типичного и индивидуального, имеющих целью достижения целей и задач определенного периода обучения и воспитания.

Формула и технология индивидуально-типологического подхода довольно проста: педагог на основе изучения индивидуальных и личностных особенностей организует педагогическую поддержку с адресной помощью и влиянием на представителей типологических групп. Технология индивидуально-типологического подхода включает в себя совокупность педагогически оправданных средств, методов и приемов, что позволяет стимулировать процессы развития, а, если это необходимо, является условием перестройки личности, или средством искоренения негативных черт личности, поведения. В основном, такого рода технология направлена на закрепление уже имеющихся или новых положительных качеств.

5. В технологии индивидуально-типологического подхода учет типа личности обучающегося – это отражение требований антропологического метопринципа. Управление деятельностью всей выделенной педагогом типологической группы с учетом интересов и особенностей отдельно взятой личности дает возможность констатировать отражение гуманистического метопринципа. Нахождение нового смысла в индивидуализации учителем за счет применения индивидуально-типологического подхода свидетельствует об учете герменевтического метопринципа. Здесь оптимизация процесса смыслотворчества идет по пути углубления и расширения представлений о личности обучающихся, взгляда на индивидуализацию с разных сторон. Индивидуально-типологический подход кардинально изменяет стратегию деятельности учителя и ученика. Появляется возможность организации психолого-педагогической поддержки в самодвижении обучающегося в постижении знаний, а это уже

проявление синергетического принципа. Здесь же учитывается аксиологический метопринцип, так как наивысшей ценностью для нас является личность ученика. Индивидуально-типологический подход нацелен на позитивную «огранку» личности в обучении, на разработку системы взаимодействия с ним с учетом его типичных и индивидуальных особенностей. Несомненно, что здесь реализуется и культурологический принцип, ибо мы даем гуманное право обучающемуся быть иным среди других. Можно отметить, что в обучении может быть реализована полиэтническая составляющая в части налаживания социального взаимодействия в поликультурной образовательной среде [2].

6. Анализируя современные педагогические концепции в Европе, можно найти в них отражение названных В.И. Андреевым метопринципов. Например, проделанный нами анализ современных общепедагогических и дидактических подходов в польской педагогике доказывает, что данные метопринципы присутствуют в персоналистической педагогике. В теории персонализма личностная величина человека проявляется в присущих ему действиях – интеллектуальном познании и способности к самоуправлению. Воспитание и обучение в теории персоналистической педагогики понимаются как процесс личностного развития. Жизнь человека разделена между собой актуальным и собой возможным. Это порождает в человеке чувство напряжения, которое актуализирует процесс развития. Персоналистическая педагогика представляет собой доктрину: а) подчеркивающую автономную ценность человека как личности и постулирующую ее полное утверждение; б) поддерживающие развитие человека программы, подчиняющие автономные и технические ценности ценностям личностно-духовным.

Даже названия ветвей педагогики в Польше достаточно отчетливо характеризуют современные пути и направления дидактической теории и практики – «персоналистическая педагогика», «недирективная педагогика», «позитивная педагогика», «гуманистическая педагогика», «педагогика культуры», «межкультурная педагогика», «экологическая педагогика» [3].

На наш взгляд, в статье охарактеризован один из путей совершенствования дидактической теории и практики в современных условиях.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Индивидуально-типологический подход в образовательном и воспитательном пространстве учреждения образования: моногр. / В.П. Тарантей [и др.]; под ред. В.П. Тарантея. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 157 с.
3. Тарантей, В.П. Персоналистическая педагогика / В.П. Тарантей / В кн.: Тарантей, В.П. Педагогическая мысль в современной Польше. - Гродно: ГрГУ, 2009. – С. 20-28.

И.Г. Долинина (ПНИПУ, Пермь, Россия)

О МЕТОДОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ГРАЖДАНСКОГО ТИПА

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ проект «Правовое просвещение и формирование гражданской компетентности молодежи Пермского края» № 14-16-59004.

This article makes the lack of methodological development problems state citizens of a democratic state. Civil information described paradigm of education required in modern Russia. Showing related elements of the methodology.

Key words: Political culture, methodology, civil information paradigm of education, competence, levels.

Методология педагогики как учение о педагогическом знании, о процессе его созидания востребована в наши дни как никогда ранее в связи со становлением гражданского общества и правового государства в России. В этом контексте не определены

структура и функции педагогического знания, исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл.

Необходимость изучения методологии в данном направлении определена государственным заказом закона «Об образовании» - «содержание образования должно обеспечить формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества». Идея получила развитие в последующих нормативных документах Российской Федерации. Осознается нами как педагогическая цель – формирование гражданской политической культуры, воспитание гражданина подготовленного к гражданскому политическому участию в жизни общества – самоопределение обучающихся в социально-политическом пространстве, самооценка собственных качеств, свойств и возможностей как деятельного субъекта политики, рефлексивная реакция на политические действия и события с целью оказать на них влияние [2].

Нами осуществлено проектирование педагогической теории, которое осуществлялось в соответствии тремя основными этапами научно педагогического познания. На первом – методология формировалась эмпирико-индуктивным путем посредством наблюдения, систематизации и описания фактов. На втором – на основе объяснения фактов и их осмысления формулировались принципы, контекстные категории, критерии, выдвигались гипотезы и конструировалось образовательное пространство. На третьем – осуществлено активное преобразование в заранее предусмотренном, прогностически обоснованном направлении в условиях школы, вуза и общественных организаций [1].

Дискуссия о смене парадигмы образования последних лет побудила определить ее как гражданско-информационную. «Гражданское» подразумевает цель развития, а «информационность», обеспечивая адекватные условия, создает средства для реализации прав и свобод граждан современной России, их ответственности за свои действия. Экспликация гражданственности и информационности – процесс, в результате

которого открывается содержание смены парадигмы образования, как целостного феномена, а его части имеют самостоятельное существование, отличаются одна от другой и вместе с тем связаны социальной детерминированностью.

Методологическую основу исследования составили принципы: историзма, системности, ценностной ориентации, взаимосвязи обучения и воспитания. Принцип историзма способствовал выяснению отношения мыслителей и общественных деятелей к политической культуре в обществе и образовании в различные исторические периоды. Системно разработана методология образовательного пространства формирования политической культуры как взаимосвязь элементов в совокупности отношений и связей между ними на основе целостности, иерархичности, структуризации, множественности. Принцип ценностной ориентации, предполагающий не допущения господства одной политической идеологии и позволивший формировать систему ценностей обучающихся, в том числе ценности прав человека, неприкосновенности частной собственности, плюрализма мнений.

Принцип взаимосвязи обучения и воспитания синтезировал образовательные и воспитательные компоненты подготовки к политическому участию. Воспитательные задачи формирования политической культуры осуществлены как комплексное воздействие на обучающихся (учащихся, студентов, участников общественных организаций) с целью повлиять на мировосприятие, ценностные установки, личностные качества суверенного и ответственного гражданина.

Методологию мы рассмотрели как теоретическую работу – выработку педагогически целесообразных идей, так и практическую, ориентированную на решение проблемы формирования политической культуры гражданского типа как целенаправленного создания образовательного пространства. Теоретические основы – система идеального представления формирования гражданской политической культуры обучающихся, практика – структурно-динамическая модель, педагогическая технология, программно-методическое обеспечение.

Эффективность методологии проверена практикой, решением научно-практических задачи, реализованных в образовательном пространстве школ, учреждений НПО, вузов, общественных организаций [3, 5, 7].

Не претендуя на окончательность решения проблемы, ввиду ее сложности и постоянно меняющейся социально-политической реальности, считаем возможным определить: *политическая культура обучающихся - совокупный результат воспитания и обучения, представляющий собой комплексную характеристику усвоенного обучающимися институционального опыта, сформированного политического сознания и в соответствующей мере происходящего и предстоящего в будущем конвенционального институционального поведения, при доминирующих признаках: заинтересованности в решении существующих общественно-политических проблем, подготовленности к политическому участию в жизни общества, способности взаимодействовать с государственными институтами*[6].

Структура методологии: 1. Основания методологии – контекст анализ философских, политологических и педагогических знаний о политической культуре; 2. Характеристика деятельности: системный анализ, конструирование, выявление особенностей, принципов, условий формирования политической культуры обучающихся в образовательном пространстве; 3. Логическая структура деятельности: субъект-субъектное взаимодействие обучающихся и педагога, результат деятельности – подготовленность к гражданскому политическому участию динамика политической культуры; 4. Временная структура деятельности: этапы структурно динамической модели и программы педагогического исследования политической культуры обучающихся; 5. Педагогическая технология – содержательный и процессуальный компоненты.

Методология конструирования образовательного пространства опиралась педагогические принципы: последовательного конструирования предметного и социального содержания подготовки к гражданскому и политическому участию; демократизации и гуманизации образования, личностной и деятельностной организации образовательного

пространства; аксиологизации, выраженный в формировании общечеловеческих и гражданских ценностей; приоритета самоопределения и социализации на основе индивидуального выбора.

Педагогической системой формирования политической культуры обучающихся считаем множество взаимосвязанных компонентов, подчиненных целям воспитания и обучения, подготовленности к гражданскому политическому участию, политической социализации. Педагогическая система является объектом, продуктом и инструментом методологии. Система – это методология изучения, проектирования управления и использования изученного и его базовых категорий, Целью конструирования было рациональное и гармоничное сочетание методологических идей, путей и способов для реализации формирования политической культуры обучающихся. Цель мы представляем как идеально представленный результат педагогической деятельности, в результате педагогических усилий добиться динамики индивидуального уровня политической культуры обучающихся - гражданина демократического государства, способного участвовать в управлении социумом, решать личные задачи в сочетании с задачами окружающего сообщества, избегая склонности к болезненной и ультимативной политизации, пренебрежения к оппонентам, недоверия [4].

Наблюдать динамику – изменения образовательного и воспитательного характера, конкретизировать содержательную определенность педагогического дискурса позволили выработанные критерии. Критерии носят интегрированный характер и позволяют судить о степени подготовленности будущих граждан к политическому участию в жизни общества, к конвенциональному политическому поведению в активной или пассивной формах. Критерии определения индивидуального уровня политической культуры: заинтересованное отношение к событиям в политической жизни (города, страны, международным отношениям), готовность к участию в гражданской и политической жизни, способность и желание взаимодействовать с обществом и государством. Каждый из критериев включает в себя ряд показателей.

Экспериментально подтверждена необходимость соблюдения методологии конструирования образовательного пространства [8].

Литература

[1] Алексеев, В.Н., Долинина, И. Г. Формирование гражданской компетенции в условиях Ассоциации «Содружество»// В.Н. Алексеев, И.Г. Долинина// Высш. образование сегодня. – 2013 – № 2. С.- 34 -37.

[2] Долинина, И. Г. Формирование политической культуры: опыт методологического конструирования. // И. Г. Долинина. – Пермь, 2011. – 366 с.

[3] Долинина, И.Г. Сознание и поведение молодежи в контексте гражданской политической культуры // И.Г. Долинина // Социально-гуманитарное знание. – 2011. - № 1 С. – 162 - 170.

[4] Долинина, И.Г., «Гражданином быть обязан...» - формирование политической культуры// И.Г. Долинина// Высш. образование сегодня. – 2013 – № 1. С.- 71 – 74.

[5] Долинина, И.Г., Политическая культура студентов: готовность к гражданскому участию// И.Г. Долинина// Власть. 2013 - № 5. С. 135 -139.

[6] Dolinina, I.G., 2014. The state of civil political culture among youth: goals and results of education. 2014 International Conference on Educational Technologies and Education, EUROPMENT (issue 4), pp: 57-60.

[7] Dolinina, I., 2010. The Activity of Student Public Organizations in the Formation of Civic Political Culture. 17 World Sociological Congress Sociology on the Move, Russian Society of Sociologists (issue 1), pp: 583-584.

[8] Долинина, И.Г., Шакирова Е.А. Правовое просвещение: концептуальные основы// И.Г. Долинина, Е.А. Шакирова// Высш. образование сегодня. – 2013 – № 3. С.- 36 -39.

**Ю.А.Елбаев (РУДН, Москва, Россия),
А.Г. Шабанов (СГА, Новосибирск, Россия),
Т.И. Шорохова (СГА, Новосибирск, Россия)**

**ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
СОВРЕМЕННОГО ВУЗА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ
СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА**

In article the problem of formation of management system of the information-educational media of higher education institution on the basis of modern telecommunication technologies is considered.

Keywords: The information-educational media, information resources, new approaches in education

Современная ситуация в нашей стране усиливает потребность в самостоятельных и независимых людях, постоянно стремящихся к повышению своей образованности и профессионализма. Особо востребованные качества личности в настоящий момент – активность, инициативность, предприимчивость, способность мобилизации всех жизненных сил для достижения поставленной цели. Все эти качества развиваются при наличии образовательной самостоятельности студента. В центре внимания современного образования находится деятельность самого обучаемого, его внутреннее образовательное приращение и развитие. Образование в этом случае – не столько передача обучаемому знания, сколько формирование себя. Таким образом, приоритетным в современном образовании является формирование непрерывно возрастающего в течение жизни знания. Эффективное и продуктивное обучение студента в современном вузе предполагает осуществление им сложной учебно-профессиональной деятельности теоретико-познавательного и практического порядка, а также деятельности по переосмыслению своего места в системе общественных отношений, приводящей к изменению его социальной позиции. Информатизация системы образования направлена на техническое и технологическое переоснащение образовательных учреждений, формирование новой информационной культуры, изменение подходов к образованию, пересмотр образовательной парадигмы и

включение в нее современных образовательных и информационных технологий, формирование педагогических кадров нового поколения и создание современных цифровых образовательных ресурсов [3]. Можно с уверенностью сказать, что сегодня нет учебного заведения, в учебном процессе которого не использовались бы инновационные технологии. Традиционные групповые методы обучения и передачи знаний в современных условиях оказываются уже малоэффективными. Требуется развитие принципиально новых подходов, основная цель внедрения которых - резкое повышение качества и объема образовательной деятельности. Совокупности методов и средств дистанционного обучения приобретают различного вида инновационные формы организации процесса обучения, индивидуальные для каждого образовательного учреждения, вследствие чего опыт применения современных технологий становится поистине уникальным. Дистанционные образовательные технологии современного вуза основаны на использовании телекоммуникационных каналов передачи данных и телевидения, а также глобальных и локальных сетей для обеспечения опосредованного взаимодействия обучающихся с преподавателями и доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам, представленным в виде цифровых библиотек, видеолекций и других средств обучения. Методы отбора наиболее эффективных дидактических приемов и средств обучения, апробированных в реальных условиях и положенных в основу технологии обучения, позволяют создавать специальную учебную среду в любом географическом пункте, т.е. дистанционно.

Образовательная среда – совокупность устанавливающихся в педагогическом процессе организационно-дидактических условий и факторов, а так же межличностных отношений, оказывающие влияние на формирование личности с заданными качествами [1].

Образовательная среда инновационного вуза – это современные информационные и коммуникативные технологии, используемые в образовательном процессе, информационно-образовательный контент, индивидуализация обучения,

доступность контента с любого электронного учебного места, высококвалифицированный преподавательский состав.

Образовательная среда любого вуза, традиционно оценивается по нескольким компонентам: информационно-технологический компонент - показатель доступности информации, степени использования в учебном процессе вуза инновационных, информационно-телекоммуникационных средств обучения; интеллектуальный компонент – показатель качества профессорско-преподавательского состава; материальный компонент – уровень развития материально-технической базы, обеспечивающей учебный процесс [5].

Последнее поколение применяемых на сегодняшний день в учебном процессе академии компьютерных средств обучения представляет собой не просто набор программ, а целостную систему категорий учебных программных продуктов различного методического назначения. Это такие категории программ как обучающие, исследовательские, тренинговые, контролирующие. Кроме того, широко применяются в компьютерном обучении виртуальные и мультимедиа лаборатории - учебные программные продукты.

Для организации работы классов индивидуального компьютерного тренинга, эффективного управления учебными продуктами разных поколений и целостности получаемой информации специалистами академии разрабатываются собственные вузовские управляющие системы, позволяющие решать следующие задачи: сбор результатов, хранение результатов, анализ успеваемости, организация доступа к различным системам, администрирование, безопасность.

Постоянный мониторинг качества обучения требует простых и технологичных способов проверки знаний учащихся. Объективным средством оценки уровня знаний студентов является текущее и промежуточное тестирование. Эта контрольная процедура проводится с помощью программно-аппаратного комплекса, использующего автономные приборы тестирования.

Интенсивное развитие систем компьютерного обучения в инновационных вузах, например, в СГА, привело к созданию принципиально новой интегрированной системы управления учебным процессом - корпоративной интеллектуальной

информационной системы (КИИС) «Луч». КИИС «Луч» предназначена для накопления личной и учебной информации о студенте и принятия управленческих решений. Система выстраивает образовательную траекторию обучающегося, что особенно актуально в условиях, когда применение информационных технологий становится частью образовательного процесса, так как поток информации увеличивается настолько стремительно, что человек не имеет физической возможности каким бы то ни было образом переработать весь поступающий объем новых сведений.

Избыток общей и специальной информации приводит учащегося к нерациональному расходованию времени на обучение, так как основная его часть тратится на поиск нужного ресурса, а не овладение учебным материалом [2]. Специфика работы с информационными ресурсами в сети вуза состоит в четкой организации как самих ресурсов, так и принципов работы с ними. Все виды ресурсов объединяются общим понятием «образовательный контент» и служат для полного информационного обеспечения учебного процесса. И образовательный контент, и соответствующее программное обеспечение в совокупности образуют общие информационные ресурсы современного вуза [4].

Таким образом, в современном «обществе знаний» эффективность работы вуза определяется его способностью предоставлять актуализированные учебные материалы для учащихся всех направлений подготовки и быстро реагировать на необходимость развертывания новых, отвечающих потребностям общества, образовательных программ. Современный вуз, имея большие массивы информационных образовательных ресурсов, создаваемых посредством индустрии производства учебных продуктов, может в десятки раз сократить сроки разработки учебно-методического обеспечения нового направления подготовки. Такой вуз формирует единое образовательное пространство для всех потребителей образовательных услуг, независимо от места их проживания.

Литература

1. Ахметов, Б. С. Педагогические основы построения информационной образовательной среды вуза / Б. С. Ахметов. – Актобе : АГУ, 2003 – 332 с.
2. Брановский, Ю. С. Работа в информационной среде / Ю. С. Брановский, А. Н. Беляев // Высшее образование в России. – 2002. - № 1. С. 81-87.
3. Карпенко, М. П. Телеобучение : моногр. / М. П. Карпенко. – М. : СГА, 2008. – 800 с.
4. Скибицкий, Э. Г. Дистанционное обучение: теоретико-методологические основы : моногр. / Э. Г. Скибицкий, А. Г. Шабанов – Новосибирск : СИФБД; СГА, 2004. – 224 с.
5. Реймер В.В., Куправа Т.А., Елбаев Ю.А. Информационно-инновационные технологии в агробизнесе. Учебное пособие. М.: Изд-во БУКИ ВЕДИ. 2013.- 159с.

О.В. Грибкова (МГПУ, Москва, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

The article considers current issues of modern system of training teachers in high school. In connection with the new paradigm of higher pedagogical education, aimed at training of highly teacher, able to carry a universal and professional values, it is becoming necessary to increase the motivation level of scientific-pedagogical activity of the future teacher of high school.

Keywords: motivational sphere, professional-pedagogical activity, pedagogical culture, competence approach, andragogics approach, postgraduate education.

Главным заданием модернизации высшего образования на современном этапе является достижение принципиально нового уровня качества подготовки преподавателей высшей школы. В условиях компетентностного подхода к специалистам с высшим образованием понятие «качество образования» приобретает новое

звучание и охватывает не только знания, умения и навыки, но и личностные характеристики будущего педагога, обеспечивающие им успех в дальнейшей профессиональной деятельности. Возрастает актуальность проблем, связанных с разработкой, изучением и использованием методов воздействия, направленных на формирование личности будущего преподавателя вуза.

Радикальные изменения в современном обществе создают предпосылки для определения общей стратегии современной системы высшего образования, которая требует подготовки специалистов-профессионалов, сочетающих в себе глубокие гуманистические убеждения, фундаментальные теоретические знания и тщательную практическую подготовку.

Основной целью в области высшего образования является создание условий для развития высококультурной личности и творческой самореализации каждого гражданина, обновление содержания образования и организации учебно-воспитательного процесса. Именно поэтому ужесточаются требования к преподавателю высшего учебного заведения, который играет ведущую роль в реализации актуальных задач образовательной сферы.

Современная система подготовки преподавателей ориентирована исключительно на развитие профессиональных умений и навыков. Вне поля зрения остается формирование педагогической культуры будущих преподавателей высшего учебного заведения, что вызвано:

- новой парадигмой высшего педагогического образования, которая направлена на подготовку высококультурного преподавателя, способного транслировать систему общечеловеческих и профессиональных ценностей;

- новыми требованиями к преподавателю высшей школы и научно обоснованными педагогическими условиями, обеспечивающими формирование соответствующей педагогической культуры будущего преподавателя в процессе магистерской подготовки;

- необходимостью повышения уровня мотивации научно-педагогической деятельности будущего преподавателя высшей школы, направленной на ее развитие в условиях магистратуры.

В педагогике и психологии изучению мотивации профессионального становления отводят ведущее место, так как она пронизывает все сферы психической деятельности человека. Проблема взаимного влияния профессиональной деятельности и личностных особенностей в течение последних десятилетий привлекала внимание Б.Г. Ананьева, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, В.В. Романова, В.А. Ядова и др. Теоретические аспекты профессиональной подготовки сотрудников ОВД обосновывались в трудах А.С. Батышева, А.В. Буданова, И.В. Горлинского, В.П. Давыдова, А.Д. Лазукина, И.А. Латковой, А.М. Столяренко, М.П. Стуровой, А.А. Федотова и др. В то же время некоторые аспекты проблемы обеспечения андрагогических условий для формирования мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы остаются неисследованными.

Мотивация профессионального становления влияет на успешность трудовой деятельности преподавателя высшей школы, способствует достижению творческих успехов в профессиональной деятельности. Решение этой проблемы мы видим в рамках концепции андрагогике. В настоящее время основы эффективного профессионального развития разрабатывает наука об обучении взрослых - андрагогика (П.Джарвис, СИ. Змеев, М.Ш. Ноулз, М.В. Гончар СП. Клячин). Андрагогические основы постдипломного образования и особенности подготовки педагога в системе непрерывного образования раскрываются в трудах В.И. Змеева, С.Г. Вершловского, А.П. Владиславлева, Б.С. Гершунского, А.И. Кукуева, Т.Н. Ломтевой, В.Г. Маралова, В.Г. Онушкина, О.Г. Прикота, Н.К.Сергеева, А.П. Ситник.

Андрагогика по своему предназначению должна помочь взрослому обучающемуся ориентироваться в проблемах в области человекознания, научить поиску решений - одна из задач учреждений дополнительного профессионального образования. В то же время некоторые аспекты андрагогических основ профессионально-личностного саморазвития, связанные с профессиональным становлением в условиях дополнительного профессионального образования остаются малоисследованными.

Исходя из этого, изучение проблемы формирования мотивации профессионально-педагогической деятельности

преподавателей высшей школы требует системного изучения, включающего различные научные дисциплины и подходы (А.А.Бодалев, Н.Ф. Вишнякова, Н.В Кузьмина, А.К. Маркова).

Таким образом, актуальность обеспечения андрагогических условий формирования мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы определяется, во-первых, возрастанием социальной значимости повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в области образования как составной части системы непрерывного дополнительного профессионального образования в изменяющихся социокультурных условиях; во-вторых, необходимостью педагогического управления процессом развития творческого, активного человека с позиции демократизации и гуманизации социальных отношений; в-третьих, запросами науки и практики в раскрытии особенностей профессиональной переподготовки взрослых обучающихся с учетом возрастания роли человека в современных условиях и с необходимостью существенного повышения психолого-педагогической компетентности преподавателей системы непрерывного профессионального образования профессиональных учебных заведений.

На современном этапе развития образовательной системы сложилось острое противоречие между потребностью общества в квалифицированных педагогических кадрах и недостаточной мотивацией к профессиональному и личностному развитию преподавателей высшей школы, независимо от стажа пребывания в профессии. В связи с этим в системе профессиональной подготовки и переподготовки кадров возникает необходимость создания андрагогических условий, способствующих формированию у преподавателей высшей школы мотивации к профессионально-педагогической деятельности, которая является основой успешного профессионального функционирования и роста в современной ситуации.

На современный взгляд проблема формирования условий, обеспечивающих мотивацию профессионально-педагогической деятельности преподавателей в системе высшего профессионального образования базируется на положениях

андрагогической науки. Применительно к системе образования андрагогический подход означает создание такой модели дополнительного профессионального образования, в которой формируется активная, творческая, самобытная личность с ярко выраженными нравственными и гражданскими добродетелями; человек, рассматривается с точки зрения интегративной психологии развития: установления взаимодействия высших и низших уровней структуры интегральной индивидуальности человека (нейродинамических, психодинамических, личностных и социально-психологических показателей).

Несмотря на высокую практическую значимость проблемы, вопрос обеспечения андрагогических условий в системе дополнительного профессионального образования является малоизученным. Решение этой проблемы мы видим в рамках личностно-ориентированной парадигмы образования с учетом принципов синергетики, согласно которым происходит развитие и саморазвитие(формирование) психических качеств человека в единстве развития сфер индивидуальности - мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной, сферы саморегуляции (Е.В. Бондаревская, Г.П. Богомолова, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Г.Г. Даниленкова, Н.В. Самсонова, Е.Е. Лушникова и др.).

Как отмечается в работах Т.Ф. Алексеевой, за последние десять лет мотивация профессиональной деятельности преподавательского состава претерпела некоторые изменения.

В условиях экономического кризиса общества происходит трансформация профессионального самосознания, отмечается регресс, выпадение или искажение ранее имеющих профессиональных качеств, появление новых негативных принципов и деформаций, распад научно-педагогической деятельности. Появляются факторы, препятствующие самореализации преподавателей: отсутствие системы в работе, неудовлетворенность профессией, неадекватная самооценка, предпочтение репродуктивных методов обучения [4].

Анализ теоретических, экспериментальных исследований в сфере дополнительного профессионального образования позволил выявить ряд противоречий:

- между востребованностью обществом конкурентоспособных, профессионально мобильных педагогических кадров и низким уровнем имеющейся мотивации профессиональной деятельности преподавателей высшей школы;
- между имеющимся опытом непрерывного дополнительного профессионального образования и необходимостью реализации андрагогических принципов в процессе обучения взрослых;
- между необходимостью более глубокого изучения мотивационно-потребностной сферы личности и недостаточностью изучения преподавателя высшей школы как субъекта образовательного процесса в совокупности его внутренних процессов;
- между необходимостью осмысления особенностей профессиональной переподготовки взрослых и необходимостью существенного повышения андрагогической компетентности преподавателей системы непрерывного профессионального образования.

Таким образом, модель андрагогических условий формирования мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы в системе постдипломного дополнительного профессионального образования содержит в себе личностно-ориентированный, андрагогический, деятельностный, гуманитарно-аксиологический, культурологический, компетентностный, контекстный подходы и андрагогические принципы (философского осмысления педагогической деятельности; партнерских отношений участников образовательного процесса; приоритета самостоятельного обучения; опоры на опыт обучающегося; актуализации результатов обучения в профессиональной деятельности);

Формирование мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы будет успешной, если она будет строиться на основе единства мотивов, практикоориентированных познавательных потребностей и интересов, самоанализа и самоконтроля

Литература

1. Демин М.В. Мотив человеческой деятельности: характер, содержание функции //Философия и общество.1999. № 3.
- 2.Каверин С.Б. Мотивация труда . - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998
- 3.Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А. Н.-М.: Издательство: Смысл, Академия - 2005 г.
4. Общая и профессиональная педагогика: Учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск, 2003. Кн.1.

Л.Д.Червякова (РУДН, Москва, Россия)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ОЧНО-ЗАОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Seeking knowledge from the cradle to the grave has always been one of the most sacred duties for every professional. The success of individuals and the progress of the country's system lies with the standard of knowledge and continuously developing technical level of educational process.

Keywords: system of uninterrupted, further (U.K.), continuous or continuing (U.S.) education, distant learning, sharable content object reference model, web-blog ,moodle (object oriented dynamic learning environment), wiki-page, computer-based learning.

Характерными особенностями начала 21 века являются: уверенная поступь инновационных технологий во всех сферах общественного развития, коренные преобразования в сфере образования, изменения наших представлений о роли образования в современном обществе, переход к информационной цивилизации, развитие информационно-коммуникативной сферы, определяющей в значительной степени стремительные процессы глобализации экономики и общественных отношений.

Все это открывает широкие перспективы развития системы образования, используя идеи эпохи инновации:

– активизацию внедрения информационных технологий в процессе представления учебной информации, ее наглядности и динамичности;

– реализацию свободы выбора научных педагогических, образовательных теорий, методик, средств, способов и систем обучения с целью выявления и развития индивидуальных возможностей и способностей обучаемых;

– применение уже готовых научно обоснованных систем образования и разработку новых методически обоснованных систем базового образования на основе использования образовательных инноваций;

– осуществление непрерывного преемственного обучения на всех уровнях образования с использованием компьютерных технологий в ходе преподавания всех предметов и дисциплин образовательного процесса.

Феномен «инновационности» пронизывает все области знаний и общественной деятельности, прежде всего, в силу того, что с инновациями связаны изменения в самом стиле жизни. В рамках инновационного обучения создаются условия развития личности, осуществляется ее право на индивидуальный творческий вклад, на личностную инициативу и право на свободу саморазвития. Позиция продуктивной личности в отличие от позиции личности потребительской формируется только в атмосфере свободы, в приобщении к культуре интеллекта, в отношениях сотрудничества и взаимопомощи равных.

Выполнение стоящих перед высшей школой задач требует от нее выпускать специалистов с готовностью к адекватному восприятию новых подходов и теорий, проявлением интровертности и динамической личностной устойчивости, а также с широтой мышления для выведения закономерностей, осуществляемых в междисциплинарном подходе. Умение объединять комплексы дисциплин требуют таланта, выхода за рамки узкоспециализированного профессионализма, расширения функции обобщения различных подходов для формирования научного пространства.

В рамках такого подхода к подготовке квалифицированных специалистов важным принципом является непрерывность образования, которая позволяет удовлетворить интересы

общества и совершенствовать качество жизни, что в свою очередь, предполагает формирование системы образования в течение всей жизни. Осуществление таких грандиозных задач требует от высшей школы применения парадигм обучения.

Известно, что образование – это сфера социальной практики, которой требуется современная теория, для эффективного оперирования социальным опытом, накопленным в результате целеустремленной многолетней работы большого числа деятелей образования.

Условия и особенности осуществления образования и обучения в высшей школе требуют необходимость использования в этой сфере некоторых парадигм обучения (педагогической, андрагогической, акмеологической, коммуникативной), т.е. исходных концептуальных схем или моделей постановки проблем и их решения, методов исследования, преобладающих в течение определенного исторического периода. Каждая парадигма строится на определенной точке зрения на исследуемые процессы и явления, а также на определенном подходе к их решению.

Для очно-заочного обучения используется андрагогическая парадигма, суть которой в том, что обучение и образование взрослого человека, который осознает свои потребности, способен сознательно удовлетворить их в своей деятельности и социализироваться в соответствии с результатами своего образования, происходит на протяжении всей его жизни. Цель этой парадигмы – помочь взрослому человеку в образовании с учетом закономерностей усвоения объективизированного опыта человечества.

Данная парадигма образования предполагает социальное развитие и становление сформировавшейся личности в сознательной самостоятельной деятельности; образование в этом случае ориентируется на социализацию, которая предполагает что специалист уже с высшим образованием стремится совершенствовать его так, чтобы оно помогало ему успешно трудиться в обществе и ориентироваться на действующие социальные нормы.

Отличительная черта андрагогического подхода – осознание человеком своих потребностей, удовлетворяемых в процессе

обучения, а также сознательная активность по их удовлетворению.

Развитие человека, желающего постичь второе высшее образование, достигает высшей ступени на основе полной реализации его способностей и возможностей. Этой областью развития человека занимается акмеология, главная цель которой – достижение вершины профессионального мастерства. Профессиональное образование не является единственной своей ценностью этой парадигмы, она также ориентируется и на социальные нормы.

Среди недостатков, которые в настоящее время адресуют вузам, особенно заметна реализация какой-либо одной парадигмы образования и обучения без определения явных границ их применимости.

Отбор элементов объективизированного опыта человечества для усвоения производится в андрагогической парадигме без участия субъекта обучения: он не способен объективно оценивать значимость для него возможных объектов усвоения и менять их в процессе обучения.

В процессе образования вообще, и в очно-заочном обучении в частности, ориентация на социальные нормы при акмеологическом подходе вступает в противоречие с нормами, зависящими от индивидуальности будущего специа-листа. Достигая вершину с позиции социальных норм в общественно признаваемом образовании, человек может отойти от более высокой вершины, которую он мог бы покорить на основе имеющегося у него потенциала, так как у каждого человека своя вершина.

На очно-заочном (вечернем) отделение филологического факультета вышеперечисленные парадигмы легли в основу разработки стратегии обучения иностранному языку с учетом межкультурных различий и национально-культурных особенностей, что нашло свое отражение в разработанных материалах и пособиях по разным дисциплинам с широким применением компьютерных презентаций, блогов, wiki-страниц, элементов дистанционного обучения с помощью программы «Moodle» (модульной объектно-ориентированной динамической среды).

Все эти технологии обусловлены средой пользователей, то есть его «массовостью»: материалы обычно публичны или доступны определенным пользователям Сети; возможность публикации отзывов (то есть комментариев) делает страницы wiki и блоги средой сетевого общения наряду с электронной почтой, группами новостей, веб- форумами и чатами.

Использование инновационных технологий позволяет проявить личностные качества, использовать на практике накопленные знания, социализироваться и добиваться успехов в своей деятельности.

И.С. Дробот (ВА РВСН, Москва, Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ

The author's concept assuming consideration of process of formation of professionalism of the officer in aspect of influence of features of interaction of two pedagogical systems is developed

Keywords: the officer, pedagogical system, professional formation, stability, professionalism

За последние 20 лет система подготовки офицерского состава ВС РФ неоднократно претерпевала качественные и количественные изменения, связанные с пересмотром содержания, функций, направленности образования офицерских кадров, реорганизацией управления военным образованием и боевой подготовкой, что не способствует качеству формирования содержания, технологий и методов, а также объективности оценки результатов профессионального становления офицеров в процессе военной службы. На различных уровнях государственного и ведомственного управления большинство объектов, явлений, отношений, определяемых понятий и категорий, характеризующих феномен профессионализма однозначно не определены. Декларируемые подходы, требования к профессионализации, обобщенно понимаемой как процесс формирования профессионализма, не идентифицированы в рамках единой

концепции, планируемые и достигаемые результаты профессионализации концептуально не оформлены, как достижимые.

Ведущая роль в профессионализации офицерских кадров отводится содержанию и направленности организационно-педагогических мероприятий. Они осуществляются как в рамках подсистемы военного образования (СВО), так и в ходе выполнения мероприятий повседневной и боевой деятельности непосредственно в подразделениях, воинских частях, соединениях, объединениях, и определяются как подсистема боевой подготовки (СБП). При этом вопросы функционирования, преобразования и развития СВО и СБП рассматриваются без учета влияния на сопряженную подсистему.

Поэтому из профессионально-образовательного пространства вида (рода) войск, формирующего и определяющего контуры профессионализации, технологии и способы овладения офицерами компетенциями и профессионально-важными качествами, выделяется акмеолого-педагогическая составляющая, в виде согласованной по времени, профессиональным потребностям государства и индивидуальным возможностям офицера педагогической системы профессионального становления офицерских кадров.

Для решения проблемы профессионализации разработана педагогическая концепция, определяющая на основе уточненного понимания феномена профессионализма офицерских кадров, закономерностей и факторов профессионализации офицеров принципы организации педагогической системы профессионального становления офицерских кадров, её дидактические особенности, позволяющие обеспечить устойчивость профессионального становления офицеров при выполнении мероприятий акмеологического сопровождения профессионализации офицерских кадров. Концепция устойчивости профессионального становления офицерских кадров включает уточненный понятийно-категориальный аппарат, принципы организации ПСПС, факторы и условия профессионального становления, технологию координационного взаимодействия элементов ПСПС, дидактические особенности

моделирования и акмеологического сопровождения профессионального становления офицеров.

В рамках разработанной концепции устойчивость профессионального становления офицеров рассматривается в терминах пространства состояний с опорой на известные типы устойчивости, которые определяются стабильностью состояния ПСПС. Стабильное состояние системы обеспечивается её функциональной и структурной устойчивостью.

В ходе проведенных в 2003-2012 гг. исследований профессионального становления офицеров актуализирована необходимость организации акмеологического сопровождения профессионализации офицерских кадров, которое заключается в гармонизации дидактических элементов ПСПС офицерских кадров, и включает комплекс мероприятий по обоснованию, планированию, реализации, контролю и оперативной коррекции профессионального становления офицерских кадров.

С учетом теоретических выводов и практических результатов разработана технология взаимодействия и координации ПСПС, которая определяет рациональный тип отношений между элементами педагогической системы и методологическую ориентацию офицера в ходе профессионального становления, обуславливает дидактические особенности моделирования профессионального становления офицеров. Выдвинуты и обоснованы предложения по организации содержательно-научного взаимодействия элементов ПСПС (СВО и СБП) в интересах устойчивого профессионального становления офицерских кадров и дидактическое обеспечение акмеологического сопровождения профессионализации офицеров.

Содержательное и технологичное описание процесса профессионального становления офицера в соответствии с терминологически определёнными мероприятиями повседневной деятельности воинских частей формирует индивидуальный маршрут профессионального становления офицера, определяющий персональное содержание, последовательность, результаты профессионального становления и развития офицера на каждой должности, соотнесенные с мероприятиями повседневной деятельности воинской части.

Дидактическое обеспечение акмеологического сопровождения профессионализации офицеров заключается в реализации образовательной технологии, реализующей метод отсроченного обучения, содержания образования, описывающего мероприятия повседневной деятельности воинской части, средств обучения, построенных по принципу фрагментации учебного материала и приспособленных к освоению, формы обучения – самостоятельной работы под руководством обучающего, в рамках которой организуется рефлексия офицером соотнесенности потребности в учебной информации с его возможностями, формируется субъектность профессионализации.

**Л.В.Кондрашова (ЧНУ им. Богдана Хмельницкого,
Черкассы, Украина)**

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

In article theoretically justified paradigmatic approach as a methodological basis for the modernization of teacher education in the modern university.

Keywords: paradigm paradigmatic approach in teaching, student-centered, activity-competence, meaningful Procedure, a task, a dialogic and simulation and gaming approaches.

Переход высшей школы на многоступенчатую систему подготовки педагогических кадров одновременно направлен на реализацию личностно-ориентированного и практико-ориентированного педагогического образования, что значительно усложняет цели и функции педагогической подготовки будущих учителей.

Стремления ученых найти научно обоснованный метод преобразования педагогической действительности порождают многочисленные попытки обоснования понятия «парадигма» и парадигмального подхода - важного регулятива развития педагогической теории и практики.

Руководствуясь тем, что парадигма – это система теоретических, методологических и аксеологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и разделяемых членами научного сообщества (Т.Кун), концептуальной основой парадигмы современной педагогической науки является система гуманистических ценностей и методов, адекватных гуманистическим целям, ценностям и смыслам. Механизмом взаимодействия ценностно-мировоззренческих установок парадигмы с методологией является парадигмальный подход.

Смысл его состоит в умении исследователя понимать и точно интерпретировать задаваемые той или иной парадигмой образцы решения исследовательских и образовательных задач.

Специфичной характеристикой парадигмального подхода является работа с сознанием учителей, их позициями, профессионально-педагогическими смыслами педагогической деятельности, оказании помощи в овладении общим методом проектирования и преобразования педагогической действительности, а не в выдачи нормативных предписаний к исполнению.

Модернизация педагогического образования сопряжена с реализацией комплекса подходов, которые отражали бы специфику практико-ориентированного его содержания. Ориентация на тот или иной подход позволяет определить пути оптимизации педагогического образования, разработать его структурную модель, выявить системообразующие принципы и пути осуществления в системе педагогического образования. Стратегическими подходами являются личностно-ориентированный, деятельностно-компетентностный, содержательно-процессуальный, задачный, диалогический, имитационно-игровой, которые осуществляются в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности.

Стратегия на совокупность подходов в разработке теоретико-методических основ педагогического образования полностью подтверждает ориентацию ее на личность студента, его возможности и способности в овладении избранной профессией и ее практико-ориентированную направленность.

Пути оздоровления педагогической действительности сопряжены с поиском новых подходов к ее организации. Суть таких подходов состоит в единстве педагогического воздействия и активной познавательной деятельности студентов в учебном процессе, что позволит структурировать учебную информацию по принципу решения мыслительных задач и включить будущих учителей в активный процесс познания посредством имитационно-игровых форм и методов.

В ходе педагогической подготовки будущие учителя должны обучаться методологии поиска необходимого педагогического знания и технологии использования его в решении профессионально-педагогических проблем.

Одна парадигма в стиле «иметь» характеризует направленность педагогической подготовки на овладение определенным объемом информации (суммы знаний). В данном случае в ходе педагогической подготовки будущие учителя овладевают учебным материалом, очерченным учебными программами педагогических дисциплин. Другой аспект - в стиле «быть» имеет эвристическую направленность. Студент выступает субъектом своего образования. Он овладевает умением выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, учится формулировать и ставить цели собственного педагогического образования и профессионального развития, в обстановке свободного выбора структурирует содержание и формы овладения им в ходе педагогической подготовки.

Обе эти парадигмы, нередко, в педагогической практике находятся в противоречиях. Сложность состоит в том, что будущие учителя овладевают обезличенными педагогическими знаниями, которые теряют личность, не раскрывают ее возможностей и способностей, не готовят учителя творца и деятеля. Анализ вузовской практики позволяет говорить о том, что для педагогической подготовки будущих учителей присущ нередко догматизм, формализм, оторванность от живой педагогической действительности.

Преодоление этих негативных явлений в подготовке будущих учителей обуславливает необходимость новых подходов, которые моделировали бы ее содержание и пути реализации в

тесном единстве и взаимообусловленности информационно-содержательной и процессуальной сторон ее содержания.

Учебные занятия по изучению педагогических дисциплин реализуются в различных формах их организации: деловая игра, тренинг-семинар, практикум решения педагогических задач, имитационно-ролевые ситуации, конференции и защита проектов.

Для активизации позиции студентов используются различные методы: частично-поисковый, диалог, драматизация, репродукция, импровизация и др.

Педагогическая деятельность носит поисково-творческий характер и направлена на решение различного рода ситуативных и проблемных задач. Задачи являются структурной единицей педагогического содержания. Смысл решения этих задач состоит не в открытии нового, неизвестного для педагогической теории, а в том, чтобы научить будущих учителей мыслить, анализировать, оценивать и корректировать устоявшиеся представления о различных аспектах педагогической деятельности, углублять и расширять представления о них.

Модернизация педагогического образования сопряжена с подготовкой студентов к действиям в нестандартных ситуациях. Важно в процессе овладения педагогической теорией учить их видеть противоречивость педагогических фактов, спорить, доказывать, отстаивать собственную позицию, формулировать проблемы, искать нестандартные подходы к их решению. В этом плане большие возможности содержит диалогический подход.

Организация педагогической подготовки будущих учителей в системе университетского образования предполагает поиск содержательных средств развития практики, что невозможно без опережения теоретических разработок практических потребностей. На основе различных подходов к организации педагогической подготовки возникают и проявляются различные принципы, раскрывающие теоретические и методические основы ее оптимизации.

В современной парадигме педагогического образования такими принципами выступают природосообразность, культуросообразность, субъектность, саморазвитие, целостность, проективность.

Таким образом, парадигма, как устоявшаяся совокупность теоретических и методических предпосылок, определяющих набор заданий и средств оптимизации педагогического образования, призвана раскрыть сущность, основные характеристики и пути реализации инновационной педагогической подготовки.

Парадигма позволяет адекватно понимать и точно интерпретировать теоретико-методические основы реализации совокупности подходов в ходе педагогической подготовки студентов. Суть ее состоит в разработке научно-обоснованных рекомендаций, средств адекватных требованиям этих подходов. Определение теоретико-методических основ подходов, конкретизации и структурирования содержания педагогического образования в соответствии с современными требованиями, направленными на педагогические инновации и подготовку конкурентоспособных педагогических кадров.

Подходы (личностно-ориентированный, деятельностно-компетентностный, содержательно-процессуальный, задачный, диалогический, имитационно-игровой) предлагают научную основу для создания вариативных образовательных структур в пространстве существующей парадигмы педагогического образования.

**Е. И. Снопкова (МГУ им. А. Кулешова,
Могилев, Беларусь)**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ НОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

The article actualized the problem of interdisciplinary synthesis in the process of research the pedagogical activity of a high school teacher. Research results in the technological type of scientific rationality act praxeological standards of activities, which can be attributed educational technologies.

Современный этап развития науки обуславливает изменение методологических программ исследовательской

деятельности. Под влиянием постнеклассического типа научной рациональности с тенденцией отказа от концепции жесткого детерминизма в направлении многозначности и гибкости изменяется методология педагогической науки. С нашей точки зрения, для повышения качества педагогических исследований необходимо использовать методологические ориентиры естественных, технических, социальных и собственно гуманитарных наук. Такое сближение возможно на основе междисциплинарного подхода в изучении педагогической реальности, в том числе педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Проблема синтетических исследований возникает тогда, когда объект изучения фиксируется в разных предметных проекциях и описывается в разных моделях научного познания. В педагогическом исследовании могут присутствовать все идеалы научного познания (естественнонаучный, гуманитарный и технологический) как проявление методологического плюрализма науки XXI века.

Педагогическая деятельность как проекция объективной реальности в универсуме образования должна рассматриваться как естественная действительность, живущая по своим объективным законам, которые могут быть объяснены и описаны языком доказательности естественнонаучного типа рациональности.

Если предметом рассмотрения выступает аксиология педагогической деятельности, ее диверсифицированные цели, ценности, субъективные смыслы и результаты, то и характер познавательного процесса будет детерминироваться полипарадигматическим типом современной гуманитарной рациональности, которая включает в критерии научности процедуру «отнесения к ценности» (по Г. Риккерту).

Деятельность как предмет проектирования задает проекцию технологического типа научной рациональности, основным принципом которого выступает не истинность, а истинная реализуемость. Результатом научного поиска в технологическом типе научной рациональности могут выступать праксеологические нормы, образцы педагогической деятельности, методики, технологии, то есть средства проективно-преобразовательного отношения к педагогической действительности. В настоящей статье предпринята попытка на

основе рефлексивного осмысления авторского опыта проектирования образовательной практики представить технологии как нормы эффективной организации образовательной деятельности в высшей школе.

Т. Котарбинский обосновывал праксеологию как самостоятельную теоретическую дисциплину – общую теорию эффективной организации деятельности, одной из задач которой выступает выработка и обоснование норм такой деятельности [3]. В настоящее время методология педагогики обогащается новыми подходами и научными направлениями, выступающими основаниями для исследовательской практики. В рамках педагогической праксеологии как новом направлении педагогических исследований ставится задача разработки общей теории педагогической деятельности и «рассматриваются наиболее общие принципы и пути повышения эффективности и полезности профессиональных действий, закономерности и условия целесообразного и рационального построения деятельности педагога независимо от его специализации» [2. С.3]. В данном тексте мы не решаем методологическую задачу определения научного статуса педагогической праксеологии и ее места в структуре педагогической науки. Нам важно подчеркнуть, что праксеологические поиски важны для модельного описания результативной и продуктивной деятельности и выработки нормативных предписаний ее реализации. Практические нормы позволяют «согласовывать плюральность реальных образцов деятелей с идеальным образцом» [1. С.794]. Одним из критериев эффективности и успешности деятельности выступает ее технологизация.

Представляя авторский опыт использования разнообразных образовательных технологий, необходимо отметить, что сам термин «технология» мы рассматриваем в залоге проектирования и понимаем ее как продукт мыслительной деятельности в онтологическом слое (слое видения и понимания), как идеализацию будущей совместной деятельности преподавателя и студентов. Признаками технологизации образовательных процессов выступают предварительное проектирование учебного процесса (В. П. Беспалько) или сценирование ситуации учения-обучения (Ю. В. Громыко) и диагностическое целеполагание.

Целеполагание как процесс разработки целевых установок, позволяет выразить планируемые результаты обучения через диагностично и операционально представленные действия обучающихся. Необходимость разработки спецификаций учебных целей порой недооценивается преподавателями высшей школы, в связи с этим и не всегда осознается значимость деятельностного слоя содержания образования, который объективируется в максимально конкретных разверстках планируемых результатов обучения на каждом этапе освоения учебной темы, раздела или же целостного учебного курса. Вышеуказанное особенно актуально в связи с декларированием компетентностного подхода в высшей школе.

Обсуждать проблемы разработки и внедрения образовательных технологий можно в разных контекстах, например, речь можно вести о технологиях организации отдельных компонентов педагогической деятельности (целеполагания, организации деятельности, проблематизации, контроля, рефлексии и др.). Важную роль играет этап организации деятельности студентов, как на каждом конкретном занятии, так и в начале прохождения дисциплины, учебной темы или любого другого крупного дидактического образования (дидактической единицы). В педагогической теории и практике существуют примеры разработки индивидуальных образовательных программ, нормирующих траекторию личностно персонифицированного обучения. На этапе целеопределения дифференцируется и индивидуализируется деятельность каждого, студенты включаются в такие виды деятельности как, например, отбор целей из предложенного преподавателем набора, их дополнение; афиширование своих целей, знакомство с целями других; введение контекстных учебных проблем и задач, использование различных стратегий прогнозирования, как возможных затруднений, так и уже имеющихся возможностей для успешного выполнения учебной задачи (стратегии «план действий», «SWOT», «анализ силовых полей» и др.).

В профессиональном образовании, могут применяться различные образовательные технологии, предлагающие свои варианты активизации познавательной деятельности студентов. Так, например, интегральная, модульная образовательные

технологии, адаптивная система обучения (АСО), коллективный способ обучения (КСО), технология проблемного обучения, кейс-стади и др. более тяготеющие к группе предметно ориентированных, обязательно включают в педагогический процесс разнообразные виды самостоятельной деятельности студентов в которых, как проявляются, так и развиваются их учебные и профессиональные способности (категорию «способности» мы рассматриваем в методологическом контексте как «оспособление», то есть овладение различными способами мышления и деятельности).

С целью развития различных способностей в контексте становления профессионала создается развивающее пространство и используются (кроме предметно ориентированных) лично ориентированные технологии, например, технология развития критического мышления, французских педагогических мастерских, проектное обучение, интерактивные технологии и др. Данные способы организации учебной деятельности решают, прежде всего, задачи развития мотивации и интереса в педагогическом процессе, субъектной позиции, привлечения личного, порой даже субъективного опыта, возможности представлять результат учебного взаимодействия разными средствами выразительности и др. [4].

Внедрение современных информационных технологий выступает важнейшей тенденцией развития современного этапа высшего образования. Проектирование информационно-образовательных сред, реализующих функцию дистанционного сопровождения самообразовательной деятельности студентов, становится одним из ответов на вызовы современной социокультурной ситуации. Авторский опыт конструирования виртуальной образовательной среды с помощью системы дистанционного обучения Moodle также выступает примером праксеологической нормы организации эффективной педагогической деятельности. Moodle является бесплатно распространяемым программным комплексом с широким арсеналом средств и возможностей для организации активной познавательной деятельности студентов, интерактивного взаимодействия студентов между собой и преподавателя со

студентами, контроля учебных достижений, рефлексивной деятельности и т. д.

Литература

1. Абушенко, В. Л. Праксеология/ В. Л. Абушенко// Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл.– Мн.: Книжный Дом, 2003. – С.794-795.
2. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И.А. Колесникова, Е. В. Титова. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 256 с.
3. Котарбинский, Т. Трактат о хорошей работе: [Пер. с польск.]/Т. Котарбинский. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
4. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии: учеб. пособие/Е. И. Снопкова. – Изд. 2-е, испр. – Могилев: УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2013. – 416 с.

А.П. Сманцер (БГУ, Минск, Беларусь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК СИСТЕМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

The article reveals the substantial characteristics of the main components of professional self-identity of the future teacher: need-evaluative, motivational target; cognitive information; procedural productive; converting-creative, organizational, planning, emotional and volitional; appraisal and correction.

Key words: cultivation, needs, motivations, goals, components, features, future teacher.

Одной из актуальнейших проблем современного образования является обеспечение непрерывного развития личности будущего педагога. Необходимо подготовить не просто будущего учителя как специалиста (что само по себе очень важно), а профессионала, владеющего не только своей профессией, но и имеющего широкий общий кругозор, необходимые личностные качества, готовность и способность к непрерывному

самосовершенствованию. Студенты побуждаются к большей самостоятельности в образовательном процессе, проектированию собственной образовательной программы, что повышает ответственность за результаты своей профессиональной подготовки, общекультурного и личностного самосовершенствования.

Предпосылками к самосовершенствованию будущего учителя являются, во-первых, требования общества и профессии к личности современного педагога, во-вторых, стремлением и отношением самого обучаемого к предъявляемым требованиям.

Исследование показало, что вопросы побуждения будущих учителей к профессиональному и личностному совершенствованию и саморазвитию, к формированию индивидуальной образовательной траектории исследованы недостаточно.

Профессиональное самосовершенствование студентов университета является сознательным, целенаправленным процессом повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессионально-педагогической деятельности и личной индивидуальной образовательной траекторией.

В процессе исследования с позиций системного, личностно развивающего и андрагогического подходов нами выделяются основные компоненты профессионального самосовершенствования будущего педагога.

Процесс самосовершенствования будущего специалиста самым непосредственным образом связан с осознанием мотивов и постановкой целей профессионального самосовершенствования, разработкой индивидуальной образовательной траектории, опорой на интерес.

Мотивационно-целевая сфера личности выступает важной составляющей самосовершенствующейся личности. Особенность мотива учения состоит в том, что он прямо связан со смыслом учебной деятельности, личной ее значимостью: если изменяется мотив, ради которого студент учится, то принципиально перестраивается и меняется смысл всей учебной деятельности. Психологами доказано, что если студенты не умеют ставить цели

и достигать их в учебной работе, то даже зрелые потребности и мотивы остаются нереализованными. Цель должна обеспечить развитие такой учебной деятельности, чтобы удовлетворить познавательные и иные потребности студентов, обеспечить реализацию мотивов учения. В.А. Якунин подчеркивает, что «цели любой деятельности и стоящие за ними потребности, ценности и мотивы являются ведущим и системообразующим звеном» [3. С. 235]. Нельзя не согласиться с А.К. Осницким, который отмечает, что важно не только понимать и принимать предложенные цели, но и уметь цели удерживать до их реализации, не допустить, чтобы их место заняли другие [1. С.34]. Студент должен занять место активного участника, стремящегося творчески подходить к решению проблем, нацеленного на самосовершенствование, самообразование и саморазвитие. Это мотивационно-целевой компонент самосовершенствования будущего педагога.

Профессиональное самосовершенствование студентов немислимо без овладения определенной суммой знаний, той или иной информацией, без знания своих психофизических и морфофункциональных возможностях обеспечивающей им готовность к профессиональному росту. Гностический аспект (что студент знает?) является базой, позволяющей студенту строить процесс своего профессионального самосовершенствования (как действует студент?). Однако, как подчеркивает С. Смайлс, самосовершенствование и саморазвитие личности достигается не простым количеством знаний и количеством прочитанных книг, но «исключительно основательностью изучения того или другого предмета» [2. С. 279]. Это второй компонент в структуре самосовершенствования деятельности будущего учителя – когнитивно-информационный.

Немаловажное значение имеет процессуально-продуктивная сторона в профессиональном самосовершенствовании студентов (что студент умеет делать?) для управления процессами самоизменения. Он позволяет овладеть умением использования приемов самосовершенствования, самообразования, самодеятельности, самоорганизации, комбинирования, смыслотворчества. Исследования показывают, что только наличные знания, приобретенная информация не могут обеспечить профессиональное самосовершенствование личности.

Знания человеку находятся в единстве с его материальными операциями, умениям, которые реорганизуются в новые комбинации. Профессиональное самосовершенствование проявляется в процессе структурирования, комбинирования имеющихся знаний, перевода их в русло практических умений. Это процессуально-продуктивный компонент профессионального самосовершенствования будущего педагога.

В самосовершенствовании будущего педагога важную роль играет преобразовательно-творческий компонент, который нацеливает студентов на творческую педагогическую деятельность и самообразование, на приобретение умения направлять деятельность на самоизменение личности, творческое саморазвитие и самосовершенствование.

Важной составляющей профессионального самосовершенствования является способность личности к организации, планированию, прогнозированию и предвосхищению результатов деятельности, умение организовывать деятельность по росту и самоизменению своих личностных качеств, самоорганизации, самопланированию, самопрогнозированию, а также наличие иррациональной направленности в деятельности. Самосовершенствование непосредственно связано с активизацией и творческим воображением личности, с присутствием фантазии при решении сложных задач, с озарением. Воображение и фантазия, являясь полифункциональным образованием, участвует в различных сферах жизнедеятельности и стимулирует творческое саморазвитие профессиональное самосовершенствование личности. Это организационно-планирующий компонент самосовершенствования личности будущего педагога.

Велика роль реализации эмоционально-волевого компонента для самосовершенствования. Она позволяет личности радоваться, восхищаться, печалиться, возмущаться, тем самым отражать личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для саморазвития, для жизнедеятельности человека в форме переживаний. Самосовершенствование и самореализация немислимы без волевых усилий регулирования своего поведения и деятельности, направленных на преодоление внутренних и внешних препятствий.

Самосовершенствование личности немыслимо без оценки и коррекции, самоконтроля и самооценки результатов деятельности, связанной с профессиональным самосовершенствованием, рефлексией познавательных действий, мыслительных процессов, своих потенциальных возможностей.

Самоконтроль выступает психологическим механизмом самосовершенствования личности. Он связан с самоанализом своих действий и рефлексий, самопознанием себя.

Целенаправленное побуждение будущих учителей к непрерывному самосовершенствованию, развитию своих творческих сил и способностей является неременным условием повышения качества их подготовки в вузе. Тем самым будущий педагог ставится в позицию активного и инициативного субъекта образовательного процесса.

Литература

1. Осницкий, А.К. Саморегуляция деятельности школьников и формирование активной личности / А.К. Осницкий. – М., 1986. – 80 с.
2. Смайлс С. Саморазвитие умственное, нравственное и практическое / Пер. с англ. В. Вольфсон. – Минск: «Універсітэцкае», 2000. – 411 с.
3. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Европ. Ин-т экспертов / В.А. Якунин. СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полису», 1098. – 639 с.

И.И. Казимирская (БГУ, Минск, Беларусь)

УПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИМ ПОИСКОМ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТА

Paper is devoted to management research finding student: scientific and methodological problems in pedagogy; the search for materials for their course / degree work; the identification of promising technologies, techniques in educational practice.

Keywords: teaching and research work, management, exploratory search, pedagogical practice.

Проблемы содержания, сроков, видов, форм и места педагогической практики в истории педагогического образования имеют богатую историю: это и программа по «Внешкольной работе с детьми и подростками» профессора Беклешева (1925 г.) и система организации учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов – выдвиженцев (1926 г.); программы ГУСа (1933, 1937 г.) и др.

В образовательном дискурсе педагогическая практика по-разному определялась ее организаторами: «непрерывная педагогическая практика», «общественно-педагогическая практика», «методическая практика», «стажерская практика».

Начиная с 80-ых годов в педагогических вузах бывшего советского государства вводится гибкая система организации педагогической практика, содержание ее определялось через систему теоретических знаний студентов и профессиональных умений, которые формируются на разных курсах вуза и реализуются в реальных видах деятельности [1; 2].

Особенности ее организации и содержательного наполнения обусловили следующие факторы: во-первых, сокращение времени на ее проведение; во-вторых, возрастание требований к уровню профессиональных компетенций, предъявляемых обществом, государством к выпускникам современных педагогических университетов.

Одним из возможных путей повышения качества педагогической практики в Республике Беларусь является модель инновационной подготовки учителей [3; 6].

Модель включает обобщенную характеристику личностных качеств выпускника, научно-методическое обеспечение хода педагогической практики, средства для выявления соотношения между видами деятельности, оптимизации процесса развития профессиональных и личностных качеств будущих учителей.

Соотношение видов деятельности будущего учителя в процессе педагогической практики представлено учебной,

воспитательной, коммуникативной, учено-исследовательской, диагностической, управленческой деятельности.

Учебно-исследовательская деятельность представляет собой наиболее сложный компонент практики, требующий научно-методического сопровождения исследовательского поиска студентов.

В опыте кафедры педагогики и проблем развития образования подтвердилась эффективность такой формы сопровождения исследовательского поиска будущих учителей, как программа наблюдения за деятельностью педагога-инноватора, ориентированная на изучение определенной проблемы. В качестве примера приведем фрагмент протокола, помогающий ответить на вопросы, какие инновационные формы, методы, технологии используются в практике образования, каково соотношение инновационных и традиционных приемов в организации дидактического процесса.

В протоколе фиксируются, во-первых, формы организации деятельности обучающихся: урок-лекция, лекция-парадокс, защита знаний, защита идей, урок вдвоем, урок-встреча, урок-сюрприз. Если еще что-то имело место, студент добавляет.

Второй объект внимания студента – инновационные способы (методы, технологии) усвоения учебной информации. Студентам предлагается набор таких инновационных методов, технологий, наличие которых он фиксирует в протоколе. Приводим их примерный перечень: «Попа» - 1; «Попа» - 2; обучение в команде; обучение – игра; портфель ученика; французские (педагогические) мастерские; пресс-конференция; дебаты; технология полного усвоения знаний; гостиная; «сократовские» беседы; традиционный урок.

Третий объект исследования студента – контроль, самоконтроль, взаимоконтроль и оценивание деятельности в течение урока. Практикант отслеживает, какие приемы использует педагог. Для ориентировки предлагается: самостоятельное воспроизведение; широкое использование в учебных ситуациях; широкое использование во внеурочных ситуациях; использование усвоенного знания для получения нового знания.

Мониторинг педагогической практики студентов проводился с 2004 по 2013 гг. Анализ 465 протоколов,

ориентированных на изучение соотношения инновационных и традиционных методов в образовательной практике школы, вуза, показал, что это соотношение по параметру «формы инновационной и традиционной работы» соотносится в пропорции 40% (инновационных) к 60% (традиционных); по параметру «методы и способы работы» – в пропорции 20% (инновационных) к 80% (традиционных). Преобладают инновационные формы и методы в работе преподавателей вуза.

Только 4,7% практиков используют инновационные приемы и методы для проверки усвоенных обучающимися способов деятельности, в частности: владение методами получения новых знаний и включением их в активную деятельность; обоснование условий и границ применения освоенного метода, приема; освоение видов деятельности, адекватных изучаемой проблеме с заданными параметрами.

Литература

1. Казимирская И. И. Мышление учителя и пути его формирования. – Минск, 1992, ч. II. МГПИ им. М. Горького.
2. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1982.
3. Педагогическая практика студентов: Теоретические основы и опыт реализации / В. П. Тарантей, И. И. Прокопьев, И. А. Карлюк и др. / Под ред. В. П. Тарантея. – Гродно: ГрГУ, 2004.
4. Проекты программ по педагогическим дисциплинам для пединститутов // Сов. педагогика. – 1938, № 10.
5. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
6. Цыркун И. И., Пунчик В. И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект. – Минск: БГУ, 2008.

**Н.Н.Кондрашов (ЧНУ им. Богдана Хмельницкого,
Черкассы, Украина)**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ
СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА**

The article discusses the educational potential of pedagogically controlled educational environment as a factor in the formation of future teachers a professional position in terms of the educational process of the university.

Keywords: environment, educational environment, pedagogically controlled learning environment, professional position and Designing educational environment.

Формирование профессиональной позиции будущего учителя предусматривает проектирование его деятельности в определенной образовательной среде, объединяющей в себе условия для проявления его профессиональных возможностей и способностей, творческого стиля деятельности и отношения к избранной профессии.

Проблема состоит в том, чтобы превратить университеты в педагогически регулируемую, культурно-образовательную среду, вращаясь в которой молодые люди могли приобретать опыт активной профессиональной позиции.

Высшая школа призвана обеспечить условия для становления личности, способной положительно относиться к труду учителя и творчески трудиться в избранной профессиональной сфере. Воспитание такой личности далеко не стихийный, самопроизвольный процесс. Оно требует целенаправленных и целеустремленных усилий всего коллектива высшей школы, ориентированных на создание интеллектуально-эмоциональной и духовно-нравственной атмосферы, где каждый студент видел бы перед собой пример нравственности, духовности, профессиональной ответственности и долга в лице профессорско-преподавательского состава.

В работах философов и педагогов большое внимание уделяется социальной и культурной среде. По мнению

исследователей, процесс становления личностного образа должен протекать в условиях, которые поддерживают процессы развития индивидуальности, духовности и нравственности. Н.Крылова полагает, что личность реализует себя в среде, благодаря культурным практикам, которые воссоздают образцы культурной жизни, организуют проектный опыт, предоставляя возможность каждому действовать на личностном уровне, активно и ответственно [1].

В образовательном пространстве университета пересекаются различные факторы (социальные, культурные, образовательные), тесно взаимосвязанные между собой и обуславливающие друг друга, определяющие характер воздействия среды на личность, ее творческое развитие и профессиональное становление.

Социальный фактор образовательной среды рассматривается как конкретное поле проявления возможностей человека, позволяющее удовлетворить его потребности в контактах с социальным миром, степень познания, освоения и присвоения возможностей социальных условий на основе их субъективного восприятия.

Вопросы проектирования развивающей образовательной среды, ее сущностных характеристик и структурных составляющих привлекали и привлекают внимание многих ученых. Проблему воздействия среды на развитие личности исследовали Е.Белозерцев, В.Мастерова, В.Слободчиков, А.Орлов. Они рассматривают образовательную среду как один из факторов, обеспечивающих саморазвитие личности.

Образовательная среда, по мнению И.Зимней, Н.Мартышиной, З.Смирновой, И.Палашевой – это система условий, создаваемых в целях достижения конкретного уровня учебной компетенции, включающая предпосылки для личностного развития будущих специалистов, обусловленная социальным и пространственно-предметным окружением, используемыми в учебно-воспитательном процессе средствами, приемами и технологиями обучения.

Образовательные возможности среды, ее развивающий потенциал отмечала И.Федотенко. «Среда педагогического университета обладает значительным развивающим потенциалом,

поскольку отличается интенсивной совместной деятельностью и общением преподавателей и студентов, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания»[59, с.322]

Понятие «образовательная среда» представляет собой совокупность условий, обеспечивающих результативность образовательного процесса и становление профессионального облика личности. В этом плане имеет место взаимодействие, взаимовлияние субъекта и образовательной среды. Образовательная среда вписывается в механизмы развития личности, а с другой стороны, обеспечивает результативность образовательного процесса в ее профессионально-творческом становлении. Среда призвана стимулировать профессиональный рост студентов, помочь им приобрести уверенность в адекватности профессионального выбора, адаптировать их к реальной педагогической деятельности и условиям, в которых она протекает, создать механизмы содействия и поддержки индивидуальности, активизировать профессиональную позицию будущих учителей.

Проектирование образовательной педагогически регулируемой среды университета обеспечивает необходимые условия для реализации событийно-ситуационного подхода к фахової підготовки студентов. Определяющей единицей образовательного пространства университета становится действие. Что обуславливает изменение принципов проектирования, управления и системного обеспечения педагогической образовательной среды, в которой происходит становление профессиональной позиции будущих учителей.

В задачу преподавателя входит создание такой обстановки на учебных занятиях, которая соответствовала бы профессиональным установкам и интересам студентов, их желаниям в овладении педагогическим знанием, потребностям в самосовершенствовании и профессиональном росте.

Основными характеристиками образовательной среды являются:

-наличие установки и позитивной мотивации на педагогическую деятельность как важного фактора формирования профессиональной позиции будущего учителя;

-осуществление целенаправленной, систематической подготовки студентов к овладению педагогической теорией и опытом творческого стиля деятельности, совершенствования уровня активности их профессиональной позиции;

-удовлетворенность преподавателей и студентов взаимоотношениями, взаимодействием, сотрудничеством и сотворчеством в ходе моделирования ролевых ситуаций при изучении педагогических дисциплин;

-наличие благополучного эмоционального климата на различных этапах становления профессиональной позиции;

-нацеленность участников педагогического процесса на позитивный результат;

-продуктивность формирования профессиональной позиции будущих учителей средствами ролевой ситуации в процесі фахової підготовки.

Педагогическая образовательная среда представляет собой эффективную систему управления, основанную на сотрудничестве, преподавателя и студентов, когда ставятся перед ними новые задачи, стимулируется и направляется их ролевая деятельность по формированию профессиональной позиции.

Поиск смысла собственных педагогических действий, избранной профессии как субъектной позиции определяет результативность ролевых ситуаций в формировании профессиональной позиции будущих учителей. Это в целом влияет на их состояние, поведение и деятельность, отношение, прежде всего, к процессу овладения педагогической теорией и приобретением педагогического опыта, как важных составляющих их профессиональной позиции.

Литература

1.Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.

2.Федотенко И. Социокультурная среда педагогического университета как фактор подготовки студентов к профессиональной деятельности в инклюзивных образовательных учреждениях/ И.Федотенко// Педагогическая среда в университетах католічного простору за професійно-особистісно розвиток на

будущия специалист. Книга вторая. Т. 1. – Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2011. – С.321-324.

**Ю.А.Елбаев (РУДН, Москва, Россия),
А.Г. Шабанов (СГА, Новосибирск, Россия),
Т.И. Шорохова (СГА, Новосибирск, Россия)**

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

In article the main features of competences, as integrated social-personal-behavioral phenomenon, the result of education, and the characteristic of professionalism of workers in total motivational-valuable, emotional-willed, cognitive and behavioral components are considered.

Keywords: Competences, competence, education, training, information educational environment of higher education institution, didactic education

.Целью и результатом образовательного процесса ВУЗа является хорошо подготовленный в профессиональном и личностном плане выпускник. А в силу того, что в педагогической науке и практике пока еще не сложился «корректный способ описания и оценки результатов обучения», ВУЗы и бизнес пытаются найти ответ на вопрос о качестве образования и качественной профессиональной подготовке выпускников в рамках новой парадигмы профессионализации человеческих ресурсов, парадигмы ядром которой являются понятия «компетенция» и «компетентность». Эта парадигма отличается не только междисциплинарной направленностью своих методологических оснований, но и синтезом различных социальных технологий, реализующихся в практике бизнеса и образования.

Термины «компетенция» («competency» от латинского *competere* – соответствовать, подходить) и «компетентность» («competence») появились в английском языке в конце 16 и начале

17 веков. В ряде словарей эти понятия отождествляются. Компетенция переводится как состояние компетентности, пригодности, соответствие, выносливость, натренированность. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников). В этом контексте компетенции используются при оценке персонала. Совокупность компетенций, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области называют компетентностью.

В настоящее время во всем мире термины «компетенция», «компетенции», «компетентность» и даже «компетентности» заняли значительное место в теории, практике, повседневном лексиконе, как теоретиков-исследователей, так и практиков – педагогов, методистов и организаторов системы образования, руководителей и HR-менеджеров бизнес-организаций, специалистов-рекрутеров кадровых агентств. В последние десятилетия значение этих понятий и их влияние на управление и образование постоянно растет. Это объясняется не только «желанием подчеркнуть использование прогрессивных образовательных методов и наилучших управленческих инструментов», но и потребностью практики объединить усилия системы образования и бизнеса. Потребностью обеспечить наиболее оптимальное вхождение выпускников вузов в профессиональную среду, более адекватную формулировку требований профессии, должности, рабочего места к работнику, построить валидные системы оценки результатов обучения и профессиональной деятельности.

В этой связи понятие «компетенция/компетентность» отражает существование интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования и как характеристики профессионализма работников в совокупности мотивационно-ценностных, эмоционально-волевых, когнитивных и поведенческих составляющих. Это понятие лежит в основе современной компетенционной парадигмы современной социальной практики, объединяющей и образование, и профессиональную деятельность.

Современные вузы реализуют в своей деятельности «компетентностно-ориентированный подход», важным аспектом которого выступает уже на уровне бакалавриата поэтапное формирование у студентов умений осуществлять то или иное мыслительное и практическое действие. В вузах данный подход наполнен конкретным предметно-деятельностным содержанием. Учебная работа организуется так, что студенты являются субъектами собственной деятельности. Студент на всем протяжении своего обучения анализирует образовательный процесс с позиций развития у него компетентностей, и после выпуска он должен четко сформулировать приобретенные (сформированные) у него за годы учебы свои компетентности и оценить их уровень. Особенность педагогических целей по развитию компетентностей состоит в том, что они достигаются не столько в результате действий преподавателя, сколько в результате осознанной собственной деятельности обучаемого, т.е. его целенаправленного развития в процессе усвоения определенного опыта. По мере развития общества и овладения им более совершенными информационными технологиями важным компонентом образовательного процесса становится самостоятельная работа студента. Тем самым способность эффективного самостоятельного обучения, в том числе самостоятельно решать учебные и познавательные задачи, становится важной составляющей его компетентности. За этим помимо существенной мотивации стоит умение использовать разные источники знаний, овладение языком различных сфер деятельности и многое другое. Для реализации в ВУЗе компетентностно-ориентированного подхода, на наш взгляд, существенной коррекции требует работа по созданию информационно-образовательной среды(ИОС) ВУЗа.

Как правило, решение профессиональных задач находится в трансдисциплинарной плоскости. Иначе говоря, решить практическую задачу в целом в рамках одной учебной дисциплины, как правило, не удастся, хотя каждая учебная дисциплина и вносит свой вклад в процесс решения. Для получения эффективного результата необходимо построить и реализовать определенную логику применения всего имеющегося в ВУЗе информационно-коммуникативного потенциала. Это

является самым важным и как показывает практика. Только тот ВУЗ, в котором имеется возможность насыщать ИОС педагогически полезным дидактическим обеспечением может с честью справляться с постоянно растущими требованиями к качеству подготовки специалистов.

Современные образовательные процессы не могут проходить без включения в обучение широкого спектра информационных ресурсов, без развития умений обработки и представления информации. Информационная среда, созданная на базе высокотехнологических средств информатизации, видится как составная часть среды процесса обучения в вузе. При этом ИОС рассматривается в рамках решения задач совершенствования дидактической теории и практики применительно к резко изменяющимся социально-экономическим условиям. Можно выделить три типа таких сред: 1) ориентированные на представление знаний, 2) ориентированные на самостоятельную деятельность по приобретению знаний, 3) ориентированные на смешанный тип сред. *Первый тип* ИОС связан с аппаратно-программной моделью изучаемой области знания, в которую встраивается определенная методика обучения. В создании сред активно используется когнитивный подход, в основе которого лежит опора на внутреннюю структуру человеческого знания, на системно-структурные свойства изучаемой учебной дисциплины. Такие среды устанавливаются как на локальном компьютере, так и в сетевой среде. Среды первого типа могут быть как «открытыми», например, когда программные оболочки позволяют педагогу заменить или внести новое содержание, так и «закрытыми». Внешние информационные ресурсы (распределенные базы данных, виртуальные библиотеки, электронные учебные пособия и пр.) включаются в процесс обучения, но используются, как правило, в организационном контексте, как дополнение к содержанию основного курса по той или иной области знаний.

Для *второго типа* характерно убеждение, что обучение является органичной производной структуры взаимодействия, поэтому упор делается на процессы, лежащие в основе формирования того или иного навыка. Истоки такого подхода раскрыты в теориях Л.С. Выготского и его последователей. Они

рассматривают обучение как активный процесс, в котором обучающийся играет роль «конструктора» знаний, а процесс «конструирования» знаний базируется на его текущих и прошлых знаниях. В большинстве зарубежных исследований на протяжении последних двух десятилетий информационно-образовательные среды рассматриваются с позиций их деятельного и конструктивного характера. Такое понимание среды базируется на концепции самостоятельного обретения знаний в процессе решения педагогических задач, разработанных в рамках концепции субъектности. Согласно данному взгляду, обучение в ИОС является активным процессом, направленным на извлечение, конструирование знания, а не просто на его воспроизведение. Обучение здесь выполняет роль поддержки конструктивных усилий обучающегося по самостоятельному освоению знаний, умений и навыков. Анализ современных российских и зарубежных исследований показывает, что в последние годы происходит стирание различий между этими типами сред и формируются *среды третьего типа*, которые интегрируют оба подхода, то есть среды, представляющие собой источник учебно-методического знания в конкретной области и одновременно высокоструктурированную среду для организации различных форм самостоятельной работы. Они открыты как для педагога, так и обучающегося. Кроме того, среды позволяют дополнять содержание и вносить в него коррективы, а также представлять результаты учебной деятельности в этой среде, формировать педагогический мониторинг. Коммуникационные процессы в такой ИОС обеспечивают дидактический, методический, психологический и организационный фон обучения и являются центральным элементом педагогического процесса в учебном заведении.

Любая ИОС характеризуется образовательными ресурсами, под которыми понимается различного вида содержательная учебная информация (дидактическая, методическая, справочная, нормативная, организационная и др.), необходимая для эффективного управления педагогическим процессом с гарантированным качеством подготовки специалиста в учебное и внеучебное время. В свою очередь кластерная структура ИОС ВУЗа включает 5 компонентов: а) комплекс дидактического

обеспечения по отдельным курсам или циклам курсов; б) комплекс электронной библиотеки; в) комплекс субъектов процесса обучения; г) комплекс компьютерной поддержки; д) комплекс технического и программного обеспечения.

Важным компонентом информационно-образовательной среды является дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения, которое выполняет организационную, обучающую, контролируемую, корректирующую, коммуникативную, рефлексивную и прогностическую функции. В структуру дидактического обеспечения входят информационно-содержательный; контрольно-коммуникативный и коррекционно-обобщающий компоненты.

Наш опыт показывает, что наличие педагогически полезного дидактического обеспечения и комплексный учет всех факторов и условий, обеспечивает результативное функционирование ИОС, что в свою очередь ведет к успешной реализации компетентно-ориентированного подхода в подготовке специалистов, способных конкурировать на рынке труда, ориентироваться в сложных ситуациях и принимать правильные управленческие решения.

Литература

1. Андреев А.А. Теоретико-методологический подход к проектированию и реализации сетевого образования / А.А. Андреев // Интернет-технологии в открытом образовании. Материалы семинара. – М.: МЭСИ, 2000.

2. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных образовательных учреждениях / Г.Ю. Беляев. – М.: ИЦКПС, 2000.

3. Основы открытого образования / Отв. Ред. В.И. Солдаткин. – Т.1. – Российский государственный институт открытого образования. – м.: НИИЦ РАО, 2002.

4. Елбаев Ю.А., Тыртышный А.А. Профессиональные стандарты подготовки кадров в юридических вузах на основе компетенций. // Формирование навыков решения сложных этических ситуаций на основе устойчивых этических ориентиров и моделей решения этических в профессиональной деятельности и коммуникации сотрудников органов и учреждений юстиции:

материалы Международной молодежной научной школы(г. Москва, 18 сентября 2012 г.)- М.: РосНОУ, 2012.- С.76-80.

5. Гончаров А.И., Елбаев Ю.А. К вопросу о формировании профессиональной психолого-педагогической компетентности у студентов// Теоретико-методические проблемы качества подготовки специалистов в вузе: Материалы межвузовской научно-практической конференции 20 апреля 2005 года. Часть II. – М.: МОСУ, 2005.-С.27-34.

М.А. Аксенова (МГИУ, Москва, Россия)

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КОНЦЕПЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

In the article the main problems of the description of concepts in pedagogical science, offers methodological recommendations to the description of various types and kinds of concept

Keywords: description of the concepts, the results of the study, the ways, the structure and content of the concepts.

При описании результатов научно-педагогических исследований авторы стараются показать их значимость и эффективность для науки, более детально и содержательно их представить. Нередко указывают, что результатом их исследовательской работы является концепция. В кандидатских диссертациях концепция является один из самых распространенных результатов. Он присутствует почти в каждой шестой работе, а в докторских исследованиях в каждой второй. В связи с этим возникает ряд вопросов. Что авторы понимают под словом «концепция»? Как представляют структуру и содержание полученного результата? Какой вид концепции был разработан? Каким способом концепция представлена в той или иной работе?

С целью определения понятия, структуры и содержания концепций в педагогической науке и практике, разработки и обоснования методологических рекомендаций к описанию концепций нами были проанализированы более двухсот текстов авторефератов докторских и кандидатских диссертаций в области

педагогике, а также ряд нормативных документов, таких как Концепция модернизации российского образования, Концепция начальной школы, Концепция аттестации педагогических кадров и др.

Прежде всего, следует отметить, что единого определения для понятия концепции не существует, но если обобщить все существующие определения, то под концепцией может пониматься и ведущая мысль, и единый замысел, и способ понимания, и система взглядов и принципов, и теоретическое построения, руководящая идея, и трактовка какого-либо предмета, явления, процесса. Мы можем предложить следующее определение: концепция - это комплекс ключевых положений (идей, взглядов, принципов), дающих целостное представление о каком-либо явлении или событии, позволяющих более глубоко понять и проникнуть в существо проблемы, определяющих методологию и организацию практической деятельности.

В анализируемых документах часто понятие «концепция» заменяется такими понятиями как «доктрина», «теория», «парадигма», «основы», «подходы», «программа» и др., что на наш взгляд, является некорректным употреблением так как между концепцией и вышеперечисленными понятиями существуют отличительные признаки, прежде всего, в содержании и структуре их описания.

Результаты проведенного нами исследования показали, что существует множество различных типов и видов концепций. В связи с этим возникает ряд вопросов: есть ли сходство в описании, например, концепции обучения в педагогике профессионального образования и концепции обучения в коррекционной педагогике? Различны ли по описанию содержания и структура концепция системы профессионального обучения и концепции системы функционирования детской общественной организации?

Педагогические концепции как результат исследования могут быть представлены с помощью описания их целей и задач, кластеров, компонентов, а также описания различных мер или мероприятий, методов, механизмов, модели, нормативно-правовых основ, условий обеспечения, объектов, правил, принципов, приоритетов, процедур, способов, средств, форм, функций, характеристик, этапов.

Согласно полученным результатам можно сделать вывод о том, что концепции в педагогике в основном состоят из следующих компонентов: целей, задач, закономерностей, основ, принципов, модели, средств, условий реализации. Необходимо отметить, что концепция может включать и другие компоненты (приоритеты, тенденции, описание роли или состояния объекта и др.), которые обуславливаются ее спецификой и областью применения концепции. Так, например, описание концепций в историко-педагогических исследованиях будет дополнено еще и временными рамками, историческими периодами и т.д., а описание концепций развития институтов, факультетов, различных центров будет дополняться еще такими компонентами, как - мероприятия, исполнители, ожидаемые результаты и т.д.

Результат должен быть описан таким образом, чтобы заинтересованные лица могли его оценить и использовать в научной или практической деятельности. Такое описание предполагает перевод информации о результатах исследования в форму, удобную для её дальнейшего использования.

В соответствии с требованиями применения объектно-компонентного метода нами были определены методологические рекомендации для описания концепций в педагогических исследованиях: определить тип концепции; обосновать вид концепции; описать цель (назначение) данной концепции; представить методы, способы, теории, подходы, на основе которых была получена данная концепция, описать содержание и структурные компоненты, предложенной концепции.

Предложенные нами рекомендации позволяют содержательно представить и точнее рефлексировать собственное описание результата «концепции», а также анализировать полноту формулировок содержания и структуры различных видов концепций других авторов.

Литература

1. Алтухова, М.А. Виды и содержание педагогических концепций // Теоретические исследования 2008 года: материалы научной конференции / Под ред. В.А. Мясникова; сост. А.В. Овчинников. – М. ИТИП РАО, 2008. – С. 172-181.

2. Егорова, У.Г. Индивидуальные аспекты профессиональной деятельности // Актуальные проблемы воспитания и образования: сб. науч. статей / Под ред М.Д. Горячева– Самара: Изд-во «Самарский университет». – 2008. – С. 45-49

3. Рахматулин, Р. Я. Безопасность подростков в бинарной интернет-среде // Народное образование. - 2013. - № 1. - С. 237-244

4. Полонский, В.М. Структура результата научно-педагогических исследований // Педагогика. - 1998. - № 7. - С. 26–31.

A. Krasnodębska (Uniwersytet Opolski, Instytut Nauk Pedagogicznych, Opole, Polska)

**MŁODZIEŻ SZKOLNA WOBEC WARTOŚCI
EDUKACYJNYCH I DALSZEJ PRZYSZŁOŚCI ZAWODOWEJ**

The article is a result of realization of research project about vocational preferences of secondary school youth. Research included 309 respondents. I present the tendencies and desires of the examined youth, to grasp mutual relations and hierarchical ordering of the preferred values, which reveal their system of values and permit to determine their attitudes towards vocational qualifications they possess or are in the process of acquiring, and those towards careers and working outside Poland

Key words: young people of secondary schools, education, values, vocational qualifications.

Dzisiejsza szkoła nadal posiada dychotomiczny charakter. Z jednej strony sięga i mówi o przeszłości, ale z drugiej dba o przyszłość mając na uwadze wzrost celów edukacyjnych. Ten wzrost i złożoność działań edukacyjnych jest charakterystyczną cechą czasów współczesnych.

Szkoła znajduje się w sytuacji, w której styka się z koniecznością rozwiązywania wielu problemów związanych z transmisją kultury. Jest miejscem gdzie dokonują się procesy motywacyjne umożliwiające dalszą karierę szkolną i zawodową. To w szkole uruchomiane są procesy samoregulacyjne umożliwiające

osiągnięcie wyższego poziomu intelektualnego, jak też przystosowania się i orientacji we współczesnym świecie. W obszarze szkoły kształtowana jest osobowość wychowanków. Praca szkoły, jej rola w stawianiu się „pełnomocnym człowiekiem” przez uczniów, jest w dużym stopniu zależna od kadry nauczycielskiej. Znaczące są walory osobiste nauczyciela jego umiejętności organizatorskie, wiedza i kultura pedagogiczna. Proces edukacji jaki ma miejsce w obszarze szkoły średniej powinien pozwalać młodym ludziom odnaleźć się w nowej sytuacji społeczno-gospodarczej w kraju i regionie. To w obszarze szkoły ma mieć miejsce rozpoznanie i kształtowanie aspiracji edukacyjnych młodzieży.

Poziom aspiracji decyduje o tym, jakie działania młodzież preferuje, akceptuje i jakie działania podejmie w swoim dalszym życiu i jego różnych wymiarach. To poprzez szkołę średnią wiedzie droga do dalszego kształcenia i do nauki w szkole wyższej oraz do zawodu i samodzielności życiowej.

Sama szkoła może reprezentować różne modele systemu edukacji. Może to być model akomodacji związany z wszelkimi formami zewnętrznego przystosowania się rzeczywistości nastawiony na przetrwanie i związany z zachowaniem dotychczasowej struktury (Jacher 1993: 57). Inny, głębszy sposób przystosowania się do rzeczywistości poprzez dopuszczenie akcydentalnych zmian zawiera model adaptacyjny. I ostatni integracyjny, preferujący rozwój, innowacje. Zwraca się w nim uwagę na podmiotowość ucznia, demokratyzację sprzyjającą kształtowaniu człowieka nowoczesnego, kreatywnego.

W prezentowanym tekście problem szkoły jej rola i znaczenie zostanie pokazany z perspektywy ważnych uczestników jakimi są uczniowie. Podstawą są badania prowadzone wśród młodzieży szkół średnich województwa opolskiego (uczniowie liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, zasadniczych szkół zawodowych). Badania prowadzono w roku szkolnym 2008/2009 za pomocą ankiety audytoryjnej w 15 grupach uczniowskich reprezentujących różne typy szkół. Dobór respondentów był losowy i dostosowany do liczby uczniów uczęszczających do poszczególnych szkół. W analizie statystycznej zastosowano statystyki opisowe: średnie, odchylenia standardowe, procenty, korelacje oraz analizę wariancji-testy Anova.

Ogółem przebadano 309 uczniów. Wiek badanych to 35,92% osoby 19-letnie, 35,60% 18-letnie, 17,80 % to uczniowie w wieku 17 lat, 7,13% uczniów miało 20 lat i 2 osoby 16-letnie (0,65%). W badanej zbiorowości zarejestrowano przewagę uczniów (57,93%) nad uczennicami (40, 78%), co mogło być spowodowane udziałem młodzieży reprezentującej technika i zasadnicze szkoły zawodowe. W tego typu szkołach przeważają mężczyźni.

Młodzież uczestnicząca w badaniach uczyła się w przeważającej mierze w liceach ogólnokształcących (43,04%) i kolejno w zasadniczych szkołach zawodowych (25,57%), w technikach (18,45%), w liceach profilowanych (12,94%). Jeżeli chodzi o ich miejsce zamieszkania, to najczęściej byli oni mieszkańcami wsi (55,34%). Pozostałe osoby wywodziły się z małych miasteczek od 5 do 20 tysięcy mieszkańców (13, 92%), z większych miast (powyżej 50 tysięcy 11,65%), z miasteczek od 20 do 50 tysięcy mieszkańców (10,03% uczniów) oraz z małych miejscowości do 5 tysięcy mieszkańców (7,77%).

Ważną zmienną społeczno-demograficzną było wykształcenie rodziców badanych uczniów. Dane empiryczne świadczą, że to matki częściej niż ojcowie posiadały wyższe wykształcenie (matki 22,01%, ojcowie, 16,83%). Jednak w gronie matek najczęściej pojawiały się kobiety z wykształceniem średnim (35,92%), a wśród ojców przeważało wykształcenie zasadnicze zawodowe (40,45%).

Badani uczniowie oceniali poszczególne wartości ważne w ich życiu. Najwyżej ocenili szczęście rodzinne ($M=4,68$) i kolejno bycie niezależnym ($M=4,49$), pracę zawodową ($M=4,48$), zapewnienie sobie spokojnego życia ($M=4,44$) oraz rozwijanie zainteresowań ($M= 4,42$). Interesujący był stosunek badanych do wartości jaką jest nauka. Okazało się że płeć uczniów różnicowała w sposób istotny statystycznie ocenę tej wartości. Dziewczętom bardziej niż ich kolegom zależało na nauce (uczennice $M=4,27$), uczniowie $M=3,38$ przy $df=2$; $F=19,46$; $p<0,05$) i pracy zawodowej (dziewczeta chłopcy $M=3,77$, przy $df=2$; $=6,99$; $p<0,05$). Jeżeli dodamy, że dla młodych kobiet wartość jaką jest szczęście rodzinne była bardziej znaczącą niż dla ich kolegów, to można się zastanowić na ile uczennice stają się świadome podwójnej roli jaką często mają do spełnienia dorosłe kobiety. Na ile badane zechcą w przyszłości realizować się zarówno w obszarze rodziny jak i pracy zawodowej. Dla pozyskania pracy zawodowej

uczennice są bardziej skłonne niż uczniowie wykonać określony wysiłek. Są bardziej niż ich koledzy nastawione na dalsze kształcenie (uczennice $M=4,37$, uczniowie $M=3,96$; $df=1$; $F=11,53$; $p<0,01$) i podniesienie swoich kwalifikacji (uczennice $M=4,38$, uczniowie $M=4,14$; $df=1$; $F=5,49$; $p<0,05$). Uczniowie silniej niż uczennice podkreślali potrzebę zrezygnowania z przyjemności i życia towarzyskiego na rzecz potencjalnej pracy zawodowej. Cała badana zbiorowość jest gotowa uczynić coś aby rozwijać kwalifikacje zawodowe (85,76% badanych deklaruowało taką decyzję). Chcą to uczynić poprzez podniesienie swoich ogólnych kwalifikacji ($M=4,25$), rozwijanie zainteresowań ($M=4,18$), dalsze kształcenie ($M=4,16$) i zdobycie kolejnych umiejętności ($M=4,13$). Mimo, że niektórzy z nich są uczniami dopiero rozpoczynającymi naukę w szkole średniej, to myślą już o skończeniu studiów ($M=3,92$). Przeszkodą w rozwoju zawodowym mogą być zdaniem badanych osób takie czynniki jak: brak czasu ($M=3,37$), atrakcyjniejsze sposoby spędzania czasu ($M=3,29$), rynek pracy ($M=3,12$), obawy o zatrudnienie ($M=3,15$). Wśród ograniczeń stosunkowo wysoko oceniono osobę nauczyciela ($M=3,14$). Jest to zastanawiające ponieważ uczniowie wysoko ocenili pracę swoich szkół uważając, że pozwalają one na naukę języków obcych ($M=4,25$), na przygotowanie ogólne ($M=4,07$), na nawiązywanie kontaktów ($M=4,00$) i dysponują wykwalifikowaną kadrą ($M=3,54$). (Krasnodębska 2008:27).

Z relacji badanych uczniów trudno jednoznacznie stwierdzić czy nauczyciel w ich odczuciu staje się nosicielem postępu wiedzy czy jest zwolennikiem dialogu z uczniem. Badani zdają się w niewielkim stopniu dostrzegać, że rozwój ich zainteresowań zawodowych mogą zakłócać: brak zainteresowań ($M=2,68$), ogólna niechęć do działań ($M=2,42$), brak inspiracji ze strony rodziców ($M=2,33$), brak funduszy ($M=2,90$).

Stosunek uczniów do edukacji i do przyszłej pracy zawodowej określiły również ich sposoby odnoszenia się do cech, postaw i umiejętności istotnych dla pozyskania pracy zawodowej. Wykształcenie wymieniano jako najważniejszy atrybut ($M=4,73$). Podkreślano znaczenie takich postaw i umiejętności społecznych jak komunikatywność ($M=4,61$), otwartość ($M=4,27$), pracowitość ($M=4,62$), uczciwość ($M=4,38$). Bardzo ważna dla całej zbiorowości uczniowskiej była znajomość języków obcych ($M=4,67$). Możliwe, że

znaczenie języków obcych badani rozpatrywali także z perspektywy wykonywania pracy poza granicami kraju. Zwłaszcza, że taką alternatywę brali pod uwagę w sytuacji braku pracy w kraju czy na lokalnym rynku pracy lub gdy potencjalne zarobki będą zbyt niskie. Najczęściej wybierali zarobki miesięczne mieszczące się w przedziałach od 2100-3000 zł brutto(30,10% wskazań) i 3000-4000 zł (26,54% wskazań). Ich wskazania pieniężne były zbliżone do ówczesnego średniego dochodu na gospodarstwo. Obecnie jest on wyższy. Uczniowie wysoko ocenili również doświadczenie jako istotny warunek w pozyskaniu pracy (M=4,62).

Badani w 2008 roku uczniowie (309 osób) podobnie jak ich koleżanki i koledzy badani w 2007 roku (296 osób) w sumie 605 respondentów, zwracali uwagę na potencjał intelektualny i osobowościowy istotny w życiu człowieka, w jego przyszłej pracy. Podkreślali rangę wykształcenia i konieczność kontynuacji nauki. Swoje możliwości zatrudnienia widzieli w ukończeniu studiów, w wykształceniu, kompetencjach. Najlepiej czuli się w pracy zgodnej z ich zainteresowaniami, gdzie panuje dobra atmosfera i poprawne relacje międzyludzkie.

Bibliografia

Jacher W., *Refleksje o edukacji i oświacie w województwie katowickim*, w: *Edukacja w procesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych* Opole 1993 część II red. T. Gospodarek, Z. Jasiński s. 57.

Krasnodębska A. *Preferencje zawodowe uczniów szkół średnich województwa opolskiego. Raport z badań 2008*, Wydawnictwo Instytut Śląski Opole 2008, s.27.

А.Г. Шабанов (СГА, Новосибирск, Россия)

Ю.А. Елбаев (РУДН, Москва, Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ АКАДЕМИИ

Article is devoted to disclosure the problems of psychological-pedagogical compatibility of all participants of the educational process

organized by means of network technologies. The analysis of modern didactic means is submitted.

Keywords: Distance learning, educational technologies, communications, pedagogical communication, pedagogical process.

Дидактика современного массового образования широко, если не сказать тотально, опирается все больше и больше материала на Интернет. И расхожее выражение звучащее из уст обучающихся: «в интернете есть все» должно насторожить, даже, наверное, напугать педагогическое сообщество. Организуя дистанционное обучение на основе применения ROWEB - технологий в Современной гуманитарной академии(СГА) выбрали вариант при котором профессорско-преподавательский состав по сути дела обречены быть только разработчиками учебных материалов. Контроль знаний студентов возложен на автоматизированную систему представляющую собой систему организационно-дидактических интеллектуальных роботов («ЛИК», «КОМБАТ», «КАСКАД», «КОП»).

В базе данных автоматически фиксируется каждый шаг студента, результат его учебной деятельности и администрации остается лишь после выполнения студентом той или иной программы выдать ему соответствующий документ. Оптимальный с точки зрения финансовой (малозатратный) вариант выбранный СГА[1] не в полной мере отвечает реалиям сегодняшнего дня. Есть проблемы правового, педагогического, электронного, информационно-коммуникативного, социально-психологического, и методического сопровождения образовательного процесса. Осуществление дистанционного обучения с помощью электронной информационно-образовательной среды, виртуальных людских коммуникаций через каналы Интернет и автоматизированное электронное управление обучением привело к существенному изменению технологии традиционного образовательного процесса. Прогрессирующее с каждым днем развитие информационных и коммуникационных технологий ведет к изменению в подходах создания новых знаний, их доставке и освоения, возникают новые возможности в обновлении контента учебных предметов и электронных курсов, рождаются новые методы, приемы и формы обучения. Однако новые

информационные технологии не уменьшают потребность в преподавателях, но они существенно изменяют по сравнению с традиционным обучением их роль в образовательном процессе. Задачей педагогов становится создание такой электронной информационно-образовательной среды, которая в совокупности со средствами информационного взаимодействия обеспечивала бы возможность управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых.

Таким образом, создание новых образовательных сред, начиная от средств дистанционного обучения до полноценных виртуальных вузов и систем, способных преодолевать любые расстояния и часовые пояса, обучение преподавателей вузов работать в электронной образовательной среде дистанционного образования и т.п. - вот неполный перечень проблем с которыми сталкиваются вузы, перешедшие на Электронное обучение. В той или иной мере, а, зачастую, в большей степени разрешение выше изложенных проблем лежит в плоскости психолого-педагогической совместимости всех участников образовательного процесса как «белковых» так и электронных. Обучающийся, оторванный от базового вуза, лишенный возможности постоянного общения с преподавателем и сокурсниками, остро переживает свою социально-интеллектуальную изолированность, может испытывать психологический дискомфорт, даже воображать себе чувства некоторого пренебрежения к себе или откровенного игнорирования по сравнению со студентами, обучающимися в традиционных вузах. К тому же весьма вероятно, особенно на начальном этапе, что содержание учебных продуктов в таких условиях может быть плохим или неадекватно им интерпретировано. Поэтому для Электронного (Интернет) обучения очень важно наладить системное взаимодействие студента с администрацией, тьюторами и преподавателями, а также со своими коллегами разобщенными между собой территориально. Как утверждают в своей работе О.Б. Журавлева и Б.И. Круг[3], что «Интернет обучение представляется слишком технологичным, в нем информационный аспект взаимодействия преобладает над личностным». А ведь каждому известно и педагогу тем более, что в человеческой коммуникации личностная сторона играет значительную роль. Педагогический опыт говорит,

что для большинства студентов личность преподавателя зачастую определяет отношение к изучаемому предмету и даже общий мотив на обучение. Часто формами межличностного общения являются мимика, жесты, тембр голоса и другие психологические приемы (эмпатия, сопереживание, одобрение). Эти приемы невербального общения повышают эффективность человеческой коммуникации. При Электронном обучении такое невербальное общение отсутствует и поэтому крайне необходимо разрабатывать соответствующие психолого-педагогические методики и технологии компенсирующие недостаток личностного общения. Анализ опыта коммуникативной деятельности студентов при Электронном обучении позволяет нам определить основные функции которые необходимо осуществлять, что бы эффективно управлять коммуникативной деятельностью: учить и тренировать участников образовательного процесса способам и приемам текстового представления содержания обучения; проводить психолого-педагогические тренинги по преодолению инфокоммуникационных барьеров при личном общении с педагогами и обучающими программами в сети Интернет; обучать участников образовательного процесса этикету Интернет-коммуникаций.

С целью повышения коммуникационной активности обучающихся необходимо: постоянно информировать участников о всех сторонах процесса обучения, готовящихся нововведениях и изменениях; проводить индивидуальные и групповые консультации в режиме off-line и «виртуальные семинары».

Важным элементом всестороннего обеспечения процесса электронного обучения должно быть ознакомление участников с этикой и этикетом сетевого общения и педагогическая профилактика «академических деликтов». Наиболее сложной проблемой для всех участников процесса обучения при внедрении ROWEB - технологий становится проблема «педагогического общения». На повестке дня становится задача подготовки специалистов, которые будут оказывать помощь обучающимся в этом. Необходимо вновь вернуться к включению в учебный процесс тьюторов[3].

Литература

1. Карпенко М.П. Качество высшего образования: монография. М.: СГА, 2012.
2. Журавлева О.Б., Крук Б.И. Основы педагогического дизайна дистанционных курсов. – М., 2013.
3. Елбаев Ю.А., Киящук Т.В. Тьюторинг как компонент психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. Екатеринбург. 2010.

Т.В.Киящук (РУДН, Москва, Россия)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ - МЕНЕДЖЕРОВ В РАМКАХ КУРСА «УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ ОРГАНИЗАЦИИ»

В условиях современного глобального мира все большее значение приобретают профессии связанные с менеджментом в различных сферах деятельности. Многие вузы мира готовят студентов-менеджеров для различных сфер профессиональной деятельности. Но требования к данной категории специалистов постоянно растут. Современный руководитель должен обладать необходимым набором общекультурных, профессиональных и личностных компетенций необходимых для успешного руководства производственным, коммерческим или любым другим коллективом.

Научный интерес к проблеме формирования и развития компетенций в педагогической и психологической науке постоянно растет. Особенно важным, на наш взгляд, является наличие сформированных компетенций для выпускников-менеджеров – будущих руководителей различных уровней современных предприятий и компаний. Это подтверждается исследованиями в этой области. По данным Российской государственной библиотеки, только за последние 10 лет

защищены более 250 научных работ по проблематике, связанной с компетентностным подходом в обучении.

Советом Европы было принято определение пяти ключевых компетенций, которыми должны быть оснащены выпускники вузов:

- политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление (возрождение — *resurgence*) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению (*mastery*) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

В понимании авторов компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (мотивации, знаний, умений, навыков, способов деятельности, способностей), имеющих отношение к определенному кругу предметов, процессов, задач и необходимых для продуктивной деятельности. Компетентность есть определенный, достигнутый человеком уровень освоения отдельной компетенции или их системы [1].

С целью развития ключевой компетенции: способности учиться на протяжении жизни в экстремальных ситуациях и в условиях рисков - для студентов-менеджеров был разработан специальный курс «Управление рисками организации».

Цель курса – изучаемой дисциплины «Управление рисками организации» является формирование у студентов знаний о современных инструментах управления рисками, возникающими в процессе деятельности организаций в условиях жесткой конкурентной среды, и навыков по их применению.

Для реализации поставленной цели в процессе преподавания курса решаются следующие задачи:

- получение знаний об организации инновационного процесса в компании и моделях эффективного управления этим процессом для достижения поставленных целей;

- овладение современными подходами в управлении инновационными проектами в условиях неопределенности и конкурентного рынка;

- изучение методик управления портфелем инновационных проектов (оценка экономической эффективности, порядок расстановки приоритетов, распределение ограниченных ресурсов);

- знакомство и изучение практических инструментов, применяемых в практике управления рисками (алгоритмов действий, оценочных методик и шкал, математических моделей др.).

В результате изучения дисциплины студент должен:

Знать:

- Основные категории рисков и природу их возникновения;
- Этапы управления инновационными проектами и ключевые особенности каждого этапа;

- Способы оценки рисков в инновационном проекте;
- Методики управления портфелем инновационных проектов.

Уметь:

- Пользоваться методиками оценки рисков и инструментами для выработки управленческих решений;

- Составлять алгоритм работы проектного совета в «точке принятия решений» Stage-Gate процесса;

- Разрабатывать программу внедрения Stage-Gate процесса в практику работы организации;

Владеть:

- Методиками оценки рисков по методу Дельфи и SWOT-анализ

- методикой управления инновационными проектами по операционному шаблону Stage-Gate;

- Методикой распределения ресурсов на инновационные проекты в соответствии со шкалой приоритетности портфолио менеджмент

Содержание курса.

Раздел 1. Анализ рисков организации

Тема 1. Предмет управления рисками организации

Тема 2. Анализ рисков деятельности

Тема 3. Количественная оценка рисков

Тема 4. Управление рисками

Раздел 2. Управление рисками в инновационном процессе

Тема 5. Понятие инновационного процесса и его места в организации

Тема 6. Цикл управления инновациями в компании. Концепция «Пирамида инноваций».

Тема 7. Операционная и инновационная деятельность организации. Основные инновационные риски. Понятие стратегического эксперимента (новой бизнес-модели).

Раздел 3. Управленческие методы оценки и измерения рисков

Тема 8. Понятие инновационного проекта

Тема 9. Алгоритм расстановки приоритетов инновационным проектам. Управленческая оценка и отбор инновационных проектов.

Тема 10.. Оценки риска успешной технической реализации проекта и маркетингового риска. Метод Дельфи и его применение. Возможности использования модели Монте-Карло для анализа инновационных рисков

В результате изучения раздела «Анализ рисков организации» студенты знакомятся: с терминологией риск-

менеджмента; определением источников риска; связью источников и событий риска, а также последствиями риска. На семинарских и практических занятиях составляют перечни глобальных рисков, производят их классификацию по видам рисков, анализируют выявленные риски и причинно-следственную модель их проявления.

При изучении раздела «Управление рисками в инновационном процессе» студенты изучают: понятие инновационного процесса и его места в организации; цикл управления инновациями в компании; операционную и инновационную деятельность организации, основные инновационные риски; понятие стратегического эксперимента (новой бизнес-модели).

Отрабатывая практические навыки на семинарских занятиях при изучении раздела «Управленческие методы оценки и измерения рисков» студенты решают задачи по управленческой оценке и отбору инновационных проектов; методу Дельфи и его применению при оценке рисков; возможности использования модели Монте-Карло для анализа инновационных рисков.

Таким образом курс «Управление рисками организации»: позволит сформировать у студентов знания о современных инструментах управления рисками, возникающими в процессе деятельности организаций в условиях жесткой конкурентной среды, и навыков по их применению.

Литература

1. Гончаров А.И., Елбаев Ю.А., Киящук Т.В. К проблеме формирования компетентности студентов-менеджеров в области управления персоналом. // Менеджмент и маркетинг: современные тенденции развития теории и практики: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции 30-31 октября 2008 г. – М.: Изд-во РУДН, 2008. - С.63-64.

2. Елбаев Ю.А., Жильцов В.В., Киящук Т.В. К проблеме разработки и использования профессиональных стандартов в вузах Сборник материалов I Всероссийской заочной научно-практической конференции «Социально-ориентированное управление в условиях глобализации» - М.: Изд - во РУДН.С.91-99

**Е. Желева, Н. Спасова (РУ «Ангел Кънчев»,
МУ-Варна, Болгария)**
**АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ, БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ, В
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

The pedagogical problem of adaptation of future health care professionals, studying at university. Includes deliberate, systematic and organized special interaction, between the subjects of education and upbringing. Between social and personal. Between the individual and social communities.

Keywords: medical specialists, freshmen, university, pedagogical problem, psychosocial, pedagogical and didactic, professional adaptation

Педагогическая проблема для адаптации будущих специалистов в области здравоохранения включает в себя целенаправленное, систематическое и специально организованное взаимодействие между субъектами образования и воспитания, между обществом и личностью, между индивидом и социальными общностями.

Цель научного сообщения раскрыть и очертить процесс адаптации первокурсников, будущих специалистов в высшей школе.

Предмет исследования представляет собой процесс и условия, при которых будущие специалисты в области здравоохранения в высшей школе адаптируются и формируются как хорошие профессионалисты.

Объектом исследования является процесс адаптации студентов первокурсников в области здравоохранения.

В ходе исследования были использованы: анкетный метод, целевые наблюдения и педагогический эксперимент.

Адаптация является приспособлением человеческой личности к изменяющейся среде. Через нее создается возможность для оптимального функционирования личности в необычной новой среде. Если не существует никакой адаптации, возникает дополнительная трудность в основных направлениях деятельности

индивида, даже нарушается ее функционирование. Адаптация связана с реорганизацией функций, свойств и механизмов для создания новых навыков, привычек, компетенцией и качеств студентов. Для синхронизаций их между организмом и окружающей средой в высшей школе [2].

С философской точки зрения, адаптация рассматривается в различной степени соединения влияний факторов внешней среды с болезнью, с поведением и умственной деятельностью студентов первокурсников.

Адаптивность человека выражается с помощью его фенотипа. Фенотип формируется под влиянием генотипа и среды. Адаптация студентов с одним и тем же генотипом не является одинаковой, так как она зависит от условий окружающей среды, в которой они живут [1].

Физиологическая адаптация представляет собой непрерывный процесс, который регулирует внутренние функции человеческого тела и поддерживает его гомеостаз [1].

В общем адаптационном синдроме три фазы изменения в уровне устойчивости организма к стрессовым факторам: этап тревоги, фаза повышенной устойчивости, стадии истощения. В повседневной жизни первокурсников разграничиваются все три фазы реакций организма [3].

Проведенное исследование показало, что каждый студент реагирует с различной скоростью и степенью адаптации к одним и тем же условиям педагогической и профессиональной среды. Они зависят от здоровья, эмоциональной стабильности, физического состояния и возраста будущего специалиста здравоохранения.

Доказывается, что адаптация студентов является динамическим, непрерывным, поддерживающим жизнь процессом, при котором будущие медицинские работники адаптируются к изменениям в своей профессиональной среде. Их психологическая адаптация представляет собой непрерывный процесс с участием эмоций и интеллекта с помощью которых они поддерживают баланс в своем умственном и эмоциональном состоянии. Они взаимодействуют с преподавателями, членами медицинской бригады, пациентами и их родственниками.

Участники педагогического эксперимента установили, что успешная профессиональная адаптация первокурсников дает уверенность что правильно выбрана профессия, обеспечивает необходимое профессиональное самочувствие, укрепляет профессиональную ориентацию и создает социально – психологический комфорт личности – будущего специалиста в области здравоохранения.

Респонденты установили, что адаптация будущего медицинского специалиста к выбранной человеческой деятельности представляет собой динамический процесс. Она включает в себя: презентацию индивидуальных особенностей студента и педагогической среды; совокупность психологических механизмов, которые проявляются в успехе и в его удовлетворении профессиональной деятельностью; оптимальное достижение результатов от ухода за нуждающимся пациентом; процесс непрерывного изменения, обусловленный динамикой биологических, личных и профессиональных особенностей студента как субъект медицинской работы.

Все участники исследования высказали мнение, что процесс формирования личности медицинского профессионалиста начинается, когда он выбирает профессию и продолжает на протяжении всей его карьеры. Проходит через следующие четыре основных этапа: выбор профессий; усвоение профессий; социальная и профессиональная адаптация; выполнение профессиональной деятельности. Профессиональное развитие является неизменной частью развития личности и роста специалиста.

Целенаправленное наблюдение показало, что психосоциальная адаптация студентов – первокурсников в университете включает: адаптацию к новым условиям жизни, обучению, профессиональной деятельности и взаимоотношениям в них; формирование индивидуального стиля поведения; умения для профессионального общения; планирование время; умения работать в команде; знания структуры обучения; знания своих прав и обязанностей; знания процесса преподавания и обучения; оказывание помощи и поддержки от преподавателей в планировании обучения, общественной жизни и научно–

исследовательской работе; создание системы моральных этических ценностей.

Было установлено, что студенты чувствуют себя спутанными, неудовлетворенными и стрессированными в течение первого года их обучения. Хорошо адаптированная личность студента способна оптимально развить свои внутренние потребности и возможности, способности и личностный потенциал. Педагогическая адаптация связана с особенностями их адаптации к новой среде вуза, в том числе, к нагрузке, образовательным возможностям и методам обучения. Учебный процесс организован так, что требует постоянного контроля и повседневной самостоятельной подготовки, а не только подготовки к экзаменным процедурам. Заверка учебных дисциплин требует 100% посещаемости лекций, учебно-практического обучения и клинической практики.

Участники исследования делятся мнениями о профессиональной адаптации студентов в высшей школе, что имеет важное значение для их практической подготовки. Она проводится в реальной среде больницы. Начинается в первом семестре и заканчивается после завершения практического стажа в восьмом семестре. Боль и другие неприятные ощущения изменяют психику пациента и в каждом жесте, слове, выражении лица, тоне голоса, он стремится понять то, что имеет отношение к его болезни. Профессиональная адаптация является важным компонентом в образовании студентов. Преподаватели и клинические наставники участвуют в подготовке студентов – первокурсников и служат им образцом для подражания. Как члены мультидисциплинарной команды они участвуют в обеспечении и управлении здравоохранения, образовании и консультировании в удовлетворении медико-санитарных потребностей нуждающегося человека .

Профессиональная адаптация первокурсников направлена на формирование: компетентности для работы в реальной среде больницы; самостоятельности; мотиваций для работы с здоровыми или больными людьми; умений клинического рассуждений и клинической коммуникаций; профессиональной поддержки.

Литература

1. Дарвин Ч. Происхождение видов путем естественного отбора. - София, 2011
2. Стойков И. Педагогическая и возрастная психология. Велико Тырново, 2001.
3. Толочек В. Современная психология труда. М., 2005

**Н.А.Филиппова (ИМП РУДН, Москва, Россия;
ПСПбГМУ им. И.П. Павлова, Санкт-Петербург, Россия)**

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА НАБОРА ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ (на примере Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова Минздрава России)

The main issue of this article is quality recruitment during procedure of admission for foreign students to the medical higher education institution.

Keywords: students' recruitment, quality of training, medical school, foreign entrants.

Экспорт образовательных услуг и международное сотрудничество являются приоритетным направлением в деятельности правительства РФ, одним из инструментов «мягкой силы», работающих на укрепление авторитета России в мире. Необходимость комплексной интернационализации на институциональном уровне подчёркивается в Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы (п.1.7), а также критериях эффективности вузов [2]. При этом основной целью комплексной интернационализации является повышение качества подготовки иностранных специалистов и повышение их востребованности на рынках зарубежных стран.

Необходимым аспектом повышения качества обучения является обеспечение достаточного притока абитуриентов, что позволяет осуществлять более жёсткий отбор и на этапе

зачисления, и в процессе дальнейшего обучения. Это требует применения активной стратегии на рынке образовательных услуг

Привлечение абитуриентов может осуществляться и без значительных финансовых затрат со стороны вуза. Необходимым условием наиболее эффективного использования имеющихся средств является выделение «целевых» регионов, в которых наиболее целесообразно применять активные стратегии.

На протяжении последних десяти лет в Первом Санкт-Петербургском государственном медицинском университете имени академика И.П. Павлова (СПбГМУ) наблюдается изменение контингента обучающихся, что косвенно свидетельствует об изменении ситуации на рынке международного образования. В течение 8 лет в университете отмечается значительное (почти в 3 раза) возрастание числа выходцев из стран бывшего СССР. На октябрь 2013 года численность учащихся из стран СНГ составляла 310 человек (42% от всей численности иностранных студентов всех форм обучения).

Несмотря на хороший уровень владения русским языком, среди этих студентов имеют место низкие показатели успеваемости. Это связано и с уровнем базовой подготовки, и с особенностями учебной дисциплины.

В то же время имеются ряд учащихся (около 10%) с хорошей и отличной успеваемостью. Значительная часть хорошо успевающих студентов обучается по направлениям Министерства образования. Таким образом, целесообразность активного привлечения абитуриентов из данного региона является более чем спорной.

Безусловно, что для вуза большую значимость имеет отбор хорошо подготовленных абитуриентов, что следует учитывать при рекрутинге международных студентов. С учётом политической важности стран, являющихся сопредельными регионами РФ, возможно участие в проектах, реализуемых Рособразованием, при минимальных затратах со стороны Университета (распространение буклетов и иных материалов через сеть РЦНК).

Наиболее существенным фактором для проведения адекватной ценовой политики вуза является маркетинговый анализ конкурентов на российском и (по возможности) на мировом рынке образовательных услуг.

СПбГМУ занимает достаточно высокие позиции в рейтингах (рейтинг Министерства Здравоохранения РФ, рейтинг по средним показателям ЕГЭ среди медицинских вузов, рейтинг «Эксперт РА» среди медицинских вузов, количество принятых на бюджетное обучение граждан РФ). Наиболее значимыми конкурентами с точки зрения престижности обучения являются московские медицинские вузы, прежде всего МГМУ им.Сеченова. В то же время по количеству иностранных обучающихся (на бюджетной и контрактной основе) СПбГМУ уступает многим региональным вузам. Это связано и с более низкой стоимостью обучения, и с большим приоритетом международной деятельности.

В настоящий момент ценовая политика по отношению к иностранным учащимся является адекватной и уровень цен сопоставим с вузами, занимающими сходные рейтинговые позиции (МГМУ им.Сеченова). В то же время при определении ценовой политики на последующие годы необходимо учитывать близость существующих цен к позициям некоторых университетов новых членов Евросоюза, прежде всего Эстонии.

Приближение стоимости обучения в СПбГМУ к стоимости обучения в странах - новых членах Евросоюза приведёт к значительному оттоку более обеспеченной части абитуриентов в вузы этих государств. Следствием этого является невыполнение целевых показателей приёма иностранных граждан и «борьба за сохранение контингента», приводящая к попытке избежать отчислений, возникновению хронической академической задолженности и снижению качества обучения.

Основным конкурентом СПбГМУ в Санкт-Петербурге является Северо-Западный государственный медицинский университет им.Мечникова, образовавшийся в результате слияния медицинской академии им.Мечникова и медицинской академии последиplomного образования. До преобразования в СЗГМУ количество иностранных учащихся в этом учебном заведении проводилась активная политика, направленная на привлечение иностранных учащихся, а количество иностранных учащихся было сравнимо с таковым в СПбГМУ, однако значительное повышение цен в 2013-2014 учебном году (до суммы, эквивалентной 6000

USD), привело к значительному снижению приёма в текущем году.

Таким образом, с учётом вышесказанного, а также прекращением отношений с основными региональными представителями, для СПбГМУ представляется наиболее целесообразным удержание роста цен на обучение в пределах не более 175000- 185000 тысяч рублей в год (обучение с применением языка-посредника), т.е. несколько ниже, чем цены на образовательные услуги, предлагаемые МГМУ им.Сеченова, а также активный поиск региональных партнёров.

Как упоминалось выше, увеличение количества прибывающих абитуриентов способствует повышению жёсткости конкурсного отбора и, в конечном итоге, качества подготовки учащихся. С учётом наличия визовых барьеров с большинством зарубежных стран в СПбГМУ принят следующий порядок конкурсного отбора учащихся:

- предварительный отбор (анализ аттестатов с предварительным определением наличия доступа к высшему образованию и уровня подготовки)

- оформление приглашений на въезд в РФ наиболее подготовленным абитуриентам; степень жёсткости отбора обуславливается соотношением между планом приёма и количеством потенциальных абитуриентов, при этом учитывается возможный недоезд 25%-35% приглашённых абитуриентов

- вступительные испытания; степень жёсткости отбора также зависит от соотношения между планом приёма и количеством абитуриентов.

Не прошедшим по конкурсу абитуриентам в качестве альтернативы выезду предлагается обучение на подготовительном отделении с усиленной подготовкой по базовым предметам (химия, биология, физика). Другой возможной перспективой для «слабого» контингента было бы обучение по программе медицинского училища, резервы которой в настоящее время используются недостаточно.

Отдельный вопрос – диверсификация программ послевузовского образования. Возможные варианты с учётом жёсткости образовательных стандартов по соответствующим специальностям – разработка программ стажировки и

специализации, ориентированных на иностранных учащихся. В качестве возможных вариантов могут рассматриваться годовые ротационные стажировки с прохождением циклов терапевтических и хирургических дисциплин (аналог ротационной интернатуры, существующей в ряде зарубежных стран). Возможна разработка 3-4 годовых циклов послевузовской специализации, включающие не только клиническое обучение, соответствующее программе ординатуры, но и углублённое изучение базовых дисциплин (анатомия, физиология, биохимия) по аналогии с магистерскими программами зарубежных вузов. Целесообразно более широкое использование для иностранных учащихся программ дополнительного образования, аналогичного существующим для граждан РФ программам специализации и профессиональной переподготовки, в том числе выездных и на иностранных языках.

Предлагаемая диверсификация учебных программ будет способствовать увеличению количества обучающихся в СПбГМУ иностранных граждан, и, следовательно, давать возможность осуществлять более строгий отбор на всех этапах обучения.

Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 15 мая 2013 г. N 792-р Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013-2020 г.г.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 ноября 2010 г. N 1116 «О целевых показателях эффективности работы бюджетных образовательных учреждений, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации»

**А.В.Пищова, А.Г.Давыдовский (БГПУ, БГУ,
Минск, Беларусь)**

СИСТЕМНО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ ТРЕНИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

The article presents the main provisions of system-analytical training technologies of solving pedagogical problems, aimed at the formation of professional competence of future specialists in the sphere of socio-pedagogical work.

Keywords: pedagogic situation, pedagogic problem, systemic and analytic training technology

Эффективная реализация задач профессиональной подготовки будущих специалистов в высшей школе актуализирует проблему технологического обеспечения образовательного процесса, адекватного принципам профессионализации, информатизации, гуманизации и профессионально-личностного саморазвития его субъектов. В этой связи в практике высшей школы становятся востребованными образовательные тренинговые технологии, позволяющие синтезировать идею интерактивного интенсивного обучения с практической направленностью.

Теоретико-библиографический анализ свидетельствует о достаточно высокой степени разработанности возможностей применения психологического, социально-психологического, акмеологического, бизнес-тренинга в практике подготовки специалистов на уровне высшего и последипломного образования [П.А.Бавина, 2006; И.В.Вачков, 2001; Е.Н.Жаринова, 2010; Г.И.Марасанов, 2001; М.В.Мащенко, 2011; В.Э.Пахальян, 2006; А.П.Ситников, 1996; С.Торп, Дж.Клиффорд, 2004; и др.]. Принимая во внимание высокий потенциал тренинговых технологий для решения образовательных и развивающих задач профессиональной подготовки будущих специалистов в условия современного высшего образования, **целью работы** было рассмотрение возможностей системно-аналитической тренинговой технологии решения педагогических задач в подготовке будущих специалистов в сфере социально-педагогической деятельности.

Педагогическая задача как единица образовательного процесса может рассматриваться как материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью. Продуктивное решение педагогических задач в условиях реальной педагогической деятельности является необходимым условием результативности образовательного процесса, показателем профессионального мастерства педагога. Исследования педагогической задачи как педагогического феномена достаточно многочисленны, плодотворны и направлены на выявление сущности, структуры, функций, условий формирования, механизмов функционирования, видов, типов, уровней сложности, принципов, технологий и алгоритмов решений педагогических задач.

Этапы решения педагогических задач могут быть представлены в развернутом либо свернутом виде [Быков А.К., 2006; Сластенин В.А. с соавт., 2000; Ларионова И.А., Галагузова М.А., Галагузов А.Н., 2008; Чернышев А.С., 1999; и др.]: 1) анализ ситуации и постановки педагогической задачи; 2) проектирования вариантов решения и выбора оптимального для данных условий; 3) осуществление плана решения педагогической задачи на практике, включающего организацию взаимодействия, регулирование и коррекция педагогического процесса; 4) анализа результатов решения. Однако разработка алгоритмов реализации каждого этапа представляет определенные трудности методического характера и, как правило, направлена на решение задач определенного типа (дидактических, воспитательных, социально-педагогических, конфликтных и др.). В то же время, системный характер педагогической деятельности требует от педагога сформированности универсальных способов реализации каждого этапа вне зависимости от конкретного содержания педагогической ситуации. Решение этой задачи возможно в русле системного анализа.

Системно-аналитическая тренинговая технология решения педагогических задач основана на анализе и оценке стратегий педагогического взаимодействия, которые избирают его субъекты – педагоги, обучаемые, родители, представители администрации, социально-педагогической и психологической

служб, работодатели, сотрудники здравоохранения и правоохранительных служб, а также другие участники педагогической ситуации. При этом необходимо выявить степень взаимной согласованности или противоречивости их потребностей, мотивов, целей, позиций и предпочитаемых способов взаимодействия (воздействия). Для продуктивного решения педагогической задачи субъектам педагогического процесса необходимо выработать общую стратегию неконкурентного взаимодействия, приемлемую и полезную для всех участников педагогической ситуации.

В связи с этим разработана и апробирована системно-аналитическая тренинговая технология решения педагогических задач, включающая три основных направления: 1) изучение индивидуальных особенностей субъектов, участвующих в педагогической ситуации (целесообразно проводить анализ с использованием положений теории интегральной индивидуальности В.С.Мерлина, что позволяет установить индивидуальные особенности этих субъектов, а также определить причины, возможные стратегии поведения в данной педагогической ситуации); 2) анализ свойств и характеристик педагогической среды, на фоне которой разворачивается педагогическая ситуация; 3) оценка взаимодействия субъектов педагогического процесса в системе «педагог–обучаемый».

Предлагаемая системно-аналитическая тренинговая технология решения педагогических задач включает ряд этапов:

- 1) анализ содержания педагогической ситуации по комплексу базовых критериев;
- 2) определение структуры, основных компонентов педагогической ситуации и их связи;
- 3) формирование общей цели решения педагогической ситуации;
- 4) структурированный SWOT-анализ решения с характеристикой ее сильных (strengths) и слабых (weaknesses) сторон, возможностей (opportunities), угроз и рисков (threats) в дальнейшем развитии педагогической ситуации;
- 5) оценка возможностей и условий для успешного решения педагогической задачи;
- 6) выбор варианта решения педагогической задачи;

7) прогностическая оценка эффективности решения педагогической задачи;

8) выявление ресурсов и возможностей для реализации варианта решения педагогической задачи;

9) вывод о целесообразности варианта решения педагогической задачи.

Если рассматривать педагогическое взаимодействие как своеобразную игру, в которой ее участники конкурируют и борются за некий выигрыш, то каждый из них должен стремиться к максимизации собственных шансов и минимизации шансов другой стороны. Нередко именно такой подход реализуется в педагогической практике. При этом у каждого из субъектов педагогического взаимодействия могут быть несколько собственных стратегий поведения, каждая из которых может быть детально рассмотрена и проанализирована с помощью матрицы педагогического взаимодействия с использованием критерия максимизации минимального преимущества противоположной стороны («критерий минимакса») и критерия минимизации максимального преимущества противоположной стороны («критерий максимина»). Из определения критериев «минимакса» и «максимина» следует, что первый из них может быть либо больше, либо равен второму. Как следует из теории игр, при равенстве максиминного и минимаксного значений игра имеет «точку равновесия», определяющую такую пару стратегий взаимодействия игроков, при которых каждый из них не стремится изменить выбранную стратегию во избежание получения худшего результата для себя и лучшего для другого. В теории игр в таких ситуациях с целью нахождения оптимального варианта взаимодействия рекомендуется переходить от чистых стратегий игроков, характеризующих однозначный выбор той или иной стратегии, к смешанным стратегиям, предполагающим их выбор с заданными вероятностями.

Заключение. Очевидно, что в интересах достижения наилучшего результата педагогического взаимодействия для его субъектов целесообразно изменить положение «точки равновесия», что невозможно осуществить без пересмотра собственных стратегий поведения в педагогической ситуации. Реализация системно-аналитической тренинговой технологии

решения педагогических задач позволяет сформировать у будущих специалистов в сфере социально-педагогической деятельности устойчивые навыки анализа педагогических ситуаций, их трансформации в педагогические задачи и их успешного решения.

Е.И. Полякова (НИЯУ «МИФИ», Москва, Россия)

ОБ ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

The article deals with integration and differentiation of professional education. The author writes about the importance of intersubject communications and didactic synthesis

Keywords: integration and differentiation of education, intersubject communications, didactic synthesis.

Процессы интеграции и дифференциации образования являются движущей силой развития всей системы образования, поскольку ее развитие обусловлено дифференциацией целого, выделением в нем новых функций и объединением в новое целое. Интеграция – это путь достижения целостности любых систем, в том числе и педагогических. Предметом изучения интеграции любых систем являются интегральные свойства или интегративные эффекты, возникающие в результате взаимодействия компонентов этих систем. Противоположным понятием интеграции является дифференциация. Методологическая основа исследования проблемы интеграции освещена в трудах таких ученых, как И.В. Блауберг, Д.М. Гвишиани, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др. По мнению ряда ученых, на современном этапе развития науки возрастает актуальность исследования различных аспектов интеграции по ряду причин.

Например, «для изучения системных объектов недостаточно поэлементного анализа, так как экспериментирование над частью на определенном уровне организации системы затрагивает целое и может привести к трансформации всей системы и даже к ее разрушению. Анализ

объекта в рамках одной дисциплины задает лишь один срез объекта, но не в состоянии дать его целостное видение. Чтобы избежать слепого манипулирования частью в ущерб целостной системе, необходимо выходить на уровень междисциплинарной интеграции, позволяющей видеть изучаемый объект во взаимосвязи с другими объектами, входящими в более сложную систему» [5]. Исходя из философского определения понятия «интеграция» и его понимания на уровне методологии науки представляется необходимым определить потенциальные возможности интеграции соотносимых друг с другом систем: глубокое познание тех структурных составляющих, которые находятся на стыке интегрируемых систем; получение новых свойств, не присущих системам, взятым в отдельности, получение интегративных эффектов; обеспечение условий для более интенсивного развития каждого из компонентов системного объекта, сохранения его целостности.

Интеграция содержания образования в широком смысле рассматривается известным ученым В.В. Краевским как восстановление единства и целостности системы содержания образования на всех ее уровнях (общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, педагогической действительности и структуры личности) [3]. Целесообразность интеграции содержания образования обусловлена необходимостью познавать новые механизмы развития личности; получать новые интегративные эффекты, обеспечивающие повышение качества образования, и главным из них является формирование системного видения мира и места человека в нем; обеспечить целостность структуры личности как субъекта преобразования окружающего мира и самого себя. Интеграция содержания образования выполняет функцию упорядочения, субординации, переоценки и иерархии тех знаний, умений и навыков, которые были сформированы благодаря дифференциации целого при изучении отдельных, дифференцированных дисциплин.

В системе профессионального образования возникновение процессов интеграции обусловлено несоответствием между системным характером профессионального мышления, профессиональной деятельности, в которых органично

взаимосвязаны когнитивный, личностный и технологический компоненты, и отсутствием системности и взаимообусловленности в развитии этих компонентов у выпускника вуза.

Содержательно-процессуальный подход в интеграции содержания профессионального образования означает, что взаимосвязь учебных дисциплин рассматривается как процесс, как средство и условие обучения, как метод учебно-познавательной деятельности. Выделяются основные способы решения проблемы интеграции в содержании обучения: координация межпредметных связей, согласованность и преемственность учебных программ, комплексирование материала вокруг общих идей и объектов познания.

Со второй половины двадцатого века исследование интеграции содержания профессионального образования поднимается на новую ступень установления связей между дисциплинами различных циклов, в частности общеобразовательного и профессионального. Некоторые исследователи полагали, что материал по профильной дисциплине способствует пониманию научного явления в общеобразовательных предметах. Другие ученые утверждали, что междисциплинарную связь целесообразно осуществлять на базе специального предмета, где изучение профессионального материала актуализирует сформированные ранее научные знания. В качестве общедидактических принципов, на основе которых может строиться взаимосвязь между общеобразовательными и специальными дисциплинами, выдвигаются принципы профессиональной направленности, проблемности, мотивации, единства обучения и воспитания, формирования целостной системы знаний и научного мировоззрения.

Большой вклад в понимание феномена междисциплинарной интеграции внесла М.Н. Берулава, которая принимала участие в создании теории интеграции содержания профессионального образования. Она выделяет следующие функции интеграции содержания общих и специальных дисциплин.

1. Методологическая функция: интеграция общих и специальных дисциплин позволяет концентрировать внимание студента на философских и методологических положениях

профессиональной дисциплины, в том числе ее на ее аксиологических аспектах.

2. Функция повышения мотивации студента к изучению общеобразовательных предметов за счет создания более реальной и близкой перспективы использования формируемых знаний и умений в профессиональной деятельности.

3. Функция целостности и системности в формировании у студентов интегративных образований, отражающих профессионализм будущего специалиста.

4. Функция повышения проблемности обучения; фактором интеграции содержания общих и специальных дисциплин является постановка общих для них проблем.

5. Организационная функция: интеграция требует координации в изучении общеобразовательного и профессионального материала и повышает плотность и экономичность знаний учащихся [1].

Специфика интегративных процессов в содержании профессионального образования на современном этапе состоит в том, что они все больше объединяют целые комплексы и группы наук, способствуя внедрению в учебный процесс курсов обобщающего характера. Исследования ученых подтверждают корреляцию между этапами развития тенденций интеграции науки и дидактических процессов, обеспечивающих интеграцию содержания профессионального образования.

Интеграционная взаимосвязь учебных предметов может осуществляться на трех уровнях. Первым уровнем интеграции дисциплин является уровень межпредметных связей, где объект интеграции – теоретические знания, умения и навыки, сформированные у студентов при изучении другой дисциплины. При этом оба предмета сохраняют свою статусную и функциональную самостоятельность. Межпредметные связи ориентированы не столько на формирование новых знаний, умений и навыков, сколько на актуализацию ранее сформированных за счет их переноса из соответствующих учебных дисциплин. В программах по общеобразовательным дисциплинам межпредметные связи обозначены для большинства тем. Как отмечает В.И. Казаренков, большое значение приобретает возможность самостоятельного приобретения студентами

информации по одному из учебных предметов и творческое использование этой информации в освоении учебного материала по другим предметам. [2]. Следует отметить, что межпредметная интеграция не всегда просто осуществляется в высшем учебном заведении технического профиля, поскольку требуется поддержка коллег по другим учебным предметам, что подчас усложняется не только временем и местом встреч с коллегой, желающим осуществить данный вид интеграции, но и отсутствием мотивации со стороны преподавателя, читающего специальную дисциплину, к данному виду сотрудничества, его неверие в возможность успеха такой интеграции [4].

Уровень межпредметных связей создает основу для второго уровня интеграции содержания образования – уровня дидактического синтеза, при котором интеграция учебных предметов ориентирована не только на перенос ранее сформированных знаний, умений и навыков из одной дисциплины в другую, но и на формирование новых знаний, изучение нового учебного материала, основанного на общем объекте исследования для двух дисциплин. В качестве общего объекта исследования выступают определенные комплексные проблемы, для решения которых необходима интеграция двух дисциплин. Положительным моментом такого межциклового взаимодействия является повышение системности понятий, формируемых у студентов. Изучение новых понятий, находящихся на стыке интегрируемых дисциплин, осуществляется в процессе отдельного семинара, практического занятия с использованием новых методов познания.

Уровень дидактического синтеза выступает базой для третьего уровня интеграции образования, уровня целостности, который заключается в формировании новой учебной дисциплины интегративного характера, имеющей собственный предмет изучения. Цель этого уровня интеграции – системное освоение содержания определенного вида деятельности. На уровне целостности имеет место полная интеграция содержания дисциплин в рамках нового целостного предмета и решение всех дидактических задач интегрируемых курсов, то есть осуществляется в пользу обоих предметов. Такая интеграция основана на принципе единства форм, средств и методов

обучения, ранее дифференцированных по ряду самостоятельных дисциплин.

Как отмечает М.Н. Берулава, существующие в настоящее время учебные планы и программы ориентированы на реализацию преимущественно первого и второго уровней дидактической интеграции образования – межпредметные связи и дидактический синтез.

Литература

1. Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования. – М., 1998.
2. Казаренков В.И. Основы педагогики: интеграция урочных и внеурочных занятий школьников. – М.: Логос, 2003.
3. Краевский В.В. Культурологический подход к содержанию образования как способ обеспечения его целостности // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. – 2004. – №1 (6).
4. Полякова Е.И. Развитие у студентов интереса к межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку: монография. – М., 2011.
5. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М., 1997.

А.М. Романова (БГТУ (Минск, Беларусь))

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

This article is dedicated to the problem of creating engineers' personality through the processes of developing profession-artistic directivity of students of technological universities. Collection of pedagogical conditions necessary to maintain the process of developing profession-creative directivity of students of technological universities while studying foreign language is analyzed in the article.

Руководствуясь принципом взаимодополняемости, мы вводим понятие «профессионально-творческая направленность», где системообразующим компонентом выступает профессиональная деятельность. С подобным определением в психолого-педагогической литературе мы не встречались.

Профессионально-творческую направленность (ПТН) студентов технического вуза мы определяем как совокупность ведущих мотивов профессиональной деятельности (побуждающих к достижению максимально высоких результатов в процессе ее осуществления, определяющих систему ценностей), рефлексивных навыков, творческой активности, способствующих творческой самореализации личности в профессии.

При выборе основных педагогических средств формирования ПТН студентов технического вуза (в процессе обучения дисциплине «Иностранный язык») были определены и подходы к организации учебного процесса (рис. 1), которые позволили увеличить объем усвоения учебного материала без увеличения времени и потери качества с оптимальными затратами труда преподавателя и студентов.

Подходы к организации учебного процесса по формированию ПТН: 1) *интегративно-синергетический* (междисциплинарный подход к организации учебного процесса), который предполагает взаимодействие иноязычной и профессиональной подготовки специалистов - обогащение аксиосферы, профессионально-речевой культуры, опыта рефлексивной профессиональной, аналитической деятельности [1]; 2) *компетентностный*, который предполагает профессиональную, иноязычную, коммуникативную компетенции [2]; 3) *личностно-развивающий*, который предполагает более продуктивную организацию образовательного процесса в современном вузе: при ограниченном кол-ве академических часов на дисциплину увеличивается время самостоятельной подготовки, требующей проявления рефлексивных, творческих навыков [2].

Средства организации учебного процесса по формированию ПТН: 1) организация учебно-познавательной деятельности студентов как учебно-творческой (с целью формирования *интеллектуальных способностей* студентов - наблюдать, сравнивать, анализировать, комбинировать,

импровизировать, обобщать, систематизировать, делать выводы и заключения [3]); 2) создание на учебных занятиях развивающей среды (с целью формирования рефлексивных, творческих умений студентов в процессе выполнения аналитической работы с терминологией, обработки, реферирования и аннотирования оригинальной технической литературы по специальности на ИЯ [4]); 3) обучение студентов самостоятельному решению и составлению учебных задач (с целью формирования профессионального инженерного мировоззрения посредством выполнения самостоятельной исследовательской работы творческого характера, требующей владения умениями профессиональной иноязычной коммуникации [5]).

Формирование ПТН студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку базируется на принципах системности (рассмотрение процесса формирования в целостном виде с многообразными типами связей в ней), проблемности (наличие учебных проблемных ситуаций и соответствующих проблем, преднамеренно созданных и поставленных с определенной педагогической целью), индивидуализации учебной деятельности (выявление индивидуальных особенностей обучаемых, проявляющихся в процессе творческой деятельности); приоритетах учебно-поисковой деятельности («открытие» студентом новых знаний, способов действий, новых приемов и способов приложения знаний к практике); развитии таких интеллектуальных способностей, как способность наблюдать, сравнивать, анализировать, комбинировать, импровизировать, обобщать, систематизировать, делать выводы и заключения.

Литература

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 255 с.
2. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательной подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур – М. : Высш. шк., 1989. – 141 с.
3. Андреев, В.И. Дидактика воспитания и самовоспитания творческой личности : основы педагогики

творчества / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.

4. Новейшие методы преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей вузов : сб. ст. / под ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 206с.

5. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.]. – М. : Школа-Пресс, 2000. 512 с.

И.И. Железкина (ОГУ, Орел, Россия)

**ОПЫТ СОЗДАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА
ПОЭТАПНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

The article discusses the experience of creating an interagency professionally oriented educational laboratory. Stages of implementation of its contents determine the conditions of the process of continuous training. Interagency cooperation of the process allows the development and implementation of innovative forms and methods of education and practice.

Keywords: vocational-oriented education, educational environment, continuous training of the social sphere (for example, penal system).

Характерной особенностью процесса подготовки специалистов на современном этапе развития нашего общества является стремление к нововведениям и преобразованиям. Как показывает десятилетний опыт сотрудничества социального факультета ОГУ и УФСИН России по Орловской области в рамках деятельности межведомственной научно-исследовательской лаборатории профессионально-ориентированного обучения реальным является объединение усилий образовательного учреждения и учреждений исполнения наказаний, во-первых, в подготовке конкурентоспособных специалистов социальной сферы, во-вторых, в повышении профессионального мастерства специалистов-практиков и, в-третьих, в получении качественных

результатов практической деятельности уголовно-исполнительная система.

Налаживание межведомственного взаимодействия имело поэтапный характер. Каждый этап определялся целевым назначением в рамках пространственно-временной обусловленности, где пространство рассматривается как определенная область образовательно-практического назначения, а временные рамки являются границами качественно-количественных показателей и результативности реализуемого перечня работ.

1-й этап – предваряющий. Рассматривается как обозначение идеи, ее документальное обоснование и закрепление в рамках межведомственного сотрудничества (2001-2003г.г.). Основной характеристикой первого этапа является формирование идеи о необходимости выстраивания профессионально значимых взаимоотношений, обеспечивающих возможность решения актуальных проблем двух ведомств, с одной стороны имеющих свои конкретные профессиональные задачи, с другой – определяющие точки соприкосновения и обоюдную заинтересованность.

2-й этап – начальный. В основе данного этапа - разработка и апробация инновационных форм и методов образовательной деятельности, средств и приемов социально-педагогического сопровождения различных категорий осужденных (2004-2007г.г.). Особенностью второго этапа является ориентир на расширение межведомственного сотрудничества в рамках деятельности лаборатории.

На этом этапе разрабатывались и апробировались инновационные формы и методы образовательной деятельности в рамках подготовки студентов и повышения профессионального мастерства специалистов-практиков; проводились научные исследования по разработке теоретико-прикладных основ использования технологий, методов, средств социально-педагогической значимости в работе с различными категориями осужденных.

3-й этап – основной. Предполагает детальное структурирование системы работы лаборатории; совершенствование деятельности по оказанию социально-

педагогической помощи лицам, находящимся в местах лишения свободы (2008 – 2011г.г.).

Научно-прикладное обоснование профессионально-ориентированной образовательной деятельности реализуется с использованием межпарадигмального подхода (профессионально-ориентированного, личностно-ориентированного, компетентностного, системного, деятельностного, квалиметрического). Обусловленность принимаемой межпарадигмальной позиции, обеспечивающей решение основных задач межведомственной лаборатории, актуализируется в создании модели непрерывной профессионально-ориентированной подготовки специалистов социальной сферы (на примере уголовно-исполнительной системы). Важными структурными составляющими профессионально-ориентированной подготовки студентов являются научно-исследовательский компонент, самостоятельная работа студентов; использование интерактивных форм и технологий учебного процесса, имеющих инновационный характер. Они активизируют учебную деятельность студентов через их практико-ориентированную направленность в контексте достижения высокого уровня освоения знаний, формирования умений практической реализации.

В процессе реализации программы межведомственной лаборатории используются традиционные и инновационные технологии проектного, игрового, ситуативно-ролевого, объяснительно-иллюстрационного обучения. Особенность их реализации заключается в том, что все используемые формы и методы учебной деятельности включают практико-ориентированные, научно-исследовательские компоненты, имеют специальное построение при выполнении самостоятельных заданий. Способы достижения поставленной цели обеспечиваются в рамках коллективной, групповой, индивидуальной деятельности.

В рамках третьего этапа реализуются грантовые программы. Например, областная Программа «Комплекс мер по оказанию помощи лицам, отбывшим наказание в виде лишения свободы, и по содействию их реабилитации в Орловской области»; качественно преобразуется содержание учебных дисциплин с практико-ориентированным наполнением; используются

интерактивные технологии; междисциплинарные формы процесса непрерывной подготовки.

Активно проводятся теоретико-прикладные исследования в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ (разработка и реализация диагностического инструментария, разработка и апробация социально-педагогических технологий работы с различными категориями осужденных; введение процедуры внешнего рецензирования квалификационных работ; научно-методическое сопровождение совместной деятельности).

Полноценная работа позволяет расширить внутриведомственное и межрегиональное сотрудничество (разработка Концепции совместного взаимодействия в рамках программы «Профессионально-ориентированная подготовка специалистов, направленная на формирование профессиональных компетенций социально-педагогической значимости на этапе начального профессионального образования»; различные формы участия в научно-практической конференции «Актуальные направления развития пенитенциарной социальной работы» Рязань, Академия ФСИН России и т.д.).

Четвертый этап (2012-2015г.г.) – развивающий - ориентирован на дальнейшее развитие содержательных компонентов образовательной среды в процессе профессионально-ориентированной подготовки специалистов социальной сферы, на создание межведомственного пространства через формирование разнонаправленного межрегионального и международного сотрудничества. Основные результаты представлены следующим образом:

1) качественное преобразование профессионально-ориентированной образовательной среды (разработка и реализация различного уровня документов, определяющих деятельность лаборатории; подписание Договора о трехстороннем сотрудничестве ГОУ - Академия ФСИН г. Рязани – УФСИН по Орловской области и т.д.);

2) совершенствование образовательных технологий процесса профессионально-ориентированной подготовки студентов и повышения квалификации специалистов-практиков;

3) развитие и качественная реализация профессионально-ориентированной деятельности с целью обеспечения возможности

эффективного оказания квалифицированной помощи лицам, находящимся в местах лишения свободы (волонтерская деятельность в учреждениях исполнения наказаний и т.д.);

4) расширение научно-методического обеспечения профессионально-ориентированного обучения с выходом на международное сотрудничество.

Анализ основных показателей десятилетнего межведомственного взаимодействия социального факультета ОГУ и УФСИН России по Орловской области доказательно определяет целесообразность, продуктивность и перспективность выбранного направления совместной деятельности. Полученные результаты практического и образовательного характера рассматриваются в положительной динамике, имеют перспективы роста и дальнейшего развития.

Ю.Г. Бубнова (ВЮИ ФСИН, Владимир, Россия)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЮИ ФСИН РОССИИ

The article reveals the essence of the use of business games as interactive forms of education, problems and the effectiveness of its application in the educational process.

Keywords: interactive forms of training, business games, cognitive activity, professionalism.

Высокие темпы развития государства, стремительно меняющиеся требования к выпускнику вуза, большой объем информации, необходимой для усвоения к концу обучения, вынуждают использовать в вузовском образовании различные методы обучения. Грамотная методика преподавания обеспечивает единство интересов преподавателя и обучающихся на основе соединения необходимости изучения любой дисциплины с убеждением этой необходимости. В этом отношении интерактивные методы обучения являются одним из наиболее

перспективных путей совершенствования профессиональной подготовки специалистов.

Сущность процесса обучения в вузе состоит в том, что это целенаправленный, систематический, организованный процесс обеспечения курсантов и слушателей знаниями, навыками и умениями, совершаемый педагогом при их сознательном и активном участии. В процессе обучения используются разнообразные методики подачи и усвоения материала, основными из них являются: лекции, как традиционные, так и нетрадиционные приемы подачи материала, также известны семинарские, практические и иные виды занятий. В соответствии с ФГОС, на котором базируется образовательный процесс, сделан упор на компетентностный подход, что предполагает повышение роли обучающихся в учебном процессе.

Безусловно, активные и интерактивные методы обучения - методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, которые строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности учащихся. Именно такое обучение сейчас общепринято считать «наилучшей практикой обучения»¹.

Одна из наиболее сложных форм игровых занятий, в процессе которых имитируется коллективная профессиональная деятельность – это деловая игра². Данный вид занятия проводится с целью воспроизведения (моделирования) предметного и социального содержания профессиональной и общественной деятельности.

Учебные игры развивают и закрепляют у курсантов и слушателей навыки самостоятельной работы, умение профессионально мыслить, решать задачи и вести управление коллективом, принимать решения и организовывать их

¹ Грудзинская Е.Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». - Нижний Новгород, 2007, 182 с.

² Образцов П. И., Косухин В. М. Дидактика высшей военной школы: Учебное пособие. – Орел: Академия Спецсвязи России, 2004 . – 317 с.

выполнение. Для них характерны различные варианты решений, из которых требуется произвести выбор наиболее рационального; необходимость принимать решения в условиях приближенных к реальности; многообразие условий проведения игры, отличающихся от стандартных, появление которых возможно в будущей практической деятельности специалиста; сжатые временные рамки, возможность неоднократной повторяемости ситуаций; наглядность последствий принимаемых решений; сочетание теоретических знаний, полученных курсантами и слушателями, с практикой будущей профессиональной деятельности, приобретение навыков работы по специальности; широкие возможности индивидуализации обучения¹.

Дидактические игры являются довольно трудоемким видом учебных занятий. Учитывая нормы планирования и учета затрат времени на учебно-методическую работу, согласно «Методическим рекомендациям по нормированию труда профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений высшего профессионального образования Федеральной службы исполнения наказаний», разработка учебно-методических материалов для проведения отраслевых (кафедральных) игр и учений по дисциплине предполагает до 6 часов каждому преподавателю.² Однако опыт показывает, что 1 час работы в группе из 15 человек над конкретной ситуацией средней сложности требует 12 – 15 часов подготовительной работы.

Несмотря на трудоемкость процесса подготовки и проведения такого рода занятий необходимо отметить, что преимущества от такого вида занятий значительно перекрывает затраты на разработку. Разумеется, целесообразность разработки игры необходимо ставить в соответствие с объемом дисциплины,

¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

² Методические рекомендации по нормированию труда профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений высшего профессионального образования Федеральной службы исполнения наказаний (исх. № 7-16367-01 от 30.08.2011)

целями и задачами, решаемыми при ее изучении, вкладом в профессиональную подготовку курсантов и слушателей.

Одним из приоритетных направлений совершенствования учебного процесса в учреждениях системы исполнения наказаний – является проведение деловых игр в форме учений, с обязательным использованием ситуационных центров, созданных на базе вуза, позволяющих смоделировать проблемную ситуацию, которая может возникнуть в местах лишения свободы. Применение такого вида занятий позволяет вовлекать в учебный процесс одновременно большее количество курсантов и слушателей, а также привлекать практических работников для проведения учений с учетом их опыта, знаний и профессионализма.

Для успеха игровых занятий особую важность имеет система стимулирования и оценки деятельности курсантов и слушателей. Оценка работы курсантов и слушателей основывается на анализе предложенной ситуации, принятого решения, а также временными затратами на его разработку и реализацию. Оценка работы участников игры мы рекомендуем предоставить специально назначенной группе курсантов, слушателей под руководством преподавателя. В случае игнорирования дискуссии, с обсуждением результатов работы, приобретенные в ходе игры навыки быстро утрачиваются¹.

Таким образом, учебные игры обладают широкими дидактическими возможностями. С их помощью можно формировать чрезвычайно обширный спектр умений, навыков и профессионально-значимых качеств личности будущего сотрудника. Их эффективность зависит от того, как организуется подготовка и проведение игры, какие мотивы закладываются в ее основу разработчиками и преподавателями.

¹ Образцов П. И., Косухин В. М. Дидактика высшей военной школы: Учебное пособие. – Орел: Академия Спецсвязи России, 2004 . – 317 с.

А.В.Шагушина (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ
АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

Problems of use of innovative methods and forms of training of lawyers are covered in the article. Active and interactive forms are considered, the concept and essence of innovative education is given.

Keywords: active and interactive forms, the educational cognitive activity, training games, creative tasks, colloquium, information technologies.

Активизации учебно-познавательной деятельности курсантов, студентов и слушателей в большой степени способствует проведение учебных занятий в активных и интерактивных формах. Очевидно, что в свете последних образовательных тенденций широкое использование преподавателями юридических вузов инновационных методов и форм подготовки юристов переходит из альтернативного критерия в обязательный важнейший оценочный показатель работы юридического вуза.

Широкое и эффективное применение разнообразных активных и интерактивных инновационных методов и форм подготовки юристов в целом является актуальной проблемой юридических вузов, которая насущно требует всестороннего осмысления и разрешения в ближайшем будущем.

Изменения, происходящие в современной образовательной системе, происходящие как на уровне теорий, целей и содержания, так и на уровне использования новых методов и форм подготовки специалистов, предполагают интеграцию фундаментальной науки, непосредственно учебного процесса и производства [2, С. 26]. В своих лучших образцах оно ориентировано главным образом, на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем, по мере необходимости, приобретать знания самостоятельно. Именно поэтому такое образование должно быть более тесно связано с практикой [1, 135].

Инновационное образование предполагает двустороннюю коммуникацию, предполагающую активность каждого субъекта образовательного процесса, паритетность, отсутствие управленческих методов и контроля со стороны преподавателя. Каждый участник коммуникации получает возможность, встречаясь, сталкиваясь с позицией других участников, продвигаться в процессе конструирования знания. Более того, обучающиеся получают возможность строить свое знание, на которое присутствуют запросы в современном мире и которое может развиваться по мере возникающей необходимости.

Преподаватель не дает готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. Функция преподавателя на занятии сводится к оказанию помощи в работе, получении части информации.

К применяемым активным формам обучения мы относим подготовку докладов и сообщений для последующего предоставления на семинарских занятиях по дополнительному материалу, выполнение индивидуальных проектов в рамках научно-исследовательской работы, отдельные методы, применяемые на лекционных, семинарских и практических занятиях (методики «сократический диалог», «мозговой штурм», разбор видеосюжетов), решение практических заданий (задачи, казусы), анализ первоисточников, построение понятийного колеса, диспут, программированное обучение с применением программной оболочки, работа в электронной библиотеке учебного заведения.

Интерактивные формы обучения предполагают обучающие игры (деловые, ролевые и образовательные), творческие задания (написание эссе, разработка схем, таблиц), работа в мини-группе по созданию проекта, коллоквиум, проведение учений, направленных на отработку практических действий.

Представленный список далеко неполный и предполагает дальнейшее расширение. Очень часто в процессе проведения занятий активные и интерактивные формы обучения переплетаются или используются фрагментарно.

Тем не менее, лишь только максимально активная позиция коллектива профессионально подготовленных преподавателей, использующих современные информационные и

телекоммуникационные средства в рамках, как аудиторных и внеаудиторных занятий, так и самостоятельной подготовки, позволит принести наибольший эффект.

Технологическое оснащение учебного процесса должно соответствовать уровню передовых исследований. В целях обеспечения эффективной организации образовательного процесса необходимо разворачивать локальные сети для осуществления доступа к общим ресурсам (электронный каталог библиотеки, справочно-правовые системы) и сети Интернет.

В этой связи, как видится, необходимо указать на некоторые трудности:

- обеспечение максимально высокого уровня профессиональной грамотности и активности преподавателей юридических вузов по использованию инновационных методов и форм подготовки юристов, включающее свободный доступ к использованию современных информационных и телекоммуникационных средств для подготовки юристов на всех видах учебных занятий (лекции, семинары, практические занятия, промежуточная и итоговая аттестация, самостоятельная подготовка);

- преодоление низкого стартового уровня общекультурной подготовки большого числа первокурсников, с одной стороны, различий в первоначальной подготовке и восприятии учебного материала обучающимися, с другой. Здесь представляется уместным отметить слабый интерес обучающихся к общетеоретическим дисциплинам, который, по нашему мнению, связан с желанием скорее получить отраслевые юридические знания.

Исходя из анализа имеющихся потенциальных возможностей вузов и достигнутого уровня информационных и телекоммуникационных технологий, в целях более эффективного применения активных и интерактивных форм обучения нами предлагается активизировать сотрудничество с профилирующими кафедрами с целью формирования практических навыков применения теоретико-правовых знаний, создать единое информационное пространство для доступа к фондам, сформировать собственную электронную базу нормативно-правовых, учебно-методических и учебных материалов,

продолжать развитие информационных систем образовательных учреждений.

Широкое применение новых технологий в образовательном процессе позволяет активизировать учебный процесс, индивидуализировать обучение, повысить интерес к преподаваемым дисциплинам, сместить акценты от теоретических знаний к практическим.

Литература

1. Дудченко В.С. Инновационные технологии.-М., 2006.
2. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. – М., 2009.

И.Е. Быстренина (РГАУ-МСХА, Москва, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

In article some features of studying of information technologies in agrarian higher education institution are considered. Special attention is given to techniques of contextual teaching.

Keywords: information technologies, vocational training, solution of tasks, tool systems, agriculture, research activities, contextual teaching.

Неотъемлемой частью профессиональной подготовки студентов в высшей школе является изучение информационных технологий. Согласно современным требованиям к образовательному процессу со стороны общества, данный предмет должен показать студентам возможности внедрения информационных технологий в дальнейшей профессиональной деятельности.

Остановимся на содержании курса информационных технологий у магистров зооинженерного факультета РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева. Отметим, что изучение предмета носит прикладной аспект. Об этом говорит уже название преподаваемого курса – информационные технологии в науке и производстве.

Целью данного курса является освоение магистрами теоретических и практических знаний и приобретение умений и навыков в области информационных технологий для успешной научной и производственной деятельности. В рамках курса «Информационные технологии в науке и производстве» рассматриваются теоретические основы информационных технологий, а также практические направления их внедрения в научную и производственную деятельности. Вторая составляющая изучения дисциплины включает такие темы, как «Информатизация АПК», «Основные спектры использования информационных технологий в сельском хозяйстве», «Информационные системы в животноводстве» и т.д.

Важнейшим аспектом рассматриваемого курса является его связь с комплексом проблем, поставленных перед профессиональным образованием в современных условиях, требующих формирования самостоятельного профессионального мышления, понимания знания сельскохозяйственной теории для практики и осмысления собственной деятельности с этих позиций.

Изучение данного курса проходит на первом году обучения в магистратуре зооинженерного факультета РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева. Теоретические основы информационных технологий рассматриваются на лекционных занятиях, а прикладные аспекты внедрения информационных технологий изучаются на практических занятиях.

Известно, что преподавание информационных технологий студентам агрономических специальностей необходимо вести на «языке», отличном от привычного строго формального. Это выдвигает особые требования не только к содержанию курса, но и к преподавателю информационных технологий и к методике проведения занятий.

Процесс изучения указанной дисциплины носит контекстный характер [1]. Перед преподавателем стоит задача – показать, как внедрение информационных технологий в производство и научную деятельность приводит к сокращению временных затрат на обработку, анализ, хранение информации, а также других информационных процессов. Данный аспект внедрения информационных технологий находит отражение в экономике предприятия. Большую роль среди форм учебной

деятельности играют практические занятия. Указанные занятия способствуют осуществлению межпредметных связей, связи теории с практикой, развитию мыслительно-познавательной активности студентов, приобщению их к методам научного исследования. Например, студенты в ходе изучения прикладных аспектов использования табличного редактора Excel при решении профессиональных задач выполняют следующие задания: «Представлена численность поголовья крупного рогатого скота в нескольких регионах РФ (тысяч): 90, 66, 106, 84, 105, 83, 104, 82, 97, 97, 59, 95, 78, 70, 47, 95, 100, 69, 44, 80, 75, 75, 51, 109, 89.

На основе указанной информации необходимо провести статистическую обработку данных: составить вариационный ряд; найти размах варьирования; найти среднее арифметическое; найти дисперсию; найти среднее квадратичное отклонение; найти моду; найти медиану. Задание такого типа предполагает использование различных функций рассматриваемого редактора.

Данную задачу студенты выполняют и с использованием возможностей "Пакета анализа" Excel для нахождения числовых характеристик выборки и построения графического представления данных.

При изучении темы «Информационные системы в животноводстве» студенты знакомятся с демонстрационными версиями программ КОРАЛЛ, которые можно скачать и установить на компьютер с сайта <http://www.korall-agro.ru/>. Данные программы позволяют выполнять расчет рационов и оптимизацию кормления, планирование и анализ кормовой базы, диагностику болезней животных и т.д.

Таким образом, рассматриваемые задания в рамках курса «Информационные технологии в науке и производстве» носят исследовательский характер профессиональной направленности.

Современный выпускник аграрного вуза должен быть готов к изучению, анализу и прогнозированию развития экономических процессов, к осуществлению комплексных преобразований в производственной сфере, к преодолению противоречий ее развития. И большой вклад в формировании данных качеств у студентов принадлежит преподаванию информационных технологий.

Литература

1. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: теория и модели контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Новые знания. – 2002. – № 3. – С. 5-9.

А.Г.Давыдовский, А.В.Пищова (БГУ, БГПУ,
Минск, Беларусь)

СПОСОБ СИСТЕМНОГО МНОГОМЕРНОГО АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ

The main aim of this article is foundation and view of system multi-dimensioned analysis method of pedagogical situation. The criterion and stages of pedagogical situation analysis and successful permission of pedagogical were presented. The system multi-dimensioned analysis method of pedagogical situation was based on SWOT-analysis.

Keywords: pedagogic situations, SWOT-analysis, method of systemic multi-dimensioned analysis of pedagogic situations

Важнейшими компонентами образовательного процесса являются педагогические ситуации, которые характеризуют его состояние в определенное время и в определенном месте. Педагогическая ситуация – это реальный факт педагогической практики, с которым педагог столкнулся в повседневной работе и которая породила *педагогические задачи*, требующие решения. Одни педагогические ситуации (штатные) встречаются часто, они позволяют в процессе анализа действий учащихся быстро сформулировать педагогические задачи, решить их и тем самым – разрешить педагогические ситуации. Другие педагогические ситуации – нештатные, они встречаются реже, требуют длительного времени для разрешения, а иногда и вовсе неразрешимы [1]. В итогах анализа и разрешения педагогической ситуации концентрируются достоинства и недостатки педагогического процесса. На основе обобщения и анализа разноплановых педагогических ситуаций разработан способ системного многомерного анализа педагогических ситуаций.

Цель работы – обоснование и рассмотрение способа системного многомерного анализа педагогических ситуаций.

Характеристика педагогических ситуаций.

Педагогические ситуации могут создаваться целенаправленно или возникать стихийно. Разрешение педагогических ситуаций всегда требует согласования педагогического процесса с интересами его участников и основано на оперативном учете индивидуально-типологических особенностей субъектов – участников педагогической ситуации, а также внутренних и внешних аспектов реальной обстановки, социальной среды, в которой педагогическая ситуация развивается. При этом педагогические ситуации можно классифицировать по таким критериям, как: 1) место возникновения и протекания (на уроке, лекции, семинаре, во время воспитательного мероприятия, на улице, дома, в общепитии, на работе, на отдыхе и т.д.); 2) проективность (преднамеренно созданные, естественные, стихийные, спроектированные); 3) оригинальность (стандартные, нестандартные, оригинальные); 4) управляемость (жестко заданные, неуправляемые, управляемые); 5) участники (студент-студент, студент-преподаватель, студент-преподаватель-группа и т. д.); 6) противоречия (конфликтные, бесконфликтные, критические); 7) содержание: учебные, воспитательные, политехнические, производственно-технические, социально-педагогические, социально-психологические, коммуникативные.

Способом разрешения проблемной педагогической ситуации является педагогическая задача. Она определяется как педагогическая проблема, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее осуществления. Педагогическая ситуация определяет комплекс условий, при которых решается педагогическая задача.

Характеристика системного многомерного анализа педагогических ситуаций. Для анализа внутренней среды педагогической ситуации целесообразно использовать впервые предложенный метод РЕКИС-анализа, основанный на оценке личности (Personality), характера образования (Education), родственников (Kinsman) и межличностного общения (Interpersonal Contact) каждого из участников педагогической ситуации. Кроме того, для анализа внешней среды, в которой

разворачивается педагогическая ситуация, полезен метод STEGEPL-анализа, предназначенный для выявления различных социальных (Social), технологических (Technological), экономических (Economic), географических (Geographic), этических (Ethic), политических (Political), правовых (Law) качественных аспектов внутренней среды педагогической ситуации. С помощью подхода, основанного на системном многомерном анализе, формируются три различные стратегии решения соответствующей педагогической задачи с учетом ее сильных, нейтральных и слабых аспектов. Для этого используются три сценария: «оптимистический», «нейтрально-сбалансированный» и «пессимистический». Затем каждый из разработанных вариантов подвергается SWOT-анализу с выделением четырех групп характеристик каждой из стратегий разрешения педагогической ситуации, включая ее сильные (strengths – S) и слабые (weaknesses – W) стороны, а также возможности (opportunities – O) и угрозы (threats – T) реализации каждой из них [2]. При этом все S-, W-, O- и T-аспекты получают оценку в баллах по шкале от 1 до 10, а затем оцениваются удельно-весовыми коэффициентами.

Критерии успешного разрешения педагогической ситуации. Выбор наиболее оптимальной стратегии разрешения педагогических ситуаций можно осуществить на основе количественных критериев, полученных в результате SWOT-анализа этих стратегий. Такие критерии были получены в результате математического моделирования процесса SWOT-анализа. Его результаты позволили выделить критерии оптимальной стратегии разрешения педагогической ситуации. Чтобы стратегия разрешения педагогической задачи имела значительную вероятность успеха (более 50%), суммы всех удельно-весовых коэффициентов в S-, W-, O- и T-группах должны удовлетворять условиям, заданных неравенствами (1)–(7):

$$\begin{aligned}
 O < W + S & \quad (1), \\
 O < S & \quad (2), \\
 W < S & \quad (3), \\
 T < S + O + W & \quad (4), \\
 T - W < S + O & \quad (5),
 \end{aligned}$$

$$W+T < S+O \quad (6),$$

$$W+O > S+T \quad (7).$$

Этапы анализа педагогической ситуации. Организация разрешения педагогических ситуаций включает ряд этапов, таких как: 1) обнаружение факта педагогической ситуации; 2) описание (восстановление, конструирование) конкретной педагогической ситуации; 3) определение характера ее содержания; 4) анализ педагогической ситуации с целью определения сущности конфликта, составляющего суть педагогической ситуации; 5) формулирование педагогической задачи (задач) для разрешения педагогической ситуации; 6) разработка способов и путей решения педагогической задачи (задач) в рамках педагогической ситуации; 7) дополнительная теоретическая и практическая подготовка учителя к решению возникших педагогических задач; 8) выбор вариантов решения сформулированной педагогической задачи (задач); 9) рефлексия и самооценка варианта решения педагогической задачи.

Опытные педагоги чаще всего не нуждаются в такой детализации своих действий в практических педагогических ситуациях. Но для молодых педагогов подобная пошаговая методика может быть весьма полезна для формирования умений и навыков на стадии приобретения ими профессионального образования.

Заключение. Таким образом, разработан способ, включающий следующие последовательные этапы системного многомерного анализа педагогической ситуации: 1) анализ и характеристика ее внутренней среды; 2) анализ и характеристика ее внешней среды; 3) выделение конфликтов, составляющих основу педагогической ситуации; 4) выделение ключевой педагогической задачи; 5) выработка вариантов решения ключевой педагогической задачи; 6) SWOT-анализ вариантов решения ключевой педагогической задачи; 7) выбор оптимального варианта решения педагогической задачи в конкретных условиях педагогической ситуации.

На основе предложенного способа системного многомерного анализа педагогических ситуаций был разработан «Опросник для системного многомерного анализа педагогической ситуации», который был апробирован при рассмотрении более 50

реальных педагогических ситуаций в процессе подготовки будущих специалистов в области социально-педагогической деятельности, а также студентов непедагогических специальностей.

Литература

1. Чернышев, А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С. Чернышев. – М., Педагогическое общество России, 1999. – 186 с.
2. Leigh, D. Chapter 5. SWOT Analysis / D. Leigh // Handbook of Improving Performance in the Workplace / ed. by K. H. Silber et al. - John Wiley & Sons, Ltd., 2009. - Vol. 2 - P. 115-140.

Н.И. Евсюкова (ВлГУ им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, Россия)

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК МНОГОГРАННЫЙ ПРОЦЕСС

This paper analyzes the content of higher education, its specificity, structure and meaning in different countries.

Keywords: higher professional education self-maintenance, self-change, self-development, cyclic are reflexive structures, interdisciplinary complexes, intelligence and culture.

Завершающим этапом формирования способов деятельности и приобретения новых компетенций является высшее образование, а именно – обще фундаментальная подготовка.

Она включает ряд «школ» (направлений), «школа свободы творчества», разума, школа интеграции знаний, (междисциплинарной, межпредметной), школа умения понимать принципы функционирования сложных эволюционирующих объектов с элементами схоластичности модификации их состояний, систем с обратной связью, обладающих свойствами самоподдержания, самоизменения, саморазвития, самодетерминации, включая циклические рефлексивные

структуры, умения работать и взаимодействовать с ними и в их составе. В отличие от общего образования, упор делается на междисциплинарные комплексы [1].

Образование в высшей школе включает в себя, с одной стороны, передачу образовательных, витальных и развивающих компетенций от одного населения другому, с другой – восприятие, осмысление, сохранение и применение их в конкретной деятельности.

Результатом высшего образования можно считать развитие личностных и профессионально – трудовых качеств индивида, его интеллигентность, культуру, способность, быстро адаптироваться в меняющейся социальной и социокультурной среде и положительно влиять на её изменения, опираясь на личностные и профессиональные возможности и способности.

В высших школах различных стран организация образования имеет свою специфику. Т.С. Георгиева, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров и другие исследователи выделяют общие характерные черты зарубежных систем образования, обусловленные социально-экономической природой их политического уклада. В развитых странах, таких как США, Англия, Франция, Германия, Япония, эти системы обладают особенностями, определяемыми их культурно-историческими и национальными традициями.

Для специалиста с университетским образованием усвоенная наука во всех странах становится предметом его будущей деятельности, её целью и содержанием. Преподаватель университета – не просто носитель компетенции и их транслятор, он вступая в субъект – субъектные отношения, планирует научно-образовательные процессы, выхода за рамки решения дидактических задач.

Организация образования в высших школах России имеет специфику, но тем не менее учитывает изменения происходящие в мировом образовательном пространстве, глобализационные процессы. Реализация личностно – ориентированной парадигмы требует новой модели педагогического образования. Чтобы работать в условиях относительной свободы педагогического целеполагания, надо обладать высоким уровнем образованности и культуры [2].

Высшее образование в США можно получить в колледжах, институтах, университетах. Более престижным считается получение высшего образования в университетах: Колумбийском, Гарвардском, Йельском, Стенфордском, Принстонском. В них обучается более 50 тысяч студентов. Обучение в них государственное, муниципальное, обеспечивающее студентов стипендией или платное, платит либо сам студент, либо фирма в которой он будет трудиться после окончания учебного заведения, отработывая кредит.

Университеты включают в себя несколько школ, колледжей и институтов. Обучение в них многоступенчатое. Более 70% студентов получают научную степень – бакалавр и обучение заканчивают [3].

Следующая ступень – подготовка в специализированных школах и колледжах университета: инженерных, экономических, юридических, искусств и др., которая продолжается еще 1-2 года и завершается получением степени магистра. Третья ступень – еще 3-4 года – подготовка специалистов, научных работников.

Высшее образование во Франции обеспечивают более 20 университетов и «больших школ» - специализированных высших учебных заведений, таких как Высшая школа электричества, Высшая школа оптики, Горная школа.

Перед высшей школой России стоят не простые задачи. Надо определить конкретные действия, которые помогут сохранить и приумножить достижения отечественной науки и как можно быстрее наверстать упущенное.

Стратегия развития высшей школы предполагает ответы на вопросы.

Первый. Будет ли отечественная высшая школа доступна для каждого гражданина России или же она будет формироваться как платная полностью?

Второй. Будет ли всем предоставлено качественное образование или же нет? Сумеет ли мы сохранить высокую планку отечественного образования, признанную во всем мире?

Третий. Будут ли созданы условия для трудоустройства выпускников вузов с учетом потребностей общества и государства или все будет отдано на откуп рынку?

Четвертый. Будет ли государство централизованно участвовать в регулировании подготовки по профилям, специальностям, подготовки кадров в высшей школе или работа эта переместится в сами вузы?

Пятый. Будут ли созданы условия для возвращения в российские университеты фундаментальной науки?

Шестой. Будет ли мы спокойно искать позитив в «утечке умов» или постараемся создать благоприятные условия для работы молодых специалистов в родной стране?

Системный подход к моделированию образования позволяет включать в него такие элементы, как цель, содержание, средства, способы, организационные формы, единство обучения, воспитания и развития, субъекты и объекты образовательного процесса, образовательную среду и результат [4].

Литература:

1. Гребнова Д.С., Иванова С.В. О личных приоритетах образования // Педагогическое образование и наука. – 2001. - №2. – С. 7-8.
2. Данильчук В.И. Профессионально-педагогическая направленность преподавания физики в педагогическом вузе в условиях гуманитаризации образования // Педагогическое образование и наука. – 2001. - №2. – С. 41-43.
3. Дидактика современной школы / Под ред. В.А. Онищука. – Киев, 1997.
4. Реан А.А., Бордовская Н.В. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: «Питер», 2010.

**Д.М.Жарылгапова (КГУ им. Коркыт Ата,
Кызыл-Орда, Казахстан)**

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ САМООБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

The article considers basic principles of the personality's self-education theory and the problem of selection of the content of the

teacher's work to stimulate students' interest in self-education in the system of extracurricular activities.

Keywords: student interest, self-education, self-activity and extracurricular activities, teacher, person.

Глубокие изменения, происходящие в последние годы в экономике и в жизни нашего общества, потребовали перестройки всей образовательной системы, основой которой является переход к многоуровневой структуре образования. Обществу нужны инициативные и самостоятельные специалисты, способные постоянно совершенствовать свою личность и деятельность, которые могут адекватно выполнять свои функции, отличаясь высокой восприимчивостью, социально-профессиональной мобильностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, расширению арсенала навыков и умений, способности к освоению новых сфер деятельности. В основе самообразования лежит процесс самообучения, обеспечивающий не только овладение способами приобретения необходимых знаний, но и формирование самостоятельности как профессионально значимого качества личности. Поэтому необходимо определить основные положения теории самообразования личности.

Различные аспекты проблемы самообразования в контексте собственных фундаментальных и прикладных исследований рассматривали известные ученые-педагоги (Ю.К. Бабанский, В.С. Ильин, П.Ф. Каптерев, М.Н. Скаткин, Г.И. Шукина и др.), психологи (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.). Теоретическим и методологическим аспектам проблемы самообразования в последние десятилетия были посвящены научные исследования А.В. Баранникова, Е.А. Шуклиной и В.И. Казаренкова и т.д.. Вопросы самообразования многоаспектно были изучены А.Я. Айзенбергом, А.К. Громцевой, П.И. Пидкасистым, Б.Ф. Райским и другими учеными.

Практически во всех работах исследователи на первый план выдвигают насущную необходимость ориентации студентов на самообразование как на необходимый вид деятельности индивида, считая, что ведущей целью системы обучения должна стать интенсивная подготовка молодежи к самообразовательной

деятельности. Несмотря на постоянное внимание ученых к данной проблеме, вопросы подготовки студентов вузов к самообразованию остаются актуальными, а интенсивно меняющаяся общецивилизационная парадигма выдвигает их в ряд наиболее важных в современной педагогической науке.

Анализ научной литературы последних лет показывает, что самообразование как целеустремленная самостоятельная деятельность человека по личностному самосовершенствованию включает в себя два относительно самостоятельных процесса: самообучение и самовоспитание. Самообразование выступает как средство самовоспитания и саморазвития, поскольку способствует развитию различных сфер личности (интеллектуальной, волевой, эмоциональной, мотивационной) и базовых качеств развивающегося человека (целеустремленность, организованность, трудолюбие, настойчивость и др.).

Основные положения теории самообразования личности, по П.И. Пидкасистому, сводятся к следующему:

- целенаправленное формирование у человека готовности к самообразованию – одна из основных задач систем образования;
- воспитание, образование, развитие и профессиональная подготовка обучающихся должна осуществляться на основе неразрывной взаимосвязи учения с их самообразовательной деятельностью, научно-исследовательской работой, участием в решении производственных задач;
- все усилия педагогического процесса должны быть направлены на повышение уровня готовности личности к самообразованию;
- в результате управления самообразованием у обучающихся должна последовательно формироваться потребность в самообразовании как в возможности решения социально значимых задач и удовлетворении своих интересов: обеспечение высокого уровня усвоения системы обобщенных знаний, умений и навыков по всем изучаемым дисциплинам; выработка умения пользоваться наиболее распространенными источниками информации, рационально организовать свою деятельность в процессе самообразования;
- ведущее звено управления самообразованием – системное взаимодействие субъектов педагогического процесса;

– постепенное преобразование целостного педагогического процесса, преобразование, происходящее на основе повышения уровня готовности к самообразованию каждой личности, – главное направление деятельности, нацеленной на совершенствование процесса управления самообразованием обучающихся в системе дополнительного образования.

П.И. Пидкасистый отмечает многообразность самообразования по содержанию. Самообразование может быть: обусловлено усиленным вниманием индивидов к современным проблемам и событиям в мире и стране; связано с необходимостью совершенствования методов и средств познавательной деятельности; направлено на самовоспитание, формирование характера и других личностных качеств; обусловлено необходимостью более углубленного изучения профессиональной деятельности, получения второй и третьей профессии [2: 80-81].

Современные исследователи отмечают значимость самообразования для будущих поколений людей. В.И. Казаренков (2003, 2007) отмечает, что самообразование представляет процесс работы над собой и процесс самосовершенствования. Эффективность самореализации такого зависит от способности студента успешно осуществлять самопознание, самопрограммирование, самоорганизацию, саморегуляцию, самоконтроль. Будущий специалист может осознать самообразовательную деятельность как личностную и социальную ценность в процессе формального и неформального взаимодействия с педагогами, представляющими ему такие виды индивидуальной, групповой и коллективной деятельности, которые обеспечивают оценку результатов его самостоятельной работы. Для реализации механизмов самообразования требуется соответствующая образовательная среда. Создание данной среды, реализующей механизмы самообразовательной деятельности субъектов, становится основной задачей в современном Вузе [1].

Самостоятельная деятельность предполагает не только глубокое усвоение студентами основ фундаментальных знаний по общественно-политическим, юридическим, общеобразовательным дисциплинам, но и одновременно – овладение методами творческого мышления, развитие познавательных способностей, формирование потребностей и интереса к дальнейшему

самообразованию. Поэтому в процессе обучения студенты должны овладеть навыками самостоятельной работы в такой мере, чтобы не только качественно усвоить учебный материал, но и в дальнейшем во время практической деятельности творчески воспринимать, усваивать обширную информацию, обобщать и практически анализировать опыт своей работы. Ведущим средством организации учебного процесса, управления познавательной деятельностью студентов в соответствии с указанными положениями является система учебных заданий. Самостоятельное решение проблемы способствует развитию личности, в основе которой доминирует универсальный фактор развития общества - самостоятельный труд человека.

Самообразование является средством сохранения профессиональной компетентности, важнейшим условием функционирования человека как деятельной личности. Оно должно длиться столько, сколько длится профессиональная деятельность. В процессе профессионального самообразования важно сохранить и развить те навыки, которые были приобретены в годы учебы в ВУЗе. Начинается этот процесс с определения той темы или проблемы, которую надо изучить специалисту. Затем следует сделать отбор основной и дополнительной литературы, наметить основные направления разработки темы. Во время работы с литературой целесообразно составить картотеку с наиболее важными положениями и высказываниями. По данной проблеме, связанной с описанием эффективных приемов работы и т.п., важно отметить необходимость выработать у себя навыки рационального чтения, а при возможности, и скорочтения, пользоваться при чтении различными видами записей (от выписок и аннотаций до рефератов).

Преобразование современной системы образования преимущественно в самообразование происходит по следующим причинам:

1. Стремительное развитие электронных источников информации, все более широкое использование для обучения компьютеров, Интернета. Электронные средства информации позволяют доставлять ее в любое место и в любое время. В таких новейших системах образования, основанных на электронных источниках информации, как: дистанционное обучение, интернет-

образование, непосредственное общение преподавателя с обучаемым сводится до минимума, и резко возрастает роль самого обучаемого в выборе направления, темпов и сроков обучения. В итоге процесс образования в значительной мере превращается в самообразование.

2. Лавинообразный рост объемов информации во всех областях человеческой жизнедеятельности, ее постоянное и быстрое обновление. В связи с этим резко сократились «сроки годности» образования, выяснилось, что оно представляет собой «скоропортящийся продукт», и возникла необходимость его постоянного обновления. Вместо принципа «образование на всю жизнь» педагогика стала руководствоваться принципом «образование через всю жизнь», причем главной его формой становится самосовершенствование.

3. Необходимость непрерывного самостоятельного образования диктуется сегодня также и стремительными темпами технического прогресса, постоянно усиливающейся конкуренцией на рынках товаров и услуг, требующей постоянного обновления выпускаемой продукции.

4. Наряду с развитием системы основного общего и специального образования усиливается система дополнительного образования, повышения квалификации и переквалификации работников. Работа этих образовательных структур рассчитана, в основном, на контингенты обучающихся без отрыва от производства и ориентирована, главным образом, на организацию их самообразования.

5. И, наконец, самообразование все в большей степени перемещается непосредственно на само производство и осуществляется изо дня в день самими работниками на своих рабочих местах вне каких бы то ни было специализированных образовательных структур под руководством со стороны своих непосредственных менеджеров, которые все в большей степени сами становятся педагогами и воспитателями своих подчиненных [143: 342–343].

В вузе должны быть созданы условия для формирования у студентов интереса к самообразованию. Главными из них являются:

- наличие в вузе профессорского корпуса – высокообразованных, эрудированных, креативных, харизматичных личностей, способных ответить вызовам нового времени и служить образцом для подражания современному поколению учащейся молодежи;

- наличие команды подготовленных менеджеров в сфере образования – преданных делу людей, умеющих выстраивать образовательный процесс и управлять им;

- выражение оценки и должного уважения к интеллектуальному потенциалу коллектива; разработка адекватной и гибкой системы поощрения интеллектуальной личности (преподавателя и студента), его вклада в общее дело вуза;

- различные способы поощрения студентов (иными словами, необходимо создавать своеобразную «моду» на интеллект).

Формирование у студентов интереса к самообразованию тесно связано с развитием интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер личности. Большой резерв в создании условий для развития названных сфер личности будущего специалиста имеет внеаудиторная работа.

Система стимулирования у студентов не только познавательных интересов (по классификации Г.И. Щукиной), но и интереса к самообразованию. Рассмотрим некоторые позиции в данном направлении:

1. Стимулирование интереса к самообразованию через содержание творческого объединения студентов:

а) использование новизны предлагаемого студентам материала – на творческих объединениях студенты получали новую для них информацию об организации самообразовательной деятельности, о новых приемах тренировки памяти, о способах быстрого чтения, об эффективных технологиях работы с компьютером и техникой и др.;

б) использование исторического материала – студенту предлагалась информация об известных писателях, ученых, конструкторах, людях различных профессий, добившихся выдающихся успехов в труде и личной жизни, преодолевших

сложности судьбы за счет целенаправленной самообразовательной деятельности, за счет системного самосовершенствования;

в) использование практической значимости материала – студентам предлагался материал, который вызывал у них практический интерес, например, техника конспектирования, техника работы в интернете, основы технологии делового общения и др.;

г) использование новейшей информации – новость, полученная из средств массовой информации преподавателем накануне занятия со студентами;

д) использование занимательной и парадоксальной информации – информация о необычных способах самопознания и самопрограммирования, о парадоксальных приемах, используемых конструкторами для рационализации труда и др.;

2. Стимулирование интереса к самообразованию через самообразовательную деятельность:

а) самостоятельное выполнение студентами заданий познавательного характера;

б) самостоятельное решение студентами проблемных ситуаций;

в) самостоятельное конструирование и моделирование;

г) самостоятельные практические работы;

д) самостоятельное проведение исследований (или их части).

3. Стимулирование интереса к самообразованию через взаимоотношения с другими участниками внеаудиторной работы:

а) сотрудничество с преподавателем;

б) соревнование со сверстниками, сокурсниками;

в) совместная деятельность с выдающимися деятелями науки и культуры;

г) взаимодействие с преподавателями и учеными вузов.

Результативность процесса формирования у студентов интереса к самообразованию достигается посредством применения комплекса педагогических условий, в которые входят: разработка творческих, познавательных заданий для самостоятельной деятельности студентов; разработка содержания занятий в рамках творческого объединения студентов «Самообразование студентов

высшей школы» и интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий.

Полученные результаты доказывают выдвинутую гипотезу, что позволяет говорить о целесообразности исследования проблемы самообразования личности в перспективе как одной из наиболее актуальных педагогических проблем в XXI веке.

Литература

1. Казаренков В.И. Самообразование в системе университетской подготовки специалистов. // Проблемы современного образования. Вып.6. –М.: РУДН, МАНПО, 2007.

2. Островский Э.В., Чернышова Л.И. Психология и педагогика: Учебное пособие. / Под ред. Э.В. Островского. М.: Вузовский учебник. 2008. 384с.

3. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Высшее образование, 2008. -430 с. –(Основы наук.)

И.С. Зайцев (АПО, Минск, Беларусь)

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Materials devoted to some problems of organization and implementation of continuous education of graduates. Items marked increase in the efficiency of the said process.

Keywords: continuing education, a synergistic approach, innovation, information and research objectives, design problems, technological problems, professional self-improvement.

Процесс непрерывного образования выпускников высшей школы не сводится исключительно к пополнению багажа уже имеющихся знаний и оттачиванию сформированных умений в области профессиональной деятельности. Непрерывное образование, прежде всего, предполагает выработку новых подходов к повышению квалификации, качественную

реорганизацию реализации приобретенных профессиональных знаний в практике. Такая позиция основана на активации инновационной образовательной деятельности, что предусматривает не только внедрение новшеств в непрерывный педагогический процесс, но и реализацию уже состоявшихся научных достижений в их новом деятельностном исполнении.

Реализация процесса непрерывного образования требует организации качественно новых социальных отношений, что всегда осложнено трудностями, обусловленными актуализацией изменившегося статуса, поскольку довольно-таки тяжело сломать старые стереотипы, выработанные и используемые на протяжении длительного времени. Обусловлена подобная ситуация появлением настоятельности в процессе непрерывного образования пересмотреть собственные устоявшиеся профессиональные ценности. Такая работа полностью детерминирована индивидуальными внутренними возможностями, поскольку предполагает готовность изменить представление о собственной деятельности и собственном месте в профессии. Современные тенденции в системе образования рассчитаны на новую логику конструирования и внешних профессиональных действий, и внутреннего восприятия себя как новатора, а не просто реализатора традиционных взглядов. Принятие социального статуса «новатор» не означает коренного слома предшествующих достижений, а подразумевает реализацию синергетического подхода, ориентирующего на согласование новых знаниевых составляющих с традиционными педагогическими позициями. Актуализация синергетического подхода в условиях современных образовательных тенденций предполагает обоснование новых знаний за счет доказательности эффективности новаторских разработок с классических позиций. Другими словами – оптимизация хорошо известного и уже принятого на основе внедрения адекватного, не ломающего предшествующие достижения, вновь приобретенного научного потенциала. Синергетический подход – системный подход, рассматривающий процесс развития непрерывного образования в русле непрекращающегося расширения и обогащения классических научных позиций.

Процесс совершенствования системы непрерывного образования иногда внешне напоминает составление чего-то нового целостного из «деталей» не вновь разработанных, а воссоединение в единое номинаций, существовавших ранее и имеющих отношение к разным сферам применения. Это – всего лишь компиляция, которая не обогащает научную сферу. Но компиляция вполне способна иметь и положительное значение, если грамотно организована и обладает доказательностью в профессиональном практическом исполнении, что связано с процессом внедрения эффективных педагогических разработок. Внедрение требует предварительного тщательного анализа методов, средств, путей этого процесса. В структуре непрерывного образования специфика реализации инновационной деятельности обусловлена не только необходимостью знания специфических потребностей повышающих квалификацию, но и пониманием зависимости подхода к организации образовательной деятельности от влияния профессиональных интересов и потребностей.

Не всегда предлагаемые нововведения ориентированы на специфику запросов участников образовательного процесса. Бездумное претворение таких нововведений в практику непрерывного образования не только не повысит качество повышения профессионального уровня, но и может привести к неэффективному результату. Любые направления инновационной деятельности должны иметь четкую проработку с позиции преломления социального заказа в ракурсе специфичности индивидуальных интересов. Актуален вопрос и о целесообразности тех или иных нововведений. Не следует включать в арсенал системы непрерывного образования последние продекларированные новшества, которые еще не апробированы с позиции профессиональной значимости для специалистов, т.к. активизируется разрыв между реальными запросами при профессиональном самосовершенствовании и содержательной стороной нововведений в процессе организации непрерывного образования.

Содержательная сторона инновационной деятельности характеризуется и овладением новой информацией, и переосмыслением уже имеющегося профессионально значимого арсенала для принятия адекватных решений в практической сфере.

В качестве одного из средств повышения эффективности и значимости содержания непрерывного образования может быть рассмотрено совершенствование технологии учебного проектирования, обеспечивающего конкурентоспособность специалистов. Учебное проектирование есть научно обоснованное предвидение того, что должно быть достигнуто в непрерывном образовательном процессе. Значимость овладения учебным проектированием обусловлена: во-первых, тем, что данная технология имеет широкую область применения на всех уровнях организации системы образования; во-вторых, владение логикой и технологией учебного проектирования позволит более эффективно осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции; в-третьих, проектные технологии есть средство профессионального самосовершенствования. Цель учебного проектирования – овладение способами и приемами достижения поставленной профессиональной задачи, удовлетворение познавательных потребностей, самореализация, развитие личных качеств. Объектом учебного проектирования является педагогическая система. Для реализации цели учебного проектирования необходимым представляется решение информационно-исследовательских, конструкторских и технологических задач, находящихся во взаимосвязи и взаимообусловленности, но различных по содержанию и характеру деятельности. Структура информационно-исследовательских задач построена на позициях: определение предмета информационного поиска; выделение основных признаков этого предмета; определение критериев для сравнительного анализа с подобными предметами информационного поиска; сбор и осмысление информации; сравнительный анализ информации; обобщение полученной информации. Структура конструкторских задач соответствует этапам: формулирование задачи с учетом данных предшествующего анализа; создание модели мыслительных действий; поиск и анализ возможных вариантов решения задачи; конкретизация и проработка оптимального решения; создание материальной модели проектируемого; оценка и корректировка предыдущей деятельности. Технологические задачи ориентированы на решение информационных, организационных,

экономических и ряда других вопросов. Это – решение проблем на творческом уровне. Важным отличием технологий учебного проектирования является их комплексный характер, предусматривающий одновременную разработку функциональных вопросов, решение конструкторских, эстетических, эргономических, технологических, экономических, организационно-практических и др. задач. Спецификой организации непрерывного образования является решение информационно-исследовательских, конструкторских и технологических задач на основе учета потребностей профессионального самосовершенствования в структуре непрерывного образования.

Оптимизация процесса непрерывного образования не исчерпывается означенными подходами к организации профессионального совершенствования. Интересны в заданном ракурсе и учет специфичности образовательной мотивации и наличие уже сложившихся индивидуальных образовательных стереотипов, что диктует настоятельную необходимость пересмотра взглядов на традиционно сложившийся процесс обучения взрослого человека.

Р.С. Есаян (УРАО, Москва, Россия)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ИНТЕРЕСА К САМООБРАЗОВАНИЮ

В многообразии индивидуальной деятельности по учебным дисциплинам можно выделить познавательную и исследовательскую. Индивидуальная внеаудиторная деятельность успешно интегрируется с аудиторными занятиями студентов. Указанные индивидуальные формы внеаудиторной деятельности позволяют развивать у студентов интерес к самообразованию.

Индивидуальная познавательная деятельность студентов является популярной формой внеаудиторной работы. Преподаватели различных учебных предметов используют ее для расширения и углубления знаний и способов познавательной

деятельности. Нами она успешно использовалась для формирования у студентов интереса к самообразованию.

Индивидуальная работа познавательного характера выполняется студентами как в университете, так и вне университета. При планировании данной работы нами учитывались интересы, потребности, способности, индивидуальные особенности студентов. В течение учебного года нами были подготовлены серии из 10 - 15 познавательных заданий для каждого студента. Количество заданий определялось исходя из степени сложности их содержания и процесса выполнения.

Данные задания составлялись по определенным областям педагогической науки; возможны также межпредметные задания. Они составлялись как для всех студентов, так и для студентов, имеющих различные уровни освоения изучаемого материала.

Познавательные задания выдавались будущим специалистам в конце лекционного или семинарского занятия, после изучения определенного раздела или темы. Задания такого рода были связаны с аудиторными занятиями как по образовательным целям, так и по содержанию. Выполнение внеаудиторных познавательных заданий не требовало особых условий, но ориентировало студента на целенаправленную регулярную работу с научной, научно-популярной, справочной литературой.

Некоторые познавательные задания студент может выполнить, лишь работа в библиотеках. В этом случае педагогу целесообразно дополнительно дать инструкции студенту о возможностях работы с библиографическим материалом.

Индивидуальная познавательная работа студентов может быть организована по-разному. Нами широко использовались домашние задания в виде познавательных задач.

Индивидуальные познавательные задания должны увлекать студенческую молодежь оригинальностью формы и содержания. Мы предлагали будущим специалистам возможности разработать вопросы и задачи по отдельным темам педагогики; отыскать в прочитанных художественных произведениях материал, который иллюстрировал различные аспекты педагогической теории.

Отдельные индивидуальные познавательные задания разрабатывались нами как элемент коллективной творческой деятельности, осуществляемой студентам как во внеаудиторной, так и в аудиторной работе (декады педагогической науки, вечера, викторины, фестивали, а также, учебные лекционные, семинарские и практические занятия). Студент, выполнивший познавательное задание, мог выступить на лекционном или практическом занятии с изложением интересного и содержательного материала или результатов собственных поисков и находок. Важно, чтобы работа студента не осталась незамеченной и неоценённой.

Индивидуальная исследовательская деятельность стимулирует у студентов развитие интереса к самообразованию, творческой активности и самостоятельности. Исследовательская деятельность студенческой молодежи ориентирована на регулярное самостоятельное изучение процессов, явлений в естественных и лабораторных условиях.

Исследовательская работа студентов организовывалась нами в зависимости от научной проблематики. Наиболее распространенными видами исследований студентов являлись: изучение явлений, процессов посредством анализа полученных результатов; изучение явлений, процессов, фактов посредством их сравнительного анализа; решение исследовательских задач; поисковая исследовательская работа. Исследовательская деятельность развивается поэтапно. Основными этапами исследования можно считать: выбор темы, постановку научной задачи, подготовку к исследованию, проведение исследования, обработку результатов исследования, обобщение материала исследовательской работы, интерпретацию полученных результатов, отчет по проведенной исследовательской работе.

Нередко индивидуальное исследовательское задание студента являлось элементом групповой или массовой внеаудиторной работы. Тема исследования предлагалась каждому студенту исходя из его реальных учебных возможностей, способностей, имеющихся первоначальных познавательных интересов.

Правильно подобранная для студента исследовательская работа стимулировала у него развитие интереса к

самообразованию, а также, развитие интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер личности. Многие исследовательские задания открывали будущим специалистам панораму взаимозависимости человека и окружающего мира; формировали у них потребность в гармонизации отношений с этим миром; пробуждали радость бытия через постижение ими «загадок» и «тайн» окружающего мира. Четкая постановка исследовательской задачи позволяла студенту и преподавателю составить программу и выбрать методику проведения исследования. К началу данной самостоятельной работы студент осваивал основные способы осуществления исследовательской деятельности.

Продолжительность исследования и степень сложности задания связаны с индивидуальными особенностями студентов. Студентам мы предлагали задания, стимулирующие использование приобретенных знаний и умений в исследовательской деятельности, а также побуждающие к расширению и углублению таковых. Молодые люди проводили научное исследование с использованием различных методов, осуществляли анализ полученных результатов, предоставляли содержательные выводы.

По окончании исследования студент проводил обработку полученных данных, оформляя результаты в виде таблиц, графиков и других способов презентации полученного материала. В дальнейшем он совместно с консультантом - преподавателем проводил интерпретацию результатов исследовательской работы. Первичный анализ полученных результатов и выводы студент осуществлял самостоятельно. На заключительном этапе педагог помогал исследователю оформить отчет о проведенной работе. Отчет студента мог быть представлен на лекционных и практических занятиях в качестве дополнительного материала, расширяющего и углубляющего нормативные знания и способы деятельности по учебному курсу.

Содержательный доклад по материалам проведенного исследования были представлен на конференции в рамках декады науки. Интересные материалы исследования будущего специалиста помещались в стенную печать.

Индивидуальная исследовательская деятельность студентов успешно интегрировалась как с массовыми и

групповыми формами внеаудиторной работы, так и с лекционными и практическими занятиями по педагогике. Нередко исследовательские задания для будущих специалистов носили межпредметный характер.

Вариативность организации и использования исследовательских работ студентов велика, и педагог имеет возможность выбрать оптимальные типы и формы данной деятельности, исходя из конкретных педагогических условий. Важно, чтобы будущий специалист получил возможность реализовать творческий потенциал, оценил в этой деятельности свои способности. Преподавателю же в исследовательской работе важно сформировать у студентов устойчивый интерес к самообразованию.

Н.В.Жалнина (РУДН, Москва, Россия)

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Преимущества использования инновационных образовательных технологий в учебном процессе состоят в повышении познавательной активности, формировании интереса к знаниям, развитии творческой активности, создании комфортной среды обучения студентов.

Многоуровневая система обучения по своему характеру соответствует университетскому образованию, основной целью которого является подготовка широкообразованных специалистов по междисциплинарным образовательным программам, комбинируя общее и специальное образование различного профиля. Новые технологии обучения в вузе позволяют развить субъектные качества студента. При этом наиболее целесообразным является определение структуры учебного процесса на основе индивидуализации, когда ролевую часть несет сам студент, а профессорско-преподавательский состав выполняет функции направляющей и корректирующей стороны.

Изменение ориентиров обучения, новизна и многоаспектность задач требует альтернативных педагогических

подходов к организации учебного процесса. При этом структура и характер педагогической деятельности существенно модернизируется. В деятельности преподавателя на первый план выступают такие составляющие педагогического мастерства, как мобильность в выборе методов подачи и активизации дидактического материала, умение перестраивать стандартные модели обучения, своевременного изменения стратегии и тактики учебного процесса, дифференцированного обучения путем его индивидуализации и стимулирующего воздействия на личность обучаемого.

Особый интерес представляет система многоуровневой подготовки: бакалавриат, магистратура и аспирантура. В подготовке магистров наиболее целесообразно выделить равноценные составляющие – теоретическое обучение и научно-исследовательскую работу. Следовательно, учитывая специфику организации учебного процесса, для создания единой системы обеспечения качества реализации многоуровневых образовательных программ необходимо их строить, опираясь на модульные принципы организации учебного материала. Повышаются требования к обучению в магистратуре, материал изучается на более высоком уровне по сравнению с общими курсами, которые в бакалавриате слушали студенты. Преподаватели должны приносить в аудиторию результаты своей научной работы, т.е. преподавание в магистратуре – это продолжение исследовательской практики, а для выпускников в дальнейшем может послужить рекрутинговой программой. Сейчас на студентов все больше возлагается ответственности, т.к. они выбирают дисциплины, которые хотят изучать, тем самым будут более самостоятельными по окончании университета.

Следует обратить также внимание, что переход к исчислению общей трудоемкости в зачетных единицах влечет за собой смещение акцентов в учебном процессе высшей школы на самостоятельную работу студентов. При этом возникает необходимость отражения ее в учебных планах и адекватного учета при разработке методического сопровождения учебного процесса.

Европейское образовательное пространство должно осуществляться вузами с минимальной потерей качества обучения,

именно поэтому целесообразно провести анализ структурных изменений учебного процесса в высшей школе, содержания профессионально-образовательной подготовки, применения современных образовательных технологий, создание необходимых условий для формирования творческого мышления и самореализации.

Необходимость адекватного восприятия преподавателями высших учебных заведений содержания и структуры основных образовательных программ, отражающих индивидуализацию учебного процесса, является успешным условием для многоуровневой системы высшего образования и становления единого образовательного пространства. Подготовку высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентирующихся в смежных областях, готовых к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности должна гарантировать высшая школа.

Современные технологии обучения при внедрении в образовательный процесс позволяют перенести акцент на личностную значимость студентов. Выбор методов подачи дидактических материалов, способность дифференцировать обучение путем его индивидуализации и есть ключевая составляющая активизации самостоятельной работы студентов.

Такой подход способствует повышению у студентов мотивации к обучению и развитию навыков самостоятельной работы. Одновременное развитие новых, более эффективных методов текущего контроля знаний студентов должно способствовать повышению качества освоения образовательных программ. Использование модульной структуры учебных курсов обеспечивает комплексную подачу учебного материала, позволяет существенно уменьшить время экзаменационных сессий, сокращая их продолжительность, а порой и вовсе отказаться от «сессионных» форм контроля знаний студентов. Результат освоения основной образовательной программы студентом в магистратуре в системе зачетных единиц требует постоянного повышения квалификации профессорско-преподавательского

состава и качества преподавания. При этом в преподавательской нагрузке возрастает удельный вес методической составляющей.

Выделение часов на самостоятельную работу предусматривается в учебных планах направлений подготовки бакалавров и магистров. Соотношение часов отводимых на аудиторную и самостоятельную работу по разным циклам дисциплин колеблется в пределах от 50% до 70%. По каждой дисциплине это соотношение определяется кафедрами университета. Поэтому планирование должно быть таким образом, чтобы студенты на практике могли решать задачи и применять свои теоретические навыки в профессиональной деятельности. В то же время результаты формирования самостоятельности студентов прямо зависят от начального уровня их самостоятельности. Наиболее продуктивным является поэтапное формирование теоретических знаний и навыков, которое в дальнейшем может оказать существенное влияние на их будущую профессиональную, в том числе научно-исследовательскую и педагогическую деятельность.

Для успешного проведения контроля самостоятельной работы студентов может быть разработан фонд контрольных заданий для оценки качества подготовки обучающихся в рамках одной дисциплины или образовательной программы, наличие которого обеспечит проведение регулярного самоанализа работы и аттестации студентов. В фонд могут быть включены операционные формы заданий, вопросов, которые позволят оценить уровень знаний, навыков и умений студентов, их соответствие квалификационным требованиям.

Однако при модульном построении учебного процесса есть некоторые проблемы, которые хотелось бы затронуть:

- характер и масштабы преобразований университетского образования;
- организационно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов в условиях двухуровневой структуры основных образовательных программ университетского образования;
- вариативность сроков обучения;
- концентрация учебных часов на различных этапах обучения;

- распределение времени между коллективными и индивидуальными формами работы учащихся и т.д.

Отметим еще одну проблему, возникающую из-за того, что, одна и та же изучаемая дисциплина имеет для каждого студента свою степень важности, но оценочные требования предъявляются ко всем одинаково и результаты выставляются в соответствии с утвержденным графиком освоения образовательной программы. Модель организации образовательного процесса с использованием системы зачетных единиц в сочетании с балльно-рейтинговыми технологиями контроля знаний оказывает существенное влияние на качество самостоятельной работы, создает условия ее прозрачности. Применение преподавателем активных методов обучения зависит от уровня знаний и способностей студента и предусматривает занятия, которые включают элементы исследований с использованием информационных технологий обучения, а также участие в реальных деловых играх (проблемно-деловые, организационно-деятельностные, инновационные). В дальнейшем студенту, как выпускнику вуза, придется сталкиваться с ситуациями, в которых надо принимать самостоятельно решения. Для этого ему нужно иметь базовые знания, аналитическое мышление, социально-психологическую компетентность и интеллектуальную культуру.

С.З. Занаев (ИТИП РАО, Москва, Россия)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВСОБЩЕГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОВОЕННОГО ПЕРИОДА

Переосмысление опыта развития отечественной педагогики предвоенного периода приобретает все большее значение, чем дальше неумолимое время удаляет от нас события тех лет. В те далекие годы в стране происходили различные экономические и социальные преобразования, эффективное претворение которых в жизнь в первую очередь зависело от

совершенствования и развития различных направлений профессионального образования.

XVI съездом ВКП (б) в 1930 г. были поставлены задачи реконструкции всех отраслей народного хозяйства, на базе современной техники, укрепления экономической независимости и повышения обороноспособности страны. Для успешного решения поставленных съездом задач требовалась организация и совершенствование инфраструктуры для массового политехнического обучения подрастающих поколений и взрослого населения, для овладения трудящимися новыми производственно-техническими знаниями и умениями, создания инженерно-технической интеллигенции.

Интересное развитие в этот период получила организация «форпостов-клубов» по месту жительства, которым отводились помещения красных уголков при домоуправлениях, что в свою очередь, учитывая их относительно равномерное территориальное расположение среди населения, способствовало удобству их охвата и доступности различными образовательно-воспитательными мероприятиями. Ценным в педагогическом, политехническом отношении являлось то, что в них организовывались кружки технического творчества для всех детей. Пионеры при этих заведениях также участвовали «в общественно полезном труде по благоустройству улиц и дворов, в которых жили, знакомились с работой городских предприятий. Это в определенной мере содействовало расширению их политехнического кругозора» [1, С. 48].

Активизации организации производственно-технической пропаганды в стране способствовали выход ряда руководящих постановлений партии и правительства. Например, 25 мая 1931 года ЦК ВКП (б) было принято постановление [2], в котором отмечалась необходимость «обеспечить издание в миллионных тиражах дешевой массовой популярной технической литературы и общедоступных учебников по технике, как по линии общих основ техники, так и по отдельным отраслям промышленности». Реализация данного решения прописывалась в постановлении партии, от 29 декабря 1931 года, в котором категорично отмечалась необходимость «немедленно развернуть работу по созданию массовой хорошо изданной технической книги для

молодежи. Пионерская книга должна мобилизовать массы пионеров как ведущий детский актив на выполнение задач по вовлечению детворы в общественную жизнь, по политехнизации школы».

К этому периоду относится появление различных периодических научных, технических и научно-популярных изданий имеющих также перспективную оборонную направленность. Например, в 1929 году начали издаваться журналы «Изобретатель и рационализатор», «За индустриализацию Сибири»; в 1930 г. «Обмен опытом рабочего изобретательства», «За индустриализацию Средней Волги»; в 1932 г. «За большевистскую технику», «В бой за технику!»; в 1933 г. «Техника молодежи». К 1936 году в Советском Союзе выходило около 500 технических журналов (включая различные «Труды...», «Бюллетени...» и т.д. Например, с октября 1934 года было возобновлено издание ежемесячного научно-популярного иллюстрированного журнала широкого профиля «Наука и жизнь», – основанного в 1890 году.

По всей стране в эти годы интенсивными, быстрыми темпами: увеличивалось количество школ, изб-читален, разветвленной сети библиотек различных направлений, средне-специальных и высших профессиональных учебных заведений, в которых осуществлялось доступное обучение взрослых и подрастающих поколений. Открывались новые театры, музеи, клубы самодеятельности, кинозалы. Киноискусству придавалось первостепенное значение, как средству массового культурно-воспитательного, образовательного влияния на подрастающие поколения и население страны. К этому периоду относится расцвет отечественной киноиндустрии, продукция которой была выдержана в соответствии с велением времени, в духе воспитания патриотизма, коллективизма и дружбы между народами, формирования качеств личности, характерных для труженика, защитника Родины.

При реализации задач образования и воспитания значительное внимание уделялось вопросам организации массовой внеучебной деятельности детей и подростков, рассматривавшихся также, как будущих учащихся учебных заведений системы профессионального образования.

В центр внимания педагогов ставилась ориентация выпускников на поступление в средние специальные, и высшие профессиональные учебные заведения. В этом отношении показательную оценку преимущественного настроения молодежи тех лет на примере профориентационных предпочтений своих учащихся представляет высказывание А.С.Макаренко, изложенное им в лекции, которую он прочитал 10 января 1938 года. В ней он отметил, что «в те годы было общее увлечение техникой, техническим образованием, и все мои ученики хотели быть инженерами» [3, с. 21].

Данное высказывание великого отечественного педагога-ученого, являвшегося современником и непосредственным творцом и участником различных преобразований в педагогике тех лет, оказавшего огромный, оригинальный, научно-практический вклад в трудовое обучение, воспитание, политехническое образование подрастающих поколений, является в целом объективной оценочной характеристикой, общей ситуации профессионально-ориентационной мотивации молодежи того периода. Методы, приемы, способы, средства и пути достижения этих предпочтений у молодежи тех лет, представляют в целом объективную ценность, необходимо их переосмысление, и применение в современном образовании и воспитании подрастающих поколений.

О высоких темпах развития системы средне-специального и высшего профессионального образования в довоенный период свидетельствует то, что к 1940 г. в стране функционировали 4600 вузов, по числу учащихся и студентов СССР вышел на первое место в мире. Значительные успехи были достигнуты в естественных и технических науках, в литературе и искусстве.

Великая Отечественная война явилась серьезным испытанием и в тоже время, показала огромное превентивное значение отечественной системы образования, политехнического обучения, профессионального образования, допризывной подготовки молодежи, гражданского, интернационального, патриотического воспитания населения. Несомненно, что всесторонняя политехническая, военно-прикладная направленность массового профессионального обучения и

просвещения населения, в том числе детей школьного возраста явились важными факторами победы в войне.

Изучение и учет опыта отечественной педагогики приобретает актуальность, в связи с тем, что в настоящее время руководством Российской Федерации поставлены задачи инновационного технологического развития страны и взят курс на модернизацию экономики, при котором сильная экономика рассматривается как основа для роста благосостояния наших граждан и гарантия национальной безопасности. Решение этих задач невозможно без организации системной подготовки высококвалифицированных рабочих, инженерно-технических и научных кадров, начальным звеном, которого является всестороннее политехническое, технологическое и естественнонаучное образование подрастающих поколений со школьного возраста. Необходимо учитывать, что многие индивидуально-личностные качества и навыки, если они не заложены в детском возрасте, в профессиональной и высшей школе у человека уже не сформируешь. Формирование культуры труда, различных личностных качеств и т.д. которые сказываются в конечном итоге на производственной деятельности и на качестве продукции. В связи с этим необходимо грамотное дидактически продуманное построение всей образовательно-воспитательной цепочки, при котором многие проблемы могут быть решены, когда обществом будет осознана общая выгода от всестороннего совершенствования качества образования подрастающих поколений.

Литература

1. Богуславский М.В. Детское движение в России: между прошлым и будущим. Монография. Тверь: научная книга, 2007.- 112 с.
2. Постановление ЦК ВКП (б) от 25 мая 1931 г. «О Постановке производственно-технической пропаганды»
3. Макаренко А.С. Методы воспитания. Педагогика. 2007. № 8. С. 16-27.

А.А.Киящук (РУДН, Москва, Россия)

**ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ
СТУДЕНТОВ ИНТЕРЕСА К УЧЕНИЮ ВО
ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ**

Подготовка педагога к формированию у студентов интереса к учению – значимая социально-педагогическая задача. Рассмотрим один из аспектов данной подготовки – развитие у преподавателей готовности эффективно проводить внеаудиторную работу со студентами с целью формирования у молодежи интереса к учению.

Внеаудиторные формы работы разнообразны, что позволяет преподавателю любой дисциплины осуществлять их выбор, исходя из поставленной цели, имеющегося контингента студентов, условий, в которых осуществляется обучение и воспитание будущих специалистов. Социальные условия, требуют качественную подготовку студентов не только в профессионально ориентированных учебных курсах, но и в развитии личности будущего специалиста, формировании у него интереса к учению.

Организация учебно-воспитательной работы направлена на целенаправленное формирование у студентов интереса к учению. Формирование данного феномена возможно как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности студентов. Подбор форм аудиторной и внеаудиторной работы, методов развития у студентов интереса к учению целесообразно осуществлять с опорой принцип оптимизации педагогического процесса (Ю.К.Бабанский). Наряду с традиционными аудиторными формами учебно-воспитательной работы (лекционные, семинарские, практические занятия), целесообразно системное использование массовых, групповых и индивидуальных внеаудиторных занятий, которые обеспечивают успешное стимулирование у студентов интереса к учебной деятельности.

Групповые формы внеаудиторной работы позволяют осуществлять углубленное освоение студентами знаний и умений. Научные кружки и творческие объединения, экскурсии и лектории, организуемые преподавателями позволяют эффективно решать поставленные задачи и достигать поставленной цели. В групповых

формах работы можно широко использовать активные методы обучения, такие как деловые и ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, метод «мозгового штурма», решение проблемных задач. Массовые формы внеаудиторной деятельности позволяют успешно развивать практические навыки. Педагогу целесообразно реализовать в учебно-воспитательном процессе такие формы внеаудиторной деятельности как предметные декады, вечера и спектакли, викторины, познавательные игры, конкурсы, встречи с учеными, конструкторами. В ходе организации и проведения массовой внеаудиторной работы необходимо стимулировать у студентов потребность использования теоретических знаний в практической учебной и профессиональной деятельности. Массовые внеаудиторные мероприятия способствуют формированию у будущих специалистов интереса к учению. Студентам приходится актуализировать свои учебные знания и навыки, учитывать личностные особенности своих партнеров по группе, стимулировать последних к сотрудничеству на различных этапах проведения внеаудиторного мероприятия. В процессе совместной деятельности с однокурсниками, будущий специалист критически оценивает свои интеллектуальные резервы. Реальная интеллектуальная, познавательная и коммуникативная практика стимулирует интерес у студентов к сотворчеству с преподавателями и однокурсниками в деловой и дружеской деятельности.

Эффективными в развитии у слабоуспевающих студентов являются разнообразные формы индивидуальных внеаудиторных занятий, такие как творческие задания по учебным дисциплинам, поисковые задания, исследовательские занятия, практические работы, ориентированные на подготовку видеофильмов, стендов, материалов для повышения качества учебных занятий по учебным дисциплинам, в частности, обеспечивающие успешное развитие знаний и умений по самообразованию, познавательные задания, направленные на расширение и углубление учебных знаний и навыков.

Подготовка педагогов к формированию у студентов интереса к учебной деятельности целесообразно осуществлять через содержание учебно-познавательной деятельности, через использование различных видов учебно-познавательной

деятельности, через характер отношений между преподавателем и студентами в процессе аудиторной и внеаудиторной работы. К первой группе стимулов исследователи (Ю.К.Бабанский, В.Б.Бондаревский, В.С.Ильин, В.И.Казаренков, Г.И.Шукина) относят такие стимулы как «новизна материала», «историзм материала», «практическая значимость материала», «эмоциональный фон содержания материала», «занимательность материала»; ко второй – «исследовательские работы», «работы прикладного характера». «познавательные задания», «задания на конструирование и моделирование»; к третьей – «сотрудничество», «педагогический оптимизм – вера в успех учащегося», «встречный процесс», «общественное мнение», «поощрение». Научно обоснованное использование данных стимулов позволяет преподавателю успешно развивать у студентов интерес к учению во внеаудиторной деятельности. Молодой человек может реально представить себе значимость учебных знаний и умений. Внеаудиторная работа, формы которой весьма разнообразны, позволяет подбирать их с учетом первоначальных интересов студентов, их личных и профессиональных потребностей, особенностей индивидуального развития, возраста, с учетом ценностных установок.

Подготовку педагога к формированию у студентов интереса к учению во внеаудиторной деятельности необходимо осуществлять в процессе учебной работы по циклу педагогических, психологических методических дисциплин, так и по циклам специально-профессиональных и социально — гуманитарных дисциплин. Комплексная подготовка преподавателя к развитию у студентов интереса к учению должна включать и развития у педагога практического опыта проведения внеаудиторных занятий, которые позволяют закрепить полученные знания по работе со студентами. Качество подготовки специалистов реально возможно, если педагоги высшей школы качественно используют возможности внеаудиторной работы для развития у студентов интереса к учебной деятельности, потребности в личном и профессиональном самосовершенствовании.

В программу подготовки преподавателей высшей школы к организации и проведению должна включать целесообразно

включать и вопросы коммуникативной подготовки. Педагогу во внеаудиторной работе приходится использовать разнообразие стилей общения со студентами как формального, так и неформального характера. Поэтому развитие у педагогов коммуникативных умений становится необходимой и значимой.

А.В. Ляликова (ИМП РУДН, Москва, Россия)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ЮНЕСКО

This article covers the main aspects and problems of world education and realization of educational programmes of UNESCO. Also it is concentrated on actuality and barriers of realization and adaptation of UNESCO's project "Education for everybody"

Keywords: education, educational programmes, long-life education, training, pedagogical staff.

*«Учиться, чтобы знать, учиться, чтобы уметь,
учиться жить и учиться жить вместе» [1]*

ЮНЕСКО, являясь международной организацией и действуя в рамках международного сотрудничества в области образования, науки, культуры и информации, на сегодняшний день успешно развивает и поддерживает все охваченные ею области и проекты практически во всех странах мира.

В качестве своей основной цели ЮНЕСКО провозглашает содействие обеспечению и поддержанию мира и безопасности на планете, а также сотрудничество между странами в различных областях в сфере образования.

В современном социуме на первый план выступают культурная, нравственная и интеллектуальная составляющие человечества. Ориентируясь на эти вышеупомянутые составляющие, политика и деятельность ЮНЕСКО в сфере образования представляет собой комплекс всемирно признанных прав человека, ориентированных на реализацию конкретных целей и задач в области образования, таких как ликвидация неграмотности в слаборазвитых странах мира, создание

национальных образовательных систем в независимых государствах, образование взрослых, подготовка преподавательских кадров и др.

Таким образом, одной из основных задач организации является обеспечение всеобщего начального образования и развитие качественного высшего образования на мировом уровне. Так, ключевой программой, в данном направлении, является такая программа как «Образование для всех», целью которой является образование в течение всей жизни. В данной программе основной акцент делается на внедрении новых инновационных информационных технологий в области реализации базового образования.

В соответствии с всеобщей стратегией социального развития, а также, с учетом интересов конкретных регионов, стран и отдельных социально-демократических групп населения, в основном бедных и слаборазвитых слоев населения ЮНЕСКО разрабатывает такие программы как «Образование для всех», «Образование в течение всей жизни» и другие подобные проекты.

К основным принципам реализации данных программ относят всеобщий доступ к обучению, содействие обеспечению равенства, привлечение внимания к учебным результатам, расширение средств и масштабов базового образования, улучшения условий для образования и укрепления партнерских связей.

Так в 1990 году на всемирной конференции программы «Образование для всех», проходившей в Тайланде, было положено начало международному движению по обеспечению базового образования для всех возрастных категорий: детей, молодежи и взрослых. Кроме того, была выработана программа, по достижению основных целей реализуемых программ, которые были отражены во Всемирной декларации об образовании для всех.

Программа «Образование для всех» начала реализовываться с 2000 года и является наиболее масштабной, реализуемой программой в мире в сфере образования. План по ее реализации и осуществлению был принят на Всемирном форуме по образованию в Дакаре (Сенегал). Кроме того, стоит отметить, что данная программа осуществляется под руководством ООН

(Организации Объединенных Наций), однако, фактическое руководство осуществляет ЮНЕСКО.

Основная задача реализации программы «Образование для всех» заключается в разрешении различных проблем, возникающих в образовательной среде. Так, например, остается актуальным вопрос ликвидации неграмотности в самых бедных и слаборазвитых государствах мира, а также организация непрерывного образования для взрослых слоев населения развитых стран.

Однако, реализация настоящей программы, а также достижение заявленных в ней целей, получили широкий резонанс, в связи с тем, что за первое десятилетие ее существования, планируемые цели и задачи не были достигнуты, что поставило под сомнение эффективность данного направления.

Позднее, на Всемирном форуме по образованию в Дакаре (Сенегал) в 2010 году были приняты «Дакарские рамки действий. «Образование для всех: выполнение наших общих обязательств», с программой развития и реализации проекта до 2015 года, которые устанавливают новые цели и задачи, на основе опыта прошедшего десятилетия и меняющейся глобальной обстановки.

Таким образом, на форуме в Дакаре были провозглашены следующие цели: расширение и совершенствование комплексных мер по уходу за малолетними детьми, а также их воспитания; возможность получения бесплатного высококачественного начального образования; равный доступ, для всех желающих, к соответствующим программам обучения; повышение качества образования [3].

Кроме того, в будущем планируется выдвижение новой концепции об образовании мужчин, в связи с тем, что в настоящее время сильно превалирует количество женщин с высшим образованием.

Реализация образовательных программ ЮНЕСКО в России охватывают различные направления деятельности: развитие образовательных стратегий, обмен передовым опытом, открытие и поддержка кафедр ЮНЕСКО и сети ассоциированных школ ЮНЕСКО и др.

Кроме развития образования и поддержания образовательного процесса в странах на должном уровне,

ЮНЕСКО содействует подготовке преподавательского состава, строительству и оснащению школ современным оборудованием.

Наша страна активно участвует в реализации вышеупомянутой программы и способствует ее развитию и распространению, т.к. ЮНЕСКО является единственной международной организацией по вопросам образования, в которой участвует все международное сообщество. У России тем самым расширяются возможности экспорта образовательных услуг за счет распространения российского опыта за рубежом.

Стоит упомянуть, что на первом заседании Управляющего комитета программы ЮНЕСКО «Образование для всех» её президентом стал представитель Российской Федерации, ректор Российского университета дружбы народов (РУДН), академик Российской академии образования В.М. Филиппов [2].

Также, учитывая тенденцию современного мира к компьютеризации, перспективным направлением в области реализации и развития образования в рамках проекта «Образование для всех» является использование современных информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Данные технологии могут применяться при подготовке, переподготовки и повышении квалификации преподавателей, создания электронных библиотек, развития интернет-образования, открытия образовательных курсов и развития дистанционного образования.

Помимо этого, по данным ЮНЕСКО основным препятствием в реализации данной программы является острая нехватка квалифицированного, компетентного преподавательского состава.

Так, например, в 2003 году в России была принята «Программа модернизация педагогического образования». Финальным результатом программы должна стать обновленная система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающая требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам.

Большой интерес представляет вопрос успешности достижения целей проекта «Образование для всех». Так, в докладе, представленном ЮНЕСКО 25 ноября 2008 года, организация осудила равнодушие политических систем к проблемам образования и высказалась о возможном провале

программы. Первой целью ЮНЕСКО является обеспечение гендерного равенства к 2005 году, что так и не было достигнуто к указанному сроку.

В настоящее время, учитывая текущее положение дел в мире, также существуют серьезные опасения в успешной реализации и достижении шести целей программы «Образование для всех», намеченных к 2015 году [4]. Информация и выводы о невозможности достижения целей программы были подтверждены в докладе «Скрытый кризис: вооруженные конфликты и образование», представленном 1 марта 2011 года [5].

Дополнительной существенной проблемой, обозначенной в докладе, является вовлеченность школьников в вооруженные конфликты. В частности, бывшая президент Ирландии и комиссар ООН по правам человека Мэри Робинсон уточнила, что в связи с учащением и изменением рода вооруженных конфликтов, дети стали потенциальными объектами намеренных и систематических атак [6].

Литература

1. Информация о деятельности международного проекта «Ассоциированные школы ЮНЕСКО» (рус.). Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО. – Электронный ресурс:
<http://www.unesco.ru/ru/?module=pages&action=view&id=104>
2. ПЕДСОВЕТ: интернет портал для учителей. Электронный ресурс - <http://pedsovet.org/content/view/16211/251/>
3. МОО «Информация для всех». Электронный ресурс - <http://www.ifap.ru/efa/index.htm>
4. Юнеско. Что это за организация. – 2009 - стр.5. Электронный ресурс:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330r.pdf>
5. Пресс-коммюнике ЮНЕСКО – Под эмбарго до 1 марта. Электронный ресурс -
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-press-release-eastern-europe-central-asia-ru.pdf>
6. ФГУП РАМИ «РИА Новости», интервью с Э. Митрофановой: ЮНЕСКО должна меняться, чтобы реагировать

на новые вызовы. Электронный ресурс - <http://ria.ru/interview/20101115/296632898.html>

О.С. Жвирблис (ИМП РУДН, Москва, Россия)

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВАРИАНТ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

The main issue of this article is the vision of the programme “Strategy-2020” in terms of education. The one of the models of human capital development is analyzed.

Keywords: Strategy 2020; human capital; innovation in education; competitiveness of educational institutions.

Каким будет образование, таким будет наше будущее. Если в перспективе мы хотим видеть умных и талантливых членов общества, необходимо уже сейчас создать условия для развития их талантов и творческой деятельности, от этого напрямую зависит качество человеческого капитала нашей страны.

Все больше говорят о том, что личность сама становится производителем знаний, то есть активным субъектом своего обучения, - то, к чему стремились лучшие педагоги в истории человечества.

Это стало возможным благодаря развитию новых технологий, в частности, онлайн-обучению и неформальному (открытому) образованию. Как следствие таких трансформаций произошла смена педагогической парадигмы «учитель – обучающийся». Учитель больше не обладает монополией на знание, а значит, может общаться с учениками на равных, тем самым становится возможным воспитывать в учениках самостоятельность и стремление к освоению новых знаний.

В задачу современного педагога и в целом системы образования входит: дать ориентиры (не говорить что надо, а объяснить для чего и как это сделать), развить умения (способность применять знания в действии, на практике, которая, к слову, постоянно изменяется и требует быстрой реакции) и любовь к творческому, преобразующему труду.

Главным образом, такая модель отношений необходима в сфере высшего образования. Не за горами то время, когда человек будет рассматривать свое образование как личный проект, в который он вкладывает такие ресурсы как время, силы и деньги и сам строит свою образовательную стратегию.

Таким образом, изменяется модель развития человеческих ресурсов, что нашло свое отражение в программе социально-экономического развития страны «Стратегия-2020».

Данный проект представляет собой экспертный доклад по различным направлениям социально-экономического развития страны, подготовленный экспертным сообществом по заказу российского правительства. Итоговый доклад был подготовлен в декабре 2011 г., Стратегия-2020 была опубликована в марте 2012 года под названием «Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года Стратегия 2020: Новая модель роста — новая социальная политика». В 2011-12 годах были также проведены социологические исследования, целью которых являлось выяснить отношение различных слоев общества к предложениям Стратегии-2020.

Основополагающая идея документа состоит в том, что образование для соответствия нынешним реалиям должно стать адаптивным. Современные образовательные учреждения должны не только обладать безупречной репутацией и предлагать востребованные и актуальные образовательные программы, соответствующие экономическим требованиям, но также и разнообразные формы обучения, адаптированные для разных типов личности, дифференцированный подход в зависимости от потребности субъекта обучения.

Необходимо добавить, что все большее воспитательное значение приобретает среда – то окружение, в котором находится личность, и не только реальная среда, но и виртуальная. Как нам представляется, если возможно изменить педагогические приемы, то можем ли мы изменить среду молодого поколения?

Поэтому следующая идея заключается в создании качественной, развивающей личность среды. Для этого нам предстоит искать реально работающие инструменты социального проектирования. Стоит заметить, что эта идея также лежит в

основе данной программы, которая по сути и стала одним из таких инструментов. Однако важно, чтобы заинтересованными сторонами и регуляторами в процессе реализации этой программы выступали не только государственные структуры, но и общественные организации, гражданские объединения, местные сообщества, сам человек. Следует учитывать, что у разных заказчиков образования могут быть разные интересы и требования относительно образа будущего образования и это потребует много усилий для определения позиций и договоренностей между ними.

Наконец, решающее значение будет иметь вопрос: появится ли в нашем обществе запрос на такую модель образования и качественно новых продуктов ее производства? Обществу еще предстоит найти ответ на представленный вопрос.

Литература

1. Стратегия-2020: Новая модель роста — новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Книга 1; под науч. ред. В.А. Мау, Я.И. Кузьмина. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. — 430 с.
2. Развитие человеческого капитала – новая социальная политика: сборник научных статей. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013 г. 544 с.
3. Стратегия социально-экономического развития страны до 2020 года. Электронный ресурс: <http://2020strategy.ru/>

**А. Б. Омурзакова (УНИСОП РУДН,
Москва, Россия)**

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ВУЗОВ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН И РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ

The international cooperation of the Republic of Kazakhstan in the field of education has an important role in the development of higher education and it requires continuous improvement and international standards of education quality conformation as well as

permanent analysis of new ways of interaction between education institutions.

Keywords: international cooperation actors, “Korean Studies”, “Kazakhstan Studies”, academic exchange.

Основными инициаторами сотрудничества между Казахстаном и Республикой Корея в сфере высшего образования выступают университеты, академии, институты, а также министерства, которые занимаются вопросами образования в двух странах, иные государственные учреждения и неправительственные организации.

Формами сотрудничества вузов двух стран являются:

- обмен студентами, аспирантами, докторантами, профессорско-преподавательским составом;
- проведение совместных научных конференций, симпозиумов, семинаров;
- совместная разработка и издание учебных пособий и учебников по корейскому языку;
- взаимная публикация научных статей профессорско - преподавательского состава в академических журналах, коллективных монографиях в обеих странах;
- предоставление образовательных научных грантов и стипендий;
- проведение совместных научных исследований [2].

Сфера межуниверситетского сотрудничества между Республикой Казахстан и Республикой Корея стала развиваться наиболее плодотворно в конце 1990-х - начале 2000-х годов. Особенностью данного периода стало подписание южнокорейскими университетами соглашений о партнерстве с вузами, в которых не осуществлялась подготовка специалистов - корееведов. Так, например, соглашения о взаимном сотрудничестве с южнокорейскими университетами заключили Казахстанский медицинский университет (КМУ), Алматинский технологический университет (АТУ) (партнер - Андонгский национальный университет), Казахский Национальный технический университет им. К.И. Сатпаева (КазНТУ).

На сегодняшний день, корейский язык преподается в двадцати вузах Казахстана, наиболее крупными университетами, в

которых ведется языковая подготовка, являются: Евразийский национальный университет им. Гумилева (ЕНУ), Казахский университет международных отношений и международных языков им. Абылай хана (КазУМО и МЯ), Казахский Национальный Университет им. Аль-Фараби (КазНУ), Казахская академия труда и социальных отношений (КазАТиСО), Казахстанский институт менеджмента и экономического прогнозирования (КИМЭП), Восточно-Казахстанский государственный университет им. Сарсена Аманжолова (ВКГУ), Казахский Национальный педагогический университет им. Абая (КазНУ).

Многие вузы ведут обучение студентов по программам бакалавриата и магистратуры по направлениям подготовки «Филология», «Педагогические науки» и «Регионоведение». Занятия в основном проводят специалисты - корееведы из вузов Казахстана. Специалисты вузов Кореи приезжают для проведения мастер - классов, спецкурсов, курсов повышения квалификации.

Сотрудничество осуществляется благодаря тесным связям с южнокорейскими партнерами в рамках подписанных соглашений о сотрудничестве. Поэтому рассмотрение международной деятельности этих вузов как основных акторов казахстанско - корейских межуниверситетских отношений является важным вопросом в развитии, обмене опытом и модернизации высшей профессиональной школы Республики Казахстан[3].

В качестве примеров такого плодотворного и эффективного сотрудничества можно выделить несколько вузов Казахстана и Республики Корея: ЕНУ им. Гумилева, КИМЭП, КазНУ, КазНУ, Университет Кёнghi, Корейский университет иностранных языков (Hankuk University of Foreign Studies - HUFs), Национальный университет Чунгджу, Национальный университет Канвон, Университет Усук, Университет Кангнам, Университет Тэгу и Университет иностранных языков Пусана.

Университет иностранных языков Ханкук (HUFs) является первым корейским университетом, где стало возможно изучение казахского языка, в связи с открытием кафедры Центральной Азии в 2004 году [1].

В университетах Республики Корея подготовка специалистов по постсоветской Центральной Азии началась около 18 лет назад. В 1995 году в Университете иностранных языков г.

Пусана открылась кафедра языков Центральной Азии, где стали преподавать турецкий и узбекский языки. В 2004 году в Университете иностранных языков Ханкук открылась кафедра языков Центральной Азии, при которой теперь преподают казахский и узбекский языки. Студенты изучают не только языки, но и слушают лекции по истории, культуре, политике и экономике стран Центральной Азии. В вузе имеется кафедра центральноазиатских языков, Центр по изучению Центральной Азии, Ассоциация по центральноазиатским исследованиям, а также имеется периодическое издание «The Korean Journal of Central Asian and Caucasian Studies». В журнале публикуются статьи ученых Республики Корея и стран Центральной Азии на корейском, русском, казахском и других языках региона [1].

В 2006 году в школе международных отношений частного университета Кангнам была введена новая специальность «Казахстановедение» (Kazakhstan Studies). Студенты изучают историю, культуру, экономику и международные отношения Казахстана, а также казахский язык [1].

В Казахстанском институте менеджмента и экономического прогнозирования (КИМЭП) корейский язык в качестве второго иностранного и имеет статус «minor subject», то есть второстепенного предмета. Студенты КИМЭП уезжают в Республику Корея не для языковой практики, а в целях обучения по какой-либо, чаще всего смежной, специальности с последующим признанием полученных там оценок.

В вузах Казахстана в основном южнокорейские студенты проходят курс обучения в рамках программ так называемой летней школы - International Summer programs [3]. Программы студенческого обмена являются наиболее развитой формой взаимоотношений двух государств в сфере образования. Именно с программ студенческой мобильности начиналось становление межвузовских связей Казахстана и Республики Корея. В 2012 году общее число студентов и магистрантов кафедры корееведения КазНУ, прошедших языковую стажировку и обучающихся ныне в корейских университетах, достигло 100 человек. Вместе с тем высокий уровень активности сотрудничества в данной сфере предполагает наличие достаточного количества проблем, связанных как с системными несоответствиями (разница учебных

планов: не совпадает даже начало учебного года - в Республике Корея учебный год начинается в марте, неадекватность кредитных систем), так и непосредственно с трудностями, возникающими на местах [3].

В настоящее время при финансовой поддержке Фонда корееведения при МИД Республики Корея готовится программа дистанционного обучения студентов-корееведов в Казахстане [1].

Таким образом, можно сказать, что открытый внешнеполитический курс Казахстана способствовал интенсивному обмену казахстанской вузовской системы с внешним миром, потоками информации, людей и технологий.

Практически все крупные вузы Казахстана заключили с корейскими университетами-партнерами стандартные соглашения о сотрудничестве, академическом обмене и меморандумы о взаимопонимании.

Международное сотрудничество сыграло важную роль в развитии высшей школы и внесло вклад в подготовку кадров для Республики Казахстан. И имеет большое будущее для дальнейшего развития.

Литература

1. Жетесова Г.С., Ерахтина И.И. Высшее образование в Казахстане: текущая ситуация и проблематика. — Педагогические науки, №9, 2012. — С. 92.

2. Ким Г.Н., Сим Енг Соб. История просвещения корейцев России и Казахстана. Вторая половина XIX в. — 2000. Алматы: КазГУ, 2000. — С. 259—355

**А.В.Филиппова (МГЮА им. Кутафина,
Москва, Россия)**

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К УСТНОЙ ЧАСТИ МЕЖДУНАРОДНОГО ЭКЗАМЕНА TESTDAF

This article represents typical tasks in the part Speaking of the international exam TestDaF as well as some strategies to prepare

students for the exam and to help them to avoid common mistakes made by German learners.

Key words: test; German; characteristics; Speaking; preparation; certificate; tasks

Международный экзамен TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache) очень часто выбирается для сдачи иностранными учащимися при поступлении в немецкий вуз. Популярность этого экзамена объясняется признанием его большинством немецких университетов как сертификата, подтверждающего владение немецким языком на высоком уровне (B2 – C1). [6] Данный тест составлен согласно основным требованиям к языковым компетенциям, необходимым для общения в академической среде. [5] Он также может служить свидетельством достаточных для работы в немецкой компании знаний немецкого языка и быть дополнительным преимуществом соискателя при приёме на работу.

Как и большинство существующих международных экзаменов по немецкому языку (DSD, DSH, ÖSD и др.), TestDaF состоит из двух блоков заданий (письменного и устного), которые, в свою очередь, делятся на аудирование, чтение, письмо и говорение. Сдаются эти блоки, в отличие от многих международных экзаменов, в один день. Особенно непривычной же для сдающих экзамен может показаться устная его часть, в которой у говорящего нет собеседника для разговора, а его речь записывается на диктофон. Кроме того, при сдаче устной части экзамена тестируемый сталкивается с жёстким регламентом времени на выполнение каждого из заданий, что тоже может негативным образом сказаться на его ответе и, соответственно, на результатах экзамена.

Все семь заданий устного экзамена можно разделить на три подгруппы: задания официального (1, 3, 4, 6) и неофициального (2, 5, 7) характера. Под заданиями официального характера подразумевается умение экзаменуемого запросить в официальных учреждениях необходимую информацию, проводить презентации, совещания, описывать и анализировать графики, диаграммы. Под заданиями неофициального характера понимается умение говорящего вести беседу со знакомым или другом на

разные темы, связанные с особенностями своей страны (спорт, социальная политика, образование и т.д.), дать совет и рекомендации. Самое большое количество времени (3 минуты на подготовку и 2 минуты на само высказывание) выделяется на выполнение самых трудоёмких и сложных заданий (4, 6), которым присвоен коэффициент TDN 5, что соответствует уровню C1. [2. С. 6] В этих заданиях экзаменуемый должен продумать все возможные преимущества и недостатки предложенного проекта (4), проанализировать данные таблиц, графиков или диаграмм и составить свой прогноз развития описанного в графике явления в будущем, определить его динамику (6). Меньше всего времени выделяется выполнению самого простого, первого задания (30 секунд на подготовку и 30 секунд на ответ), где от экзаменуемого ожидается умение представиться и запросить интересующую его информацию. Средний показатель времени, данного на подготовку к ответу и на сам ответ экзаменуемого, составляет около одной минуты тридцати секунд.

Для грамотного использования времени на подготовку к ответу всем сдающим экзамен рекомендуется тренировать умение выделять ключевые слова в задании, продумывать ответы и выписывать их в виде опорных слов и выражений, но не предложений, поскольку составление предложений занимает слишком много времени. [4. С. 123] При продумывании преимуществ и недостатков предложенного проекта ключевые моменты следует пронумеровать в порядке убывания (от самого важного к менее существенному) и, при наличии в запасе нескольких секунд, продумать переходы с одного аргумента на другой. Это очень важный этап в подготовке к ответу, поскольку при оценивании речи говорящего именно логике построения текста и связности предложений придаётся очень большое значение. [4. С. 142] Исходя из нашего опыта, большинство студентов говорят медленнее, чем требуется. Зачастую это бывает связано со структурой ответа, а также со слишком длительным подбором необходимых лексических единиц и речевых оборотов. В связи с этим для решения первой проблемы необходимо выработать у студентов навык логического построения высказывания и ввести, а затем в различных речевых упражнениях довести практически до автоматизма использование специальных

речевых клише, необходимых для выполнения заданий устного экзамена TestDaF.

Готовя студентов к сдаче устной части международного экзамена TestDaF, преподавателю следует обратить внимание сдающих экзамен на критерии оценивания их высказывания экзаменаторами. В частности, необходимо отметить, что при выполнении заданий оценивается не компетентность экзаменуемых в какой-либо области (в экономике, биологии и т.д.), а их умение правильно выстраивать свою мысль, аргументируя её и иллюстрируя примерами. [3. С. 113] В ряде случаев именно отсутствие уверенности в правильности собственных доводов приводит говорящего в замешательство, что отрицательно сказывается на существенной потере времени во время экзамена и качестве его ответа. Для тренировки навыка ведения дискуссии по заданной проблеме оптимально подходит, к примеру, упражнение “brainstorming” («мозговой штурм»), когда учащимся предлагается некая проблема, по которой они должны высказаться. По истечении двух или трёх минут все доводы, высказанные в группе, выписываются на доску для последующего более детального обсуждения в мини-группах или парах. Именно на этом этапе из отдельно взятых высказываний вырабатывается логически построенное, аргументированное суждение, состоящее из введения в проблему, характеристики самой проблемы, приведения различных путей её решения (рассмотрены должны быть минимум 2-3 довода) и примеров из личного опыта (или же с ссылкой на какой-либо источник информации). Затем группы располагают свои доводы в порядке убывания (от самого значимого до самого незначительного) и обсуждают полученные результаты. При этом каждый участник дискуссии обязательно апеллирует к предыдущему оратору, соглашаясь с ним или выражая несогласие с его мнением. Таким образом, отрабатывается, с одной стороны, умение критически думать, рассматривать проблему с различных точек зрения, а с другой, - умение конструктивно вести спор. Темы и затрагиваемые проблемы могут при этом быть самыми разными. Чаще всего при сдаче экзамена TestDaF затрагиваются темы, связанные с обучением в высшем (или среднем) учебном заведении (введение обязательного прохождения семестра за границей и платы за

обучение, условия прохождения студенческой практики на предприятии и т.д.). Актуальными также являются вопросы защиты окружающей среды, эмиграция и иммиграция в Германии, положение на рынке труда в целом и профессиональная занятость немцев в различных областях экономики, женская эмансипация и связанное с ней перераспределение ролей в семье и в профессиональной деятельности. [5]

При подготовке к устной части экзамена TestDaF обязательными для повторения и закрепления грамматическими темами, безусловно, являются порядок слов в простых, сложноподчинённых и сложносочинённых предложениях, выражение модальности, пассивные конструкции, сослагательное наклонение (Konjunktiv II и отдельные случаи употребления Konjunktiv I в выражениях *Es sei betont*, *Es sei hervorgehoben*). При этом особое внимание нужно уделить синонимичным выражениям в грамматике и умению чередовать разные в синтаксическом плане предложения (*Ich halte es für wichtig, weil.../denn ...*). [4. С. 124] К обязательным речевым оборотам относятся, конечно же, клише, необходимые для описания и интерпретации графиков, разнообразные выражения собственного мнения, рекомендации, а также оценки того или иного явления. На наш взгляд, преподавателю целесообразно также давать списки слов по темам «среднее и высшее образование», «работа и профессиональная деятельность», «гражданское общество и социальная защита населения» и «защита окружающей среды», поскольку эти темы очень часто встречаются в заданиях на экзамене. Слова рекомендуется давать в их семантическом поле, с синонимами, антонимами и примерами употребления в речи, так, чтобы достичь разнообразия в высказывании и снизить риск возникновения дополнительных ненужных пауз при невозможности подобрать нужное в контексте речи слово. Как правило, в подобной ситуации говорящий смущается и теряет нить сказанного. В таких случаях, помимо вовремя подобранного синонима, помогают и вводные предложения, которые подчёркивают уже произнесённую мысль и заполняют паузу (*Ja, wie ich also schon gesagt habe...*).

Другим распространённым недостатком многих сдающих становится боязнь допустить ошибку, которая зачастую ведёт к нервному перенапряжению во время экзамена и делает

речь говорящего неестественной, сопровождаемой долгими «паузами хезитации» и искажению сути высказывания. В этой связи следует вспомнить, что ошибки делятся на различные подгруппы: ошибки в фонетике, грамматические, лексические ошибки и ошибки в прагматическом аспекте высказывания. Последние являются самыми опасными, поскольку именно они могут исказить смысл сказанного, а потому допущение данных ошибок в речи оценивается строже всего. [1. С. 105] Выполняемые экзаменуемым задания оцениваются с учётом специфики языкового воспроизведения устной речи, т.е. допускаются незначительные оговорки. Кроме того испытуемый имеет право признать свою ошибку и исправить её. [4. С. 144] Рядом авторов пособий по подготовке к экзамену TestDaF предлагается записывать свои ответы на диктофон для последующего анализа собственных недочётов в речи. [4. С. 158] Мы поддерживаем это предложение, поскольку такого рода упражнения помогают сдающему более спокойно и осознанно отнестись к собственному ответу. Исходя из нашего опыта по подготовке студентов к данному экзамену, значительно упрощает процедуру сдачи экзамена портфолио, подготовленное из диктофонных записей учащихся, произведённых на разных этапах подготовки. Во-первых, сделанные дома и проверяемые только преподавателем диктофонные записи (с обязательным приложением комментария студента или студентки, содержащим анализ допущенных в речи ошибок, затраченного времени на выполнение задания и количества использованных при этом необходимых речевых оборотов и переходов) значительно экономят время. Во-вторых, имея такую «коллекцию» работ, студент в любой момент может снова к ним вернуться и ещё раз проработать свои ошибки. Наконец, портфолио нам представляется очень важным с психологической точки зрения, поскольку навык ведения монологической и диалогической речи в условиях жёстко регламентируемого времени и без участия собеседника доходит у студента, таким образом, практически до автоматизма. Кроме того, сохранение более ранних записей демонстрирует учащемуся его прогресс в обучении.

Итак, целью нашего исследования стал анализ специфики заданий устной части международного экзамена по

немецкому языку TestDaF. В ходе нашего исследования нами были продемонстрированы основные сложности, с которыми сталкиваются учащиеся при его сдаче, и была выработана стратегия их разрешения. В заключении хотелось бы ещё раз подчеркнуть важность сдачи международных экзаменов в условиях глобализации и студенческой академической мобильности, а также обратить внимание преподавателей на необходимость включать в учебную программу отдельные виды заданий, требуемых к выполнению на международных экзаменах и на практику в применении необходимых для их выполнения знаний, умений и навыков учащихся.

Литература

Kleppin Karin. Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit - München: Goethe-Institut, 1998

Kniffka Gabriele, Gutzat Bärbel. Training TestDaF: Material zur Prüfungsvorbereitung. Prüfungsvorbereitung mit Aufgaben zum neuen Testformat. - Berlin und München: Langenscheidt KG, 2006

Lodewick Klaus. TestDaF-Training: Vorbereitung auf den Test Deutsch als Fremdsprache. Neubearbeitung. Text – und Übungsbuch. – Göttingen: Fabouda-Verlag, 2005

Roche Jörg-Matthias. Fit für den TestDaF: Tipps und Übungen. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2005

www.testdaf.de

www.testdaf.de

Е.А. Фролова (ИМП РУДН, Москва, Россия)

ВАЖНОСТЬ ОТРАЖЕНИЯ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Dynamic economy simply must meet the requirements of professional education standards. The condition for this is the close cooperation of the Ministry of Labour and Social Development and the Ministry of Education.

Keywords: professional standards, educational standards, joint qualification handbook

Выпускники высших учебных заведений, выходя на рынок труда, сталкиваются с проблемами при трудоустройстве, связанными с несоответствием имеющегося уровня образования и предъявляемыми требованиями работодателей. Существующий дисбаланс между спросом и предложением на рабочую силу вызван быстроменяющимися требованиями рынка, под которые работникам приходится постоянно адаптироваться.

В динамично развивающейся экономике значительно меняется структура занятости экономически активного населения, в связи с появлением совершенно новых профессий, которые требуют нового уровня квалификации и обновления существующих квалификационных справочников. Различные работы классифицируются по различным степеням сложности, которые условно подразделяются на 8 разрядов (уровней).

Возникает необходимость разработки профессиональных стандартов, в которых по каждому разряду можно определить собственные квалификационные требования.

Профессиональный стандарт - квалификационный уровень работника, позволяющий ему выполнять свои должностные (профессиональные) обязанности в соответствии с предъявляемыми требованиями к конкретной должности (профессии). [1]

Эффективная система профессиональных стандартов, на сегодняшний момент, в России не существует, существует единый квалификационный справочник (ЕКС), который предназначен для решения вопросов, связанных с регулированием трудовых отношений, обеспечением эффективной системы управления персоналом образовательных учреждений и организаций независимо от их организационно-правовых форм и форм собственности. [2]

В Австралии, например, в связи с формированием национальной системы профессиональной подготовки, была сформирована Рамка национальной профессиональной подготовки (National Training Framework), основу которой составляют три ключевых элемента:

1. Австралийская рамка квалификаций (Australian Qualifications Framework - AQF) описывает все национально признаваемые квалификации, начиная с уровня, определяемого аттестатом о полном среднем образовании (Senior Secondary Certificate of Education) и заканчивая степенью доктора философии (PhD), и объединяет их в единую систему.

2. Австралийская рамка качества обучения (Australian Quality Training Framework - AQTF) – набор национально согласованных принципов, подходов, механизмов и стандартов качества обучения и оценивания (аттестации), осуществляемых (проводимых) образовательными учреждениями (учебными организациями).

3. Профессиональные стандарты – Training Packages – набор национально одобренных (принятых, согласованных) стандартов и квалификаций, позволяющих определить и аттестовать (оценить) квалификацию работника (человека). [3]

Тем самым, разрабатывая профессиональные стандарты, мы создадим эффективное и рациональное взаимодействие области образования и области труда, что позволит работать в тесной кооперации с образовательными стандартами высшего профессионального образования, не допуская каких-либо противоречий и ориентируя систему профессионального образования в будущее, обучая специалистов, которые будут востребованы через 3-5 лет. Применение профессиональных стандартов в сфере труда обеспечит устойчивое профессиональное развитие, а в сфере образования - инновационные образовательные программы, содействующие развитию всего общества. В каждую образовательную программу вкладывать определенный квалификационный уровень, опираясь на научно-исследовательскую базу. Если образовательные стандарты высшего профессионального образования будут наполнены практической составляющей, которая будет соответствовать требованиям работодателей, то выпускникам образовательных учреждений будет легче адаптироваться на рабочем месте. Для разработки таких стандартов нужно привлекать работодателей по различным видам деятельности и специалистов в области образования.

В настоящее время, очевидно, что ни профессиональное сообщество, ни Министерство образования и науки не действуют сообща, между ними не установлены институциональные связи и не создана одна нормативно-правовая база, регулирующая отношения в области повышения качества подготовки кадров.

Литература

1. Софинский Н.А. Профессиональные стандарты. Электронный ресурс: http://www.niitru.ru/analytics/publications/post_62.html
2. Российская газета - Федеральный выпуск №5316 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Электронный ресурс: <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html>
3. Прянишникова О.Д., Лейбович А.Н. «Профессиональные стандарты: краткий обзор зарубежного опыта» Электронный ресурс: http://www.nark-rspp.ru/wp-content/uploads/Statya_professionalnye_standarty.pdf

**А.Г. Шабанов (СГА, Новосибирск, Россия)
Ю.А. Елбаев (РУДН, Москва, Россия)**

СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ АКАДЕМИИ

Article is devoted to disclosure the problems of psychologic-pedagogical compatibility of all participants of the educational process organized by means of network technologies. The analysis of modern didactic means is submitted.

Keywords: Distance learning, educational technologies, communications, pedagogical communication, pedagogical process.

Дидактика современного массового образования широко, если не сказать тотально, опирается все больше и больше

материала на Интернет. И расхожее выражение звучащее из уст обучающихся: «в интернете есть все» должно насторожить, даже, наверное, напугать педагогическое сообщество. Организуя дистанционное обучение на основе применения ROWEB - технологий в Современной гуманитарной академии(СГА) выбрали вариант при котором профессорско-преподавательский состав по сути дела обречены быть только разработчиками учебных материалов. Контроль знаний студентов возложен на автоматизированную систему представляющую собой систему организационно-дидактических интеллектуальных роботов («ЛИК», «КОМБАТ», «КАСКАД», «КОП»).

В базе данных автоматически фиксируется каждый шаг студента, результат его учебной деятельности и администрации остается лишь после выполнения студентом той или иной программы выдать ему соответствующий документ. Оптимальный с точки зрения финансовой (малозатратный) вариант выбранный СГА[1] не в полной мере отвечает реалиям сегодняшнего дня. Есть проблемы правового, педагогического, электронного, информационно-коммуникативного, социально-психологического, и методического сопровождения образовательного процесса. Осуществление дистанционного обучения с помощью электронной информационно-образовательной среды, виртуальных людских коммуникаций через каналы Интернет и автоматизированное электронное управление обучением привело к существенному изменению технологии традиционного образовательного процесса. Прогрессирующее с каждым днем развитие информационных и коммуникационных технологий ведет к изменению в подходах создания новых знаний, их доставке и освоения, возникают новые возможности в обновлении контента учебных предметов и электронных курсов, рождаются новые методы, приемы и формы обучения. Однако новые информационные технологии не уменьшают потребность в преподавателях, но они существенно изменяют по сравнению с традиционным обучением их роль в образовательном процессе. Задачей педагогов становится создание такой электронной информационно-образовательной среды, которая в совокупности со средствами информационного взаимодействия обеспечивала бы

возможность управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых.

Таким образом, создание новых образовательных сред, начиная от средств дистанционного обучения до полноценных виртуальных вузов и систем, способных преодолевать любые расстояния и часовые пояса, обучение преподавателей вузов работать в электронной образовательной среде дистанционного образования и т.п. - вот неполный перечень проблем с которыми сталкиваются вузы, перешедшие на Электронное обучение. В той или иной мере, а, зачастую, в большей степени разрешение выше изложенных проблем лежит в плоскости психолого-педагогической совместимости всех участников образовательного процесса как «белковых» так и электронных. Обучающийся, оторванный от базового вуза, лишенный возможности постоянного общения с преподавателем и сокурсниками, остро переживает свою социально-интеллектуальную изолированность, может испытывать психологический дискомфорт, даже воображать себе чувства некоторого пренебрежения к себе или откровенного игнорирования по сравнению со студентами, обучающимися в традиционных вузах. К тому же весьма вероятно, особенно на начальном этапе, что содержание учебных продуктов в таких условиях может быть плохим или неадекватно им интерпретировано. Поэтому для Электронного (Интернет) обучения очень важно наладить системное взаимодействие студента с администрацией, тьюторами и преподавателями, а также со своими коллегами разобщенными между собой территориально. Как утверждают в своей работе О.Б. Журавлева и Б.И. Круг[3], что «Интернет обучение представляется слишком технологичным, в нем информационный аспект взаимодействия преобладает над личностным». А ведь каждому известно и педагогу тем более, что в человеческой коммуникации личностная сторона играет значительную роль. Педагогический опыт говорит, что для большинства студентов личность преподавателя зачастую определяет отношение к изучаемому предмету и даже общий мотив на обучение. Часто формами межличностного общения являются мимика, жесты, тембр голоса и другие психологические приемы (эмпатия, сопереживание, одобрение). Эти приемы невербального общения повышают эффективность человеческой

коммуникации. При Электронном обучении такое невербальное общение отсутствует и поэтому крайне необходимо разрабатывать соответствующие психолого-педагогические методики и технологии компенсирующие недостаток личного общения. Анализ опыта коммуникативной деятельности студентов при Электронном обучении позволяет нам определить основные функции которые необходимо осуществлять, что бы эффективно управлять коммуникативной деятельностью: учить и тренировать участников образовательного процесса способам и приемам текстового представления содержания обучения; проводить психолого-педагогические тренинги по преодолению инфокоммуникационных барьеров при личном общении с педагогами и обучающими программами в сети Интернет; обучать участников образовательного процесса этикету Интернет-коммуникаций.

С целью повышения коммуникационной активности обучающихся необходимо: постоянно информировать участников о всех сторонах процесса обучения, готовящихся нововведениях и изменениях; проводить индивидуальные и групповые консультации в режиме off-line и «виртуальные семинары».

Важным элементом всестороннего обеспечения процесса электронного обучения должно быть ознакомление участников с этикой и этикетом сетевого общения и педагогическая профилактика «академических деликтов». Наиболее сложной проблемой для всех участников процесса обучения при внедрении ROWEB - технологий становится проблема «педагогического общения». На повестке дня становится задача подготовки специалистов, которые будут оказывать помощь обучающимся в этом. Необходимо вновь вернуться к включению в учебный процесс тьюторов[3].

Литература

4. Карпенко М.П. Качество высшего образования: монография. М.: СГА, 2012.

5. Журавлева О.Б., Крук Б.И. Основы педагогического дизайна дистанционных курсов. – М., 2013.

6. Елбаев Ю.А., Кияшук Т.В. Тьюторинг как компонент психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. Екатеринбург. 2010.

И.В. Гуляева (филиал МПСУ, Брянск, Россия)

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК
НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
СТУДЕНТОВ**

The importance of interpersonal relationships is justified in this article. The main approaches to the study of the problem are presented. Levels of interpersonal relationships are marked in this article. Also we have reviewed interactive methods which contribute to the development of interpersonal relations (for examples of lessons in mathematics).

Keywords: mature interpersonal relations, pedagogical support, interactive technologies

В условиях модернизации современного образования, когда приоритетным направлением учебно-воспитательного процесса является формирование ключевых компетенций, особое внимание заслуживает вопрос становления зрелых межличностных отношений студентов как результат развития коммуникативной компетенции.

Это обусловлено тем, что в юношеском возрасте максимально проявляется потребность в общении, в то время как взаимодействие и взаимоотношения значительной части молодежи нередко характеризуются проявлением немотивированной жестокости, физической и вербальной агрессии, раздражения, вспыльчивости, грубости, негативизма. Указанные черты отрицательно влияют на процесс обучения и получения профессии, снижают эффективность профессиональной деятельности. Причиной является отсутствие у студентов

необходимых знаний по психологии общения и взаимоотношений, слабо сформированные коммуникативные умения и навыки.

Следует отметить, что проблема общения и межличностных отношений в психолого-педагогической литературе представлена достаточно широко, в ее изучении выделяется несколько направлений исследований: работы по вопросам социальной перцепции, исследования по теории коллектива и межличностных отношений в педагогическом процессе, а также цикл работ по психологии труда учителя.

Анализ научной литературы показывает актуальность исследований зависимости развития межличностных отношений учащихся от применения разнообразных форм и методов педагогического сопровождения в учебно-воспитательном процессе. В работах таких ученых, как Е.А. Александрова [1], Т.В. Анохина [2], Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин [3] представлены проблемы общего методологического обоснования педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе. В трудах ученых, занимающихся проблемами педагогического сопровождения, значительное внимание уделено его влиянию на процесс овладения учащимися конструктивной коммуникацией, приобретение навыков сотрудничества и взаимодействия; отмечена роль каждодневных отношений педагогов с учащимися как основы для построения межличностных отношений с окружающими на основе гуманистических и демократических принципов. Но в то же время, актуальной и нерешенной остается проблема развития зрелых взаимоотношений в системе начального, среднего и высшего профессионального обучения. Очевидна недостаточная разработанность проблемы становления взаимоотношений на основе осуществления педагогического сопровождения в образовательном процессе учебных заведений, обусловленная отсутствием четко описанного диагностического инструментария, позволяющего оценить уровень их сформированности.

Сказанное обуславливает необходимость описания диагностического инструментария, позволяющего выявить уровень сформированности межличностных отношений, а также важность создания в учебно-воспитательном процессе вузов условий для формирования активной и творческой личности,

способной к сотрудничеству и взаимодействию, что является необходимым условием становления зрелых межличностных отношений.

Под зрелыми межличностными отношениями мы понимаем такие взаимоотношения, которые характеризуются тем, что субъекты отношений уважают различия между ними, поддерживают открытое выражение чувств и мыслей, распознают барьеры в отношениях, умеют их предупреждать и преодолевать, поддерживают друг друга, проявляя взаимный интерес и сотрудничество.

В процессе исследования нами были выделены информационный, поведенческий, эмоционально-ценностный, мотивационно-потребностный и рефлексивный критерии, позволяющие установить уровень развития межличностных отношений (низкий, средний, высокий). Разработана модель педагогического сопровождения межличностных отношений учащихся, разработан и экспериментально проверен спецкурс «Я – Ты – Мы», подготовлены методические рекомендации по его внедрению с целью развития межличностных отношений учащихся. Однако особое внимание хотелось бы обратить на то, что педагогическое сопровождение становления межличностных отношений обучающихся должно осуществляться не только на занятиях специально разработанных курсов, а непрерывно на протяжении всего учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Одним из условий, позволяющим реализовать педагогическое сопровождение межличностных отношений учащихся в учебном процессе, способствуя формированию значимых навыков социокультурной деятельности, освоению ценностно-смыслового опыта позитивных взаимоотношений, выступает реализация интерактивного подхода в обучении.

Интерактивное обучение – это, прежде всего, обучение, погруженное в общение. Оно видоизменяет формы и приемы ведения занятия, сохраняя основную цель и содержание, а также меняет роль педагога, который становится консультантом, создавая комфортных условий обучения, направляя и регулируя деятельность обучающихся, их общение и взаимоотношения.

Обучение, основанное на интерактивном подходе, можно охарактеризовать как диалоговое. В ходе такого обучения осуществляется взаимодействие студентов по различным направлениям, например, «студент – студент», «студент – группа», «студент – преподаватель», др., что позволяет решать одновременно несколько задач. Это развитие интереса к изучаемому предмету, эффективное усвоение учебного материала, самостоятельный поиск решения проблемы. Но главной является развитие коммуникативных умений и навыков: обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать мнение других.

К интерактивным методам относятся следующие: дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые, «деловые» игры, тренинги, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов и т.д., однако четкой классификации интерактивных методов в настоящее время не существует.

Приведем примеры использования некоторых методов интерактивного обучения на занятиях по математике. При изучении нового материала курса «математика» считаем целесообразным организовывать интерактивные лекции с использованием презентаций. Так при изучении темы «Векторы на плоскости и в пространстве» реализуем метод «мозгового штурма», обеспечивающий генерацию всех идей, с целью повторения и обобщения знаний, полученных в школе по теме «Векторы». Указанный метод позволяет в течение короткого периода времени выявить подготовленность студентов к изучению темы, сделать выводы из получившихся результатов, связать изученную ранее тему с новым материалом. При проведении лекции материал излагается с использованием презентации «Векторы в пространстве», по окончании которой совместно со студентами подводятся итоги, озвучиваются извлеченные выводы.

На практических занятиях по данной теме обучающиеся оформляют опорные конспекты, которые содержат как задания по заполнению таблиц, созданию кластеров, схем, позволяющих обобщить теоретические знания, так и ряд задач на их применение. При возникновении определенных сложностей студент имеет возможность сначала обратиться за помощью к участникам других

групп, после чего происходит совместное с преподавателем обсуждение решения возникшей проблемы. Подобные опорные конспекты нами разрабатываются по разным темам курса математики, поскольку организация учебного занятия с их применением позволяет не только формировать математические и общие знания и умения, но и развивать самостоятельность, умение работать с книгой, формировать партнерские взаимоотношения.

Обязательным этапом каждого практического занятия мы считаем рефлексию, предполагающую формулировку основных теоретических положений и обсуждение эмоциональной составляющей занятия, характеристику возникших сложностей. На этом этапе урока просим студентов ответить на такие вопросы, как «каково ваше впечатление от занятия?», «какие сложности возникли на занятии, как удалось их решить?», «как вы оцениваете действия группы и свои, чтобы вы изменили в поведении?»

Подводя итоги сказанному, отметим следующее. Осуществление интерактивного подхода в обучении является одним из условий, способствующих становлению межличностных отношений, позволяя создавать развивающее образовательное пространство, направленное на формирование опыта общения. Этот факт подтверждается результатами исследования по средствам таких эмпирических методов, как «Диагностика поликоммуникативной эмпатии» (И.М. Юсупов), «Диагностика ценностно-ориентационного единства», «Профиль чувств в отношениях», «Интерперсональная диагностика межличностных отношений Т. Лири» (адаптированная Л.Н. Собчик), «Мотивация аффилиации», «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновский), социометрия. Применение указанных методик в совокупности позволяет достоверно оценить уровень сформированности межличностных отношений (низкий, средний, высокий) по каждому из критериев: поведенческому, эмоционально-ценностному, мотивационно-потребностному, рефлексивному.

Литература

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников.- М.: НИИ школьных технологий. - 2010.- 336с.

2. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. – №3
3. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки.- М., 2004.

Literature

1. Aleksandrova E.A. Pedagogical support of self-determination of senior high school students.-M.: INSTITUTE of educational technology. -2010.-336s.
2. Anohina TV. Pedagogical support as a reality of modern education//Homeroom. -2000. -No. 3.
3. Mikhailov N.N., Jusfin S.M. Pedagogy support.-M., 2004.

**СЕКЦИЯ 3
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Р.В.Агузумцян (АГУ РА, Армения, Ереван)

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОЧНОЙ И ЗАОЧНОЙ
СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ**

The form of teaching activity is very important in the system of modern teaching process. This work concerns the personal features of applicants of different study modes. A test to ascertain whether applicants of various study modes differ with their personal psychological features has been carried out.

Keywords: Form of teaching activity, teaching process, applicant, full-time study mode, part-time study mode, curriculum, student.

В системе современного процесса обучения важнейшее место занимает форма учебной деятельности. Формы обучения можно определить как механизм упорядочения учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, структурных единиц обучения во времени.

В данной работе речь пойдет о личностных особенностях обитурientов разных форм обучения. Формы обучения могут быть классифицированы по многим основаниям, но основным является **классификация форм по способу получения образования**: очная, заочная, вечерне-сменная и т.д. [3,4]. В современных условиях для свободного продвижения человека в образовательном пространстве необходимо обеспечить максимальную гибкость и разнообразие форм образования. Тем более, что в условиях рыночной эконо-мики, судя по опыту зарубежных стран, далеко не каждому юноше, не каждой девушке, а тем более взрослому чело- веку будет доступно в финансовом плане обучение в очной форме. Заочное обучение, при качественной его постановке во всем мире рассматривается как «высокая технология» получения образования и количество

студентов, обучающихся по этой форме, постоянно растет. Студенты очной формы обучения получают комплекс фундаментальных знаний в различных сферах, в том числе в области экономики, математики, информационных технологий, статистики и менеджмента. Они имеют возможность непосредственного общения с преподавателями на лекциях и семинарах в максимальном объеме, что способствует приобретению глубоких знаний, составляющих основу качественного образования. Кроме того, у студентов есть время на посещение библиотек и конференций, благодаря чему они лучше усваивают материал и могут получить дополнительные сертификаты и дипломы.

Получение высшего образования в очной форме открывает широкие возможности в самореализации, трудоустройстве, продвижении вверх по социальной лестнице, обеспечении достойного уровня жизни.

Заочная форма обучения наиболее удобный вариант обучения для тех, кто хочет:

- совмещать учёбу с работой;
- получить качественное образование, проживая в родном городе или сельской местности;
- имеет детей и вынужден ежедневно уделять им большую часть дня;
- приобрести специальность, широко востребованную на рынке труда.

В академии государственного управления Республики Армения организуется магистерское обучение в двух формах-очное и заочное. Выше говорилось о том, чем эти формы обучения в основном различаются друг от друга. Эти различия обуславливают разные требования и к личностным психологическим особенностям студентов разных форм обучения[2]. Для выяснения того, отличаются ли обитурienты разных форм обучения личностными психологическими особенностями, нами были проведены исследования, в ходе которых тестировались все обитурienты очного и заочного обучения 2013 года. Тестирование проводилось по 16-факторному личностному опроснику Рэймонда Кеттелла. Психологическая и статистическая интерпретация

полученных данных показала, что какие-либо значимые различия между двумя группами исследуемых не наблюдаются.

Хотя учебный план студентов как очной, так и заочной формы обучения идентичен, методы обучения значительно разнятся. «Стационарщики», кроме обычных лекций, посещают занятия в форме игр, тренингов, для заочников часто применяются дистанционные методы обучения. Именно поэтому у них нет возможности каждый день общаться с преподавателями «глаза в глаза», получать от них какую-то дополнительную информацию, в том числе и не касающуюся изучаемого предмета напрямую.

Студенты дневной формы обучения получают знания равномерно в течение всего года, но, в отличие от заочников, которые обычно работают по профилю обучения, не могут мгновенно применить их на трудовой практике. Поэтому и результат обучения заочников замечен сразу, и полученная в ходе сессии информация усваивается лучше.

Именно в силу своего опыта, более взрослого, серьезного взгляда на жизнь среднестатистический студент-заочник всегда должен быть более ответственным, самостоятельным, эмоционально стабильным и смелым, у него должна быть более развита самоконтроль и гибкость, что позволит обеспечить эффективность обучения заочников. Однако, несмотря на это, с каждым годом заочное образование становится все более и более популярным, возможность и учиться, и работать одновременно привлекает многих, для кого-то она становится единственным выходом на пути к вершинам карьерной лестницы, но для многих может не иметь ожидаемую результативность.

Литература

1. Агузумцян Р.В. Принципы психологического проектирования системы профессиональной подготовки, Учебно-методическое пособие, Ереван, Издательство “Асохик” 2013
2. Алексеев Н.Г. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень: ТГУ, 1997.
3. Баранников А.В. Содержание общего образования. Компетентностный подход. – М., 2002.
4. Новиков А.М. – Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005.

**А.В.Гагарин, С.Д.Алексеев
(РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия)**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕШЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
БУДУЩИМ СПЕЦИАЛИСТОМ**

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект «Экология человека: фактор культуры. Развитие экологической культуры детей и молодёжи в информационном обществе» (№ 13-06-00479).

Considered the four psychological conditions for environmental purposes. Shows a need for reflection on the role of worldview, culture and competence in the prevention of environmental problems.

Keywords: professional ecological challenges, future specialist, oriented environmentally oriented worldview, ecological culture and ecological competence.

Подготовка будущего специалиста к решению профессионально-экологических задач в современных условиях экологического кризиса должна быть направлена, прежде всего, на осмысление педагогом и студентом роли мировоззрения, культуры и компетентности людей в предотвращении локальных и глобальных экологических проблем. Очевидно, что будущие специалисты должны обладать соответствующей мотивацией и своего рода экологическим мышлением, необходимыми для эффективного выполнения экологически-целесообразной деятельности в рамках деятельности профессиональной. Именно деятельностные проявления профессионально-экологической культуры специалиста детерминируют такого рода его в экологически проблемных ситуациях.

И тогда следует говорить о психологических условиях развития экологоориентированной личности будущего специалиста, обладающего готовностью к решению задач профессионально-экологических. Таких условия на данном этапе мы выделяем четыре.

Первое заключается в необходимости развития экологоориентированной направленности личности будущего специалиста «вершинным» качеством которой является соответствующее мировоззрение, которое определяет ее место как субъекта в развивающемся пространстве (природном и социальном) жизнедеятельности и отражает устойчивость системы взглядов и убеждений личности на природу, на взаимоотношение природы и общества, на планету как среду обитания человечества. Такая личность специалиста должна рассматриваться и как многомерная система со сложной динамической структурой, включающей важнейшие экологоориентированные достижения личности на пути ее совершенствования.

Второе заключается в развитии психологической, теоретической и практической готовности будущего специалиста ответственно относиться к окружающей среде, его способности пользоваться своими экологическими знаниями, представлениями и умениями в профессиональной управленческой деятельности, и которое характеризует особенности экологоориентированного мировоззрения, поведения и деятельности личности во взаимодействии с природой. И в данном случае речь идет о профессионально-экологической культуре личности, в основе которой лежит соответствующий тип экологического сознания. Такого рода культура отражает психологическую, теоретическую (знаниевую) и практическую готовность будущего специалиста к решению профессионально-экологических задач с позиций их экологической целесообразности, с позиций ответственного отношения к окружающей его среде. Такой специалист:

- должен разумно выбирать рациональные пути решения широкого спектра природоохранных задач, формирующегося во всех подсистемах современного народного хозяйства, проявлять экологическую грамотность, от которой зависит защита окружающей среды, снижение ресурсо-, материало-, энергоемкости производства, внедрение малоотходных технологических систем и процессов, минимизация потерь продукции;

- должен понимать смысл современных проблем взаимодействия общества и природы и их совместного устойчивого развития, разбираться в причинной обусловленности возможных негативных воздействий тех или иных производств на

окружающую природную среду, квалифицированно оценить характер, направленность и последствия влияния конкретной хозяйственной деятельности на природу, увязывая решение управленческих и производственных задач с соблюдением соответствующих природосохранительных требований.

Третье условие заключается в проявлении экологической компетентности специалиста в процессе решения профессионально-экологических задач, в том числе в ситуациях экологического риска работали бы в контексте концепции устойчивого развития. Без экологической компетентности личности специалиста не представляется эффективное выполнение им экологических требований к той или иной профессиональной деятельности. Экологическая компетентность специалиста представляет собой конкретно-индивидуальное проявление экологической компетенции, которая в свою очередь является совокупностью содержания профессиональной деятельности и требований к ее реализации в рамках экологического императива; имманентный компонент высокого уровня профессионализма личности, независимо от его профессиональной ориентации, включающий знания, позволяющие судить о вопросах сферы профессиональной деятельности с учетом экологического аспекта, а также качества личности, дающие возможность специалисту осуществлять профессиональную деятельность с позиций ее экологической целесообразности.

Наконец, четвертое условие заключается в необходимости разработки и применения соответствующих технологий и методов решения профессионально-экологических задач. И в процессе разработки таких технологий и методов следует определить, какое место в нем занимают рассмотренные личностные феномены – экологоориентированное мировоззрение, экологическая культура, экологическая компетентность, и насколько реально в рамках профессиональной деятельности эти феномены воплощаются в форме проявления экологической ее целесообразности. Очевидно, что разработка таких технологий и методов должна предопределить соответствующие принципы осуществления и решения профессионально-экологических задач (экологичности, гуманистичности, акмеологичности, рефлексивности и др.).

Литература

- [1]. Гагарин А.В. Развитие экологической компетентности личности в условиях экопсихологических взаимодействий будущих специалистов: теоретические аспекты и общие эмпирические исследования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 2. С. 83-89.
- [2]. Гагарин А.В. Деятельность личности в информационно-образовательной среде: теоретико-методологические аспекты // Акмеология. №3. 2012. – С. 31–35.
- [3]. Гагарин А.В. Профессионально-экологическая культура будущего специалиста: особенности проявления и развития в условиях экологоориентированной деятельности // Акмеология. 2010. №4. С. 28–32.
- [4]. Гагарин А.В. К Определению сущности понятия «природоориентированная деятельность учащихся» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2003. № 1. С. 211-223.
- [5]. Гагарин А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как ведущее условие формирования экологического сознания // Монография / Москва, 2005. (Издание второе, доработанное и дополненное).
- [6]. Гагарин А.В. Развитие экологической компетентности личности в условиях экопсихологических взаимодействий будущих специалистов: теоретические аспекты и общие эмпирические исследования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология педагогика». – 2010. – № 3. – С. 66–73.
- [7]. Гагарин А.В., Глазачев С.Н. Экологическая акмеология: педагогическая адаптация // Учебное пособие / Москва, 2012.
- [8]. Гагарин А.В., Новиков С.О., Астахов Д.А. Экологическая компетентность как интегральный критерий эколого-ориентированной личности (сущностно-функциональный аспект) // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - 2011. - № 4. С. 5-11.

[9]. Гагарин А.В., Раицкая Л.К. Образование и развитие личности в информационно-коммуникационной деятельности // Вестник МГИМО Университета. 2013. № 2. С. 178-182.

[10]. Гагарин А.В., Кучеренко В.С. Культура принятия экологоориентированных управленческих решений на различном уровне, в том числе государственном (психолого-акмеологический аспект) // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2010. – № 23. – С. 19–21.

[11]. Гагарин А.В., Кучеренко В.С. Психолого-акмеологические основания развития культуры принятия экологоориентированных управленческих решений государственными служащими // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы IV Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 19–20 апреля 2011 г. / Науч. ред. В.И. Казаренков: В 2 ч. – Ч. II. – М.: РУДН, 2011. – С. 131–137

[12]. Глазачев С.Н. Становление гуманитарных технологий в образовании: вместо предисловия // Вестник МАН. №1. 2011. С. 5-6.

[13]. Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. Теоретические и эмпирические аспекты формирования экологического сознания в природоориентированной деятельности учащихся // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2004. № 2. С. 82-102.

[14]. Казаренков В.И. Целостность университетской подготовки специалиста // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. – М.: Изд-во РУДН, 2009. - №2. - С.73-77.

[15]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Самообразование в системе подготовки специалистов в высшей школе // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - М.: РУДН. - №2. – 2012. – С. 106 – 111.

[16]. Казаренков В.И., Романова А.М, Пионова Р.С. Профессионально-творческая направленность студентов как компонент их профессионального становления // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. - М.: Изд-во РУДН, 2010. - №3. - С. 70-75.

**M. Furmanowska (Uniwersytet Wrocławski,
Wrocław, Polska)**

**METODYKA ARTETERAPII DLA STUDENTÓW
METHODOLOGY OF ART THERAPY FOR STUDENTS**

Art therapy workshops for students of pedagogy at the University of Wrocław conducted since 2007. The first meeting with the students is devoted to the discussion of the principles of therapeutic work and its effectiveness.

Keywords: workshops, therapist, painting, drawing, collage sculpting, art therapy.

Warsztaty arteterapii dla studentów pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego prowadzone są od 2007 roku. Program warsztatów jest wynikiem własnych przemyśleń, doświadczeń pedagogicznych, konsultacji ze specjalistami w dziedzinie psychologii, plastyki oraz korzystania z literatury fachowej. Przedstawiona tutaj jego część dotyczy plastykoterapii.

Plastykoterapia polecana jest szczególnie ludziom, którzy czują się ograniczeni i przytłoczeni przez innych, ponieważ dostarczana im przestrzeń pozwala na coraz pełniejsze i swobodniejsze wyrażanie siebie. Różne formy ekspresji, wyrażające wiedzę, myśli, refleksję ułatwiają komunikację między ludźmi.

Pierwsze spotkanie ze studentami poświęcone jest omówieniu zasad pracy terapeutycznej i jej efektywności.

Podstawowymi zasadami w pracy terapeutycznej są:

dobra znajomość uczestnika terapii oraz proponowanych mu metod i technik arteterapeutycznych, stosowanie zachęt zamiast nakazów, uwzględnianie potrzeb i ograniczeń zainteresowanego

Ważną częścią procesu terapeutycznego jest odpowiednio przygotowana i wykształcona osoba prowadząca zajęcia oraz jej postawa twórcza. Osobowość terapeuty rzutuje na proces terapeutyczny, postawę twórczą i zaangażowanie podopiecznych. Terapeuta powinien odznaczać się wrażliwością oraz posiadać umiejętności z zakresu komunikacji w grupie i podstawowe zrozumienie procesów grupowych, powinien czuwać nad bezpieczeństwem emocjonalnym uczestników. Dużym atutem takiej

osoby jest zdolność tworzenia odpowiedniego nastroju, sprzyjającego refleksji. Umiejętność empatii i syntonii oraz wiedza o uczestnikach terapii pomaga w tworzeniu atmosfery zaufania i sympatii. Przede wszystkim jednak terapeuta powinien pomagać w przezwyciężaniu barier psychicznych tkwiących w każdej jednostce. Pożądane efekty można uzyskać, poprzez wspólne i aktywne tworzenie. Istnieje wówczas możliwość podglądania, uczenia się pewnych postaw, czynności i zachowań bezpośrednio od terapeuty. Terapeuta powinien zwracać znacznie większą uwagę na czynności członków grupy, niż na ich dzieło.

Skuteczność arteterapii zależy również od samego uczestnika zajęć. Istotny jest jego wiek, rodzaj zaburzeń, doświadczenia i preferencje artystyczne, stan i poziom motywacji.

Zajęcia oparte na pracy grupowej są korzystne ze względu na fakt, że stymulują umiejętności związane ze współżyciem społecznym i komunikacją.

Terapia za pomocą sztuk plastycznych, gdzie wykorzystywane są techniki plastyczne - rysunek, malarstwo, kolaż, rzeźba, forma artystyczna, jest równie ważna jak i stworzone dzieło, dlatego wszystkie prace prezentowane są na wystawie. W ten sposób podkreśla się wartość dzieła.

Za najważniejszy moment arteterapii uważa się dyskusję nad wykonanymi pracami, prowadzoną przez terapeuta z uczestnikami i ich komentarze dotyczące charakteru, sensu

i znaczenia wykonanych prac. Analiza prac umożliwia grupie rozważanie ważnych dla jej członków problemów osobistych. Uczestnicy terapii często mówią o uczuciu spokoju, relaksu i więzi z innymi podczas sesji.

Łączenie sztuk pięknych (rzeźby, malarstwa itp.) z innymi dziedzinami przynosi efekt w postaci bogactwa środków wyrazu. Poezja i muzyka w połączeniu ze sztukami pięknymi wspomagają działania bodźców sensorycznych oraz wyrażanie uczuć i pomysłów. Taniec, muzyka połączone z rysunkiem lub malarstwem dają uczestnikom terapii możliwość wykorzystania na różne sposoby artystycznej wypowiedzi, co wyzwala w nich chęć podzielenia się z innymi swymi problemami i troskami. Mogą oni poruszać ciałem w dowolny sposób, a następnie narysować ten ruch. Umożliwia to zagłębienie się w symbolikę ruchów oraz rysunków. Mogą szukać podobieństw lub niezgodności pomiędzy sposobami, w jaki przedstawiają siebie, korzystając z tak różnorodnych form twórczych

Różnorodność i atrakcyjność proponowanych technik plastycznych oraz zastosowanie w zajęciach niekonwencjonalnych materiałów (ze względu na ich fakturę, możliwości przekształcania i zestawiania z innymi) sprzyja stymulowaniu wyobraźni twórczej, pobudza fantazję, podnosi atrakcyjność działań i zachęca do poszukiwań nieszablonowych rozwiązań. Zajęcia z arteterapii powinny przede wszystkim dawać możliwość stworzenia czegoś wyjątkowego, przynosić dużo satysfakcji, być źródłem radości.

Wybranie samej techniki plastycznej jest już pierwszą wskazówką w rozwikłaniu problemu pacjenta - malowanie farbami lub delikatne użycie miękkiego ołówka pozwala na pewne wnioski dotyczące jego sfery emocjonalnej i samooceny. Podjęcie ryzyka artystycznego może być pierwszym krokiem na drodze otwarcia się także w innych dziedzinach życia.

Swobodne malowanie i rysowanie dla przyjemności było elementem pierwszych zajęć z arteterapii propagowanej przez jej pioniera Adriana Hilla. Farby pozwalają na spontaniczne i swobodne przekazywanie nastroju. Dają okazję do twórczego eksperymentowania w mieszaniu kolorów. Zwłaszcza akwarele umożliwiają osobom spiętym i lękowym swobodniejsze działanie i decydowanie o zastosowaniu koloru i wzoru. Malowanie sprawia przyjemność i działa relaksująco, szczególnie, gdy w tle słyszy się łagodną muzykę, ale należy pamiętać, że problemem niektórych osób jest potrzeba struktury i stałej kontroli i dla nich farby mogą być zagrażające.

Wielkoformatowe malarstwo ścienne ma wiele aspektów terapeutycznych. Stymuluje kontakty interpersonalne, integruje tworzącą je grupę, podnosi poczucie własnej wartości uczestników oraz rozwija zdolność rozwiązywania konfliktów. Jest kilka sposobów tworzenia murali. Duże arkusze papieru można umieścić na ścianie, stole lub podłodze. Następnie ustala się temat i wybiera formułę jego realizacji (np. wszyscy malują równocześnie, kilku członków grupy rysuje razem, jedna osoba rysuje po drugiej). Na muralu można rysować, malować i naklejać. W tym kontekście twórczym uczestnik terapii może być mniej staranny, jeśli ma taką ochotę. Jest to do zaakceptowania. W malarstwie konstrukcja dzieła odgrywa mniejszą rolę niż w technice pastelowej, rysowaniu kredkami świecowymi czy ołówkiem. Każdy uczestnik zajęć ma szansę przedstawienia tematu według własnej koncepcji, a następnie opowiedzenia o tym reszcie

grupy. Sztuka służy tutaj zarówno osobistej ekspresji, jak i udziałowi poszczególnych członków w tworzeniu obrazu będącego dziełem całej grupy.

Szeroki jest zakres tematów podejmowanych w muralu, które stymulują kreatywność członka grupy i jego zdolność do wchodzenia w relacje z innymi w jej obrębie. Ciekawym zadaniem wydaje się tworzenie realistycznej sceny, gdzie każdy z uczestników tworzy jeden z jej elementów. Tego typu malarstwo wzbudza u członków grupy uczucie dumy i poczucie integracji. Stanowi niezagrażającą metodę wyrażania siebie i wejścia w towarzyski kontakt z innymi. Każdy w grupie bierze udział w stworzeniu muralu, więc to twórcze doświadczenie wiąże się z częstym występowaniem dzielenia się, omawiania i podejmowania decyzji.

Kolaż można wykonać właściwie z każdego materiału. Można ciąć lub wydzierać kawałki papieru i przyklejać je na arkuszu kartonu. Podłożem mogą być również papierowe talerze i styropianowe tacki. Technika kolażu nadaje powstającym pracom wymiar strukturalno-dotykowy. Jest to technika niezwykle relaksująca dla osób, które lubią wycinać i naklejać w sposób zaplanowany i zorganizowany. Oprócz wyrażania myśli i uczuć istotnym celem pracy tą techniką może być ocena łatwości bądź trudności, której pacjent doświadcza podczas wyboru i komponowania materiałów. Sposób pracy uczestnika terapii może odzwierciedlać jego stan psychiczny i fizyczny. Wycinanie i przyklejanie różnorodnych materiałów na okrągłym kawałku bristolu może służyć stworzeniu papierowej maski — kolażu. Sztuka tworzenia masek polega na dobieraniu elementów w taki sposób, by powstawały mini projekty. Maski można tworzyć przy użyciu papierowych talerzy, papierowych toreb oraz kartonu. Przydatne mogą być obrazki z czasopism, filc, cekiny i wszelkie inne struktury, typu pióra, bawełna czy tiul. Maski pozwalają na odgrywanie ról oraz poznawanie myśli i uczuć. Uczestnicy terapii, poprzez swoje wytwory, mają szansę na wyrażenie emocji, niepokojów oraz pomysłów. Gra aktorska za pomocą masek pozwala im zagłębić się w wewnętrzne odczucia i zewnętrzne doświadczenia. Pomaga im to wyrazić treści, którymi zwykle krępowaliby się podzielić. Wybory, których trzeba dokonać, decydując się na materiał, stają się ważnymi kwestiami terapeutycznymi także przy zastosowaniu. Osoby reagujące nieufnie i obronnie na propozycje rysowania, przeważnie w pełni biorą udział i

chętniej dzielą się uczuciami podczas doświadczenia z tworzeniem kolażu.

Doskonałą techniką robienia masek jest papier-mâché - sztuka tworzenia przedmiotów z nakładanych na siebie warstw papieru i kleju lub modelowanie z masy papierowej.

Reasumując należy stwierdzić, że twórczość plastyczna jest najbardziej spontanicznym działaniem. Pozwala wyrazić swoje odczucia, rozwija wyobraźnię, twórcze myślenie i ekspresyjność. Akt twórczy może mieć wartość katharsis, energia zostaje spożytkowana w sposób konstruktywny, a napięcie rozładowane. Rysowanie, malowanie czy rzeźbienie pomaga uczestnikom terapii zrelaksować się, a mniej koncentrować na wewnętrznych przeżyciach. Twórca nie myśli jedynie o swoich troskach i zmartwieniach, skupia się bowiem na wykonywanym zadaniu. Jest to sposób na oderwanie się od czynników stresogennych, obecnych w życiu danej osoby. Na opanowaniu stresu mogą koncentrować się różne doświadczenia związane ze sztuką. Celem jest zmniejszenie napięcia i niepokoju. Stworzone dzieła oraz wgląd, będący rezultatem omawiania ich prac na forum grupy, mogą pomóc uczestnikom terapii w znalezieniu nowych metod radzenia sobie ze zmartwieniem, depresją i lękiem.

А.Б. Ломян
Академия государственного управления
Республики Армения
Доцент кафедры психологии управления,
кандидат медицинских наук
(АГУ РА, Армения, Ереван)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И АТТЕСТАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Professional training and development of public servant is a complex procedure involving educational components. In the wide meaning, retraining is periodically implemented courses, which aim to ensure necessary base of knowledge and skills for public servants.

Key Words. Professional training, public servant knowledge, skills, educational components

Профессиональная подготовка и развитие госслужащего – сложная процедура, включающая определенные образовательные составляющие. В самом широком смысле, переподготовка это периодически проводимое обучение, целью которого является обеспечение госслужащего необходимой базой знаний и навыков. Для перехода на госслужбу необходимо, в первую очередь, высшее образование, а так как понятие госслужащий как узкая специализация пока не существует, то приобретение профессиональных навыков возможно только в процессе работы[2]. В этом смысле переподготовка - основное средство для формирования, развития и закрепления профессиональных знаний и навыков специалистов. Процесс переподготовки и аттестации госслужащих Республики Армения регулируется согласно статье 17 ЗГС[4]. Процедура аттестации госслужащих важный и необходимый элемент, однако, с психологической точки зрения ее можно считать стрессовым фактором. Если учитывать тот факт, что стрессы в рабочей среде влияют на работоспособность, можно сделать вывод, что процесс аттестации так же может отрицательным образом сказываться на состоянии сотрудников, особенно тех которые недостаточно готовы к ней. Однако всестороннее рассмотрение этого вопроса приводит к выводу, что аттестация – важное мероприятие, направленное на улучшение процедуры перераспределения кадров и стимулирование процесса повышения квалификации[1]. Аттестация служащих позволяет обеспечить карьерный рост и периодически получать информацию, касающуюся сотрудников.

Закон о гражданской службе (ГС) предусматривает регулярную (раз в три года) переподготовку, которая представляет собой мероприятие, направленное на повышение совершенствования профессиональных знаний и навыков с целью повышения эффективности исполнения профессиональных обязанностей госслужащих (статья 5 часть 10) [4]. В соответствии с законом о ГС РА и с решением «Об общем описании каждой группы должностей госслужащего», принятому советом гражданской службы мы видим, что «занимающий должность и включенный в группу должностей гражданский служащий должен иметь необходимый уровень знаний и навыков, ответственности в организации и управлении труда, полномочий в принятии

решений, в общении и представительстве, в требовании творческого решения сложных задач». Подобное требование отмечено в законе «Об общем описании каждой группы должностей муниципальной службы» по приказу министра координирующего территориальное управление РА(2006).

С целью совершенствования профессиональных знаний и трудовых навыков госслужащих, государственные уполномоченные органы в соответствии с требованиями закона утвердили процедуры переподготовки.

Известно, что в РА система гражданской службы действует уже 11, а муниципальной - 8 лет. На протяжении этих лет было проведено ряд переподготовок у гражданских и муниципальных служащих. Структура и содержание программы по переподготовке свидетельствуют о том, что они больше касались усовершенствованию знаний и навыков госслужащих. Так, программы по переподготовке гражданских служащих включали разделы, составившие 4/5 части от количества обучаемых часов. Программа включала изучение Конституции РА, системы Гражданской службы и полномочия органа реализующего ее. Подобная картина встречается и в системе муниципальной службы. Здесь программы переподготовки почти полностью включали Конституцию РА, законодательство РА по установлению полномочий местных органов самоуправления и муниципальную службу. Остальная часть часового фонда в ГС была выделена для обучения профессиональным навыкам, что с нашей точки зрения не современным требованиям. Рассмотрение результатов прошедших этапов переподготовки кадров, а также нужд гражданских и муниципальных служащих, позволило судить о том, что с годами значительно увеличилось количество часов и тем для обучения, направленного на совершенствование этого процесса.

Для совершенствования процесса переподготовки гражданских служащих соответствующими подразделениями Академии были разработаны и утверждены новые программы, в которых нашли место ряд тем психологического направления и управления человеческими ресурсами. В новые программы были включены темы по отбор и комплектации персонала, управлению стрессом, психологии конфликта, связи с общественностью, этике

в системе гражданской службы, навыкам борьбы с коррупцией, организации делопроизводства и документооборота. Методика преподавания была направлена на совершенствование трудовых навыков.

Необходимо отметить, что подобная тенденция отмечается и в новых программах по переподготовке муниципальных служащих. Согласно положению о концептуальном подходе в разработанных программах возникла необходимость менять саму идею переподготовки, приближая ее из общей познавательной сферы к обучению профессиональным знаниям, организаторским способностям и трудовым навыкам. Очевидно, что это даст возможность еще более тесно связать переподготовку с функциями, предусмотренными паспортом должности муниципального служащего, и будет способствовать их исполнению на требуемом уровне и в полном объеме. Кроме обязательной переподготовки, переподготовка может проводиться в случае совершенствования или изменения конкретных требований, установленных паспортом конкретной должности публичной службы: владение профессиональными знаниями, трудовыми навыками, права и обязанности публичного служащего и в других случаях, предусмотренных законом. В уставном капитале коммерческой организации доверительным управляющим акциями высокопоставленного должностного лица или публичного служащего может быть некоммерческая организация или гражданин, не являющиеся индивидуальным предпринимателем. Публичные служащие не могут одновременно выполнять несколько видов деятельности. Публичный служащий и высокопоставленное должностное лицо не могут лично заниматься предпринимательской или другой оплачиваемой деятельностью, кроме научной, педагогической, творческой или работой, исходящей из статуса члена избирательной комиссии, за исключением случаев предусмотренных избирательным кодексом РА. Исходя из этого положения, предполагается, что они должны иметь подготовку для реализации научно - педагогической деятельности, однако открытым остается вопрос, кто будет обеспечивать этот процесс[3]. Вопросами переподготовки публичных служащих занимаются некоторые отделы послевузовского образования ЕГУ,

АГУ РА. В АГУ РА переподготовки производятся по занимаемым должностям.

Проведенный нами анализ, показал, что программы переподготовки должны быть насыщены психологическими составляющими, и в частности, такими формами обучения, которые имеют прикладной характер, позволят повысить эффективность публичной службы.

Таким образом, можно заключить, что в системе публичной службы процесс переподготовки кадров должен иметь динамичный характер как по структуре, так по содержанию предметов и тематики. Необходимо особое внимание уделять так же и процессу аттестации, так как ее требования непосредственно влияют на мотивацию совершенствования психологических и профессиональных качеств публичных служащих. Другим важным аспектом является модернизация процесса переподготовки, так как это позволит вовремя выявить имеющиеся проблемы и дать им соответствующее решение, что в конечном итоге обеспечит соответствующий профессиональный рост.

Литература

1. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих: Учебное пособие / Под общ. ред. А.А. Деркача. - М.: РАГС, 2006. 108 с.
2. Аттестация и оценка персонала //Кадровый потенциал государственной службы: оценка и аттестация. М.: РАГС, 2003.
3. Базаров Т.Ю., Долгополова, О.А. Психологические аспекты управления персоналом в системе государственной службы. / Т. Ю. Базаров, А. Долгополова Волгоградская академия государственной службы, 2002
4. <http://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=68771>

Т.А. Шилова (МГПУ, Москва, Россия)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ

This article describes the known approaches to the study of psychological competence, disclosed the relationship of psychological competence with the different emotional in new educational standards.

Keywords: competence, psychological competence, educational standard

Введение

На современном этапе развития России образование, в его неразрывной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства. Внедрение стандартов нового поколения требует от педагогических коллективов общеобразовательных учреждений слаженной, командной работы, отработанной модели взаимодействия на всех уровнях. Без высокой психологической компетентности всех участников образовательного процесса, и в первую очередь педагогов, добиться желаемого результата невозможно. В связи с этим возникла необходимость в качественно иной подготовке преподавателя, позволяющей сочетать фундаментальность профессионально-базовых знаний с инновационностью мышления и практико-образовательных проблем.

1. Концепции компетентностей профессиональных стандартов

Как показывает обзор специальной литературы, исследования ведутся в различных направлениях: формирование компетентности будущего педагога (В.Н. Введенский), изучение содержания профессионально-педагогической деятельности преподавателя в нашей стране (Л.М. Абдулина, В.А. Антипова, Е.В. Бережнова, З.В. Есарева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Я. Петровская, Ю.К. Янковский) и за рубежом (Е.Д. Вознесенская, Б.Л.

Вульфсон, Л.В. Кузнецова), оценка профессионально – педагогического мастерства преподавателя высшей квалификации (Н. Асеев, Н. Дудкина, В.И. Казаренков[2,178],Л. Куприянова, Е.С. Романова[1,22]., А. Федоров). Цели работ этих ученых в основном направлены на выяснение условий, факторов, критериев педагогического мастерства, разработку путей его совершенствования [9,152].

В российской науке исследуемая проблема обычно рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к специалисту (А.Г. Бермус, Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя, Д.С. Цодикова), а также нового подхода к конструированию образовательных стандартов (А.В. Хуторской).

Все исследователи, изучавшие природу компетентности, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

Анализ научной литературы показывает, что ученые, изучающие проблему компетентности, в своих исследованиях используют то термин «профессиональная компетентность» (Б.С. Гершунский, Т.В. Добудько, А.К. Маркова), то термин «педагогическая компетентность» (Л.М. Митина), то оба термина (Н.Н. Лобанова), а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность» (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская), психологическая компетентность (А.К. Маркова, Л.М. Митина).

Н.В. Кузьмина определяет компетентность так «Способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется», и выделяет следующие виды

компетентности: специальную и профессиональную, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую, аутопсихологическую.

По мнению Л.М. Митиной понятие «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Л.М. Митина выделяет деятельностьную, коммуникативную и социальную составляющие компетентности.

По мнению В.Н. Введенского профессиональная компетентность педагога «... не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике.

Профессиональную компетентность Т.Г. Браже определяет как «многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений учителя, его ценностные ориентации, мотивы деятельности, интегрированные показатели культуры (речь, стиль, общение, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знаний)».

Роль психологической компетентности в становлении профессионализма учителя неоспорима.

Компетентность как «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» определяет М.А.Холодная.

Психологическая компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологической грамотности, т.е. означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем.

В работах психологов (Ю.И. Емельянова, Л.С. Колмогоровой, Л.А. Петровской, Л.Д. Столяренко, М.А. Холодной и др.) рассматривается структура психолого-педагогической компетентности:

- компетентность в общении как способность общаться, обмениваться информацией и на этой основе устанавливать и

поддерживать педагогически целесообразные отношения с участниками педагогического процесса;

- интеллектуальная компетентность как особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности, знания о психологическом развитии учащихся, их возрастных особенностях и умение это реализовать в педагогической практике;

- социально-психологическая компетентность, проявляющаяся в умении строить перспективные и организаторские планы самостоятельной и совместной деятельности (учебной, образовательной, воспитательной, исследовательской, экспериментальной и т.д.); разрабатывать технологию; выбирать оптимальные методы и средства их реализации. Организовывать эффективную систему контроля, самоконтроля, обратной связи субъектами образования.

Как считают некоторые авторы (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина), психологическая компетентность зависит от личности учителя, его личностных качеств. Личностно-деловые качества учителя сливаются в единую психолого-педагогическую компетентность.

Практика показывает, что наиболее значимым компонентом психологической компетентности оказываются профессионально значимые качества личности педагога. Важные, необходимые в педагогической деятельности следующие личностные качества: рефлексивность, эмпатичность, коммуникативность, гибкость личности, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность как определяет М.И. Лукьянова. А.К. Маркова дополняет их профессионально важными качествами личности: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, практическое педагогическое мышление, педагогическая наблюдательность, зоркость, педагогический слух, педагогическая ситуация, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение, прогнозирование, педагогическая рефлексия.

В модели профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования четко определена

сущность психолого-педагогической компетентности педагога, которая включает в себя:

- осведомленность учителя об индивидуальных особенностях каждого ученика, его способностях, сильных сторонах характера, достоинствах и недостатках предшествующей подготовки, которая проявляется в принятии продуктивных стратегий индивидуального подхода в работе с ним;

- осведомленность в области процессов общения, происходящих в группах, с которыми учитель работает, процессов происходящих внутри групп как между учащимися, так и между учителем и группами, учителем и учащимися, знание того, в какой мере процессы общения содействуют или препятствуют достижению искомых педагогических результатов;

- осведомленность учителя об оптимальных методах обучения, о способности к профессиональному самосовершенствованию, а также о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и деятельности и о том, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда.

Существует педагогическая диагностика – процесс распознавания различных педагогических явлений и определения их состояния в определенный момент на основе использования необходимых для этого параметров. Показатели и параметры психолого-педагогической компетентности также можно измерить с помощью методик диагностики деятельности учителя. Основными объектами педагогической диагностики следует назвать: педагогическую деятельность учителя; активность как показатель профессионализма учителя; мотивационные побуждения учителя; деформации личности учителя в процессе педагогической деятельности; социально-психологическую компетентность учителя; коммуникативную компетентность педагога; природные предпосылки педагогической профессии.

Социально-психологическая компетентность складывается из коммуникативной, перцептивной (когнитивной) компетентности и знаний в области взаимодействия, поведения.

Коммуникативная компетентность (Л.А. Петровская) имеет двойкий смысл – это и эмпатическое свойство (сопереживание), и

знания о способах ориентации в различных ситуациях, свободном владении вербальными и невербальными средствами общения.

В связи с этим, целью настоящей работы явилось исследование психологической компетентности учителя. Задача экспериментального исследования предусматривала проведение системной диагностики психологической компетентности.

Материалы и методы исследования психологической компетентности

В данном исследовании ставились следующие задачи: 1) выделить виды психологической компетентности; 2) определить влияние психологической компетентности на эффективность педагогической деятельности учителей начальных классов. Эмпирическое исследование проводилось в два этапа. На первом этапе обследовались учителя начальных классов московских школ. На втором этапе обследовались учителя начальных классов других городов: Санкт – Петербург, Ростов-на-Дону.

Испытуемыми являлись учителя начальных классов, которые находились на базе Института инновационных исследований станицы Вешенская и учреждений средней общеобразовательной школы Братеевского района г. Москва (№491). В исследовании приняли участие педагоги, проживающие в разных регионах РФ в количестве 160 человек.

Для исследования психологической компетентности учителя нами использовались следующие методики: 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла; анкета выявления факторов, стимулирующих и препятствующих обучению, развитию и саморазвитию педагогов (Методика В.И. Зверевой); опросник «Общий уровень общительности (Е.Ф. Ряховский); анкета профессиональной направленности личности Е.И. Рогова.

Методика «Шестнадцати факторный личностный опросник» Р. Кеттелла предназначена для измерения 16 факторов личности и является реализацией подхода к ее исследованию на основе теории черт..

В целях изучения профессиональной направленности личности учителя нами была использована методика «Оценка

профессиональной направленности личности учителя» (Е.И. Рогов).

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования факторов, стимулирующих и препятствующих обучению (методика В.И. Зверевой) позволили получить представление о главных препятствующих факторах для обучения, саморазвития педагога и стимулирующих факторах обучению и саморазвитию педагога. Предусмотрена пятибалльная оценочная шкала. В результате обработки данных диагност получает представление о ведущих факторах к саморазвитию педагога, об иерархии этих факторов.

Опросник «Общий уровень общительности (В.Ф. Ряховский) позволяет выявить склонности необходимые для специалистов профессий типа «человек-человек».

На основе полученных результатов при исследовании общей выборки был составлен исходный профиль средних значений по шкалам 16 ФЛЮ Р. Кеттелла.

Анализ результатов исследования индивидуально-психологических особенностей с помощью методики «шестнадцати факторный личностный опросник» позволил охарактеризовать группу испытуемых – педагогов. Им свойственны такие личностные параметры как эмоциональная открытость (А+), уверенность в себе и социальная смелость (F+, H+), добросовестность и стойкость моральных принципов (G+), нетерпимость к грубости (I+).

Охарактеризуем пути повышения психологической компетентности учителя:

Использование методов социального психологического тренинга профессиональной компетентности учителя с целью совершенствования профессиональной позиции учителя, развития психических процессов (педагогическое мышление, педагогическая рефлексия и другие качества личности), совершенствования педагогических умений по развитию приемов психологической разгрузки, расширение профессиональных знаний.

Анализ конкретных педагогических ситуаций с целью совместного решения общих профессиональных задач (низкая

успеваемость, конфликтные ситуации в классе, в коллективе и др.).

Формирование умений учителя оценивать и совершенствовать свой индивидуальный стиль, профессиональные позиции и установки с целью повышения профессионализма.

Совершенствование качеств учителя, необходимых для его педагогической деятельности и профессиональной самореализации с целью развития профессионально важных характеристик личности (анализ и самоанализ педагогической деятельности учителя, приемы умственного тренинга синектики, приемы дискуссий и приемы мозгового штурма и др.)

Таким образом, в развитии психологической компетентности главная роль отведена самосовершенствованию, профессиональному и личностному самосознанию, выделению своих профессиональных позиций.

Психологическая компетентность формируется у педагога неравномерно, в течение профессиональной жизни. Видеть эту внутреннюю динамику – значит оценить ее, дать прогноз его профессионального и личностного роста.

Профессиональные позиции, установки, педагогические умения, личностные качества как структурные элементы профессиональной компетентности могут быть предметом становления профессионализма педагога.

Литература

1. Геворкян Е.Н., Романова Е.С., Абушкин Б.М. Проект профессионального стандарта на должность «Учитель»//Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2012. - №6 (II). – С. 21- 24.

2. Казаренкова Т.Б.. Современные проблемы межкультурной коммуникации в мультинациональных университетах//Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы.,-М.:РУДН, 2013.-С.177-183.

3. Лукьянова Н.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика развития. - М., 2004.

4. Маркова А.К. Психология труда учителя. □ М., 1993.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития. Автореф. дис... □ докт. психол. наук. □.-М., 1995.
6. Модель профессиональной компетентности в соответствии со стандартами образования // Завуч. 2001. № 4.
7. Осваиваем социальные компетентности/ Под ред. И. А. Зимней. – М., 2001. – 592 с.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. □ М., 1989.
9. Шилова Т.А., Харитоновна Г.В. Мотивация коммуникативной компетентности педагога//Вестник университета: Теоретический и научно-практический журнал. – М.: ГОУВПО, 2012. - №14. – С.151-153.
10. Шилова Т.А. Теоретико-методологические основы формирования мотивации коммуникативной компетентности педагога// Формирание на гражданина и професионалиста в условия на университетското образование.,Сборник с научни стати/Първа книга/Том първи. Издателство ЕКС-ПРЕС, Република България.,2012

И.А. Новикова, А.Л. Новиков
(РУДН, Москва, Россия)

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ
ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ
МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ВУЗОВ**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия в системе аудиторных и внеаудиторных занятий», проект РГНФ № 13-06-00673.

This paper presents the main trends of the complex research on the intercultural communication and adaptation in international students which are held at the Peoples' Friendship University of Russia.

Keywords: intercultural communication and adaptation, cross-cultural interaction, international students, multinational universities.

Процессы глобализации охватывают все стороны современного общества, включая важнейшую для развития и самореализации личности молодых людей область высшего образования. В 2010 году страны-участницы Болонского процесса заявили о его «формальном завершении», итогом которого стало создание Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Основным преимуществом существования такого пространства является рост академической мобильности, то есть возможности получения образования в нескольких европейских вузах. В настоящее время, на этапе «укрепления» ЕПВО, именно обеспечение академической мобильности по-прежнему остается важнейшей целью и направлением развития современного высшего образования. Так, например, к 2020 году доля «мобильных студентов» в каждой европейской стране должна составлять не менее 20% от общего числа выпускников [10]. Однако, далеко не все европейские и российские вузы готовы к приему достаточно большого количества студентов из других стран. Поэтому несомненный интерес представляет рассмотрение опыта многонациональных университетов, в которых традиционно обучается большое количество иностранных студентов, а также целенаправленно изучаются проблемы межкультурной коммуникации и адаптации, психологии межэтнических отношений и межэтнической напряженности, толерантности и интолерантности в образовательном пространстве. К числу таких университетов, безусловно, относится Российский университет дружбы народов (РУДН), в котором обучаются представители более 140 стран.

Важнейшим преимуществом РУДН как классического университета в рассмотрении междисциплинарной проблемы межкультурной адаптации и коммуникации является возможность ее комплексного изучения силами физиологов, медиков, социологов, психологов, лингвистов и др. [1; 2; 8 и др.]. В данной

публикации мы остановимся лишь на некоторых аспектах обозначенной проблемы, которые, на наш взгляд, имеют важное значение для оптимизации межкультурного взаимодействия в поликультурной образовательной среде.

Во-первых, большинство иностранных студентов называют незнание или плохое знание языка среди главных проблем своей адаптации в другой стране, одной из трудностей обучения, а также фактором затрудняющим общение с другими студентами и преподавателями. При этом подавляющее большинство иностранных студентов, которые приезжают учиться в Россию, абсолютно не знают русского языка [5]. Известно, что сложности изучения иностранного языка связаны с особенностями родного языка, поэтому учащиеся из разных стран и регионов могут сталкиваться с различными проблемами. Основные лингвистические и психологические особенности освоения русского языка студентами из разных регионов мира (стран Африки; Латинской Америки; Юго-Восточной Азии; Арабских стран) были выявлены нами на основе развернутого интервью с преподавателями русского языка, имеющими стаж работы с иностранными студентами от 10 до 25 лет [5; 12]. Необходимо отметить, что эффективное изучение языка требует не только специальной организации учебных занятий (обучение преимущественно в интернациональных группах; разработка специальных учебников, адресованных студентам из разных регионов и др.), но и внеучебной работы по формированию социокультурной компетентности (экскурсии по Москве и другим городам; музыкальные клубы и концерты; Олимпиады и конкурсы по русскому языку и др.).

Во-вторых, на готовность и возможность вступления в межкультурное взаимодействие оказывают влияние культурные особенности общения, принятые в родной стране: особенности вербальной и невербальной коммуникации; специфика кооперации и конкуренции, поведения в конфликте; особенности социальной перцепции (различные стереотипы), атрибутивных процессов и т.п. Комплексные исследования данного аспекта проблемы традиционно ведутся в РУДН совместными усилиями психологов, лингвистов, социологов [1; 2; 7 и др.].

В-третьих, необходимо исследовать и учитывать психологические и личностные особенности как иностранных, так и российских студентов, которые могут как облегчать, так и затруднять межкультурное взаимодействие. Целый ряд таких исследований выполнен в последние годы коллективом НОЦ психолого-педагогических исследований личности РУДН [3; 6; 9 др.]. В частности, большое внимание уделяется изучению толерантности как важнейшего фактора эффективного межкультурного взаимодействия. Установлено, что у большинства российских и иностранных студентов РУДН наблюдается средний уровень толерантности, относительно более высокий в российской выборке. Выявлены типологические особенности проявления толерантности российскими и иностранными студентами: в обеих выборках существуют подгруппы «интолерантных», «подлинно толерантных» и «избирательно толерантных» студентов, однако в выборке иностранных студентов более четко выявилась «избирательность» в проявлениях толерантности – либо в социально-коммуникативной, либо в межэтнической сферах [13].

И, наконец, отметим важнейшее направление работы по оптимизации межкультурного взаимодействия студентов многонациональных вузов – разработку и внедрение специальных межкультурных образовательных программ с опорой на огромный опыт подобной работы, накопленный зарубежными коллегами, так и на отечественные наработки последних 20-25 лет [4; 11]. С учетом изложенного выше, можно отметить некоторые принципиальные аспекты разработки подобных программ:

- учитывать не только регион, из которого прибыли иностранные студенты, но и их личностные особенности;
- уделять внимание невербальным аспектам межкультурного взаимодействия, которые имеют особое значение в ситуации недостаточного владения русским языком;
- использовать разные формы межкультурной подготовки, в том числе, на первых порах пребывания иностранных студентов в России шире использовать так называемые «неформальные информационные брифинги», которые являются относительно недорогими, несложными в проведении, могут проводиться силами студентов старших курсов, обучающихся по направлению «Психология»;

– разрабатывать подобные программы, адресованные не только студентам, но и преподавателям, администрации и обслуживающему персоналу вуза.

Литература

1. Казаренков В.И., Сегень-Матыевич А.Й., Казаренкова Т.Б. Межкультурное взаимодействие студента: резервы высшей школы // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - М.: РУДН. - №3. – 2013. – С. 97-104.

2. Коваленко А.Г., Чеботарева Е.Ю., Михеева Н.Ф., Ларина Т.В., Новикова И.А., Эбзеева Ю.Н., Маслова О.В., Волк М.И., Ибадова Т.И. Межкультурная коммуникация: лингвистические и психологические аспекты: Коллективная монография. – М.: РУДН, 2009.

3. Кудинов, С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - 2011. - № 5. - С. 72-79.

4. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. – М., 2012.

5. Новиков А.Л., Новикова И.А. Психологическая специфика изучения русского языка иностранными студентами // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы V Международной научно-практической конференции / Науч. ред. В.И. Казаренков. – М.: РУДН, 2012. – С. 351-355.

6. Новикова И.А. Соотношение толерантности и параметров межкультурной адаптации иностранных студентов из разных регионов // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2010. - № 4. – С. 24-28.

7. Новикова И.А., Гридунова М.В. Особенности стереотипов о невербальной коммуникации и их роль в межэтническом взаимодействии российских и китайских студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2012. - № 4. – С.21-28.

8. Ходорович А.М., Радыш И.В., Крупнов А.И., Маслова О.В. Медико-психологическая адаптация иностранных граждан в условиях мегаполиса.– М.: РУДН, 2008.

9. Чеботарева Е.Ю. Межкультурная адаптация к России студентов из Азии, Африки, Латинской Америки и Ближнего Востока // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - 2011. - № 3. - С. 6-11.

10. Чистохвалов В.Н. Приоритетные направления сотрудничества в Европейском пространстве высшего образования на ближайшую перспективу // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы V Международной научно-практической конференции / Науч. ред. В.И. Казаренков. – М.: РУДН, 2012. – С. 3-8.

11. Littrell L.N., Salas E., Hess K.P., Paley M. Riedel S. Expatriate Preparation: A Critical Analysis of 25 Years of Cross-Cultural Training Research // Human Resource Development Review. – 2006. – Vol. 5. – No 3. – P. 355-388.

12. Novikov A.L., Novikova I.A., Shkvarilo K.A. Psychological and linguistic specifics of the foreign language acquisition by multinational university students // Language and Superdiversity: Explorations and interrogations: Abstracts. – Jyvaskyla, Finland, 2013. – P. 179-180.

13. Novikova I.A., Novikov A.L. Tolerance Types and Features of Intercultural Adaptation in International Students // Journal of Educational and Social Research. – 2013. – Vol.3. – No 7. – P. 625-630.

**Ю.А.Елбаев (РУДН, Москва, Россия),
А.Г. Шабанов (СГА, Новосибирск, Россия)**

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗАХ

In article features of communications of participants of educational process in the computer training environment are considered.

Key words: Pedagogical communication, PC training environment, tutor, new educational-methodical maintenance of a tutoring.

Педагогическое общение[1] - это специфическая форма общения, подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающее коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты. Навыки коммуникации в компьютерной среде обучения не могут быть автоматически перенесены из традиционной среды общения (лицом к лицу) в опосредованное информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) общение. Коммуникативная интерактивная и операционная деятельность обучающегося и «обучающей программы» преобразуются под воздействием новой среды общения. Кроме того, следует учитывать, что именно опосредованность коммуникации в среде электронного обучения требует корректного отношения со своими оппонентами, воспитание толерантности и культуры общения. Участниками образовательного процесса в процессе общения чаще всего используются электронные текстовые сообщения. Глобальная сеть Интернет обеспечивает доступ к гигантским объемам распределенной информации, хранящейся в различных уголках нашей планеты, вносит много нового в организацию общения между людьми. Многие эксперты рассматривают Интернет - технологии как революционный прорыв в развитии мирового сообщества. В компьютерной обучающей среде процесс коммуникации имеет ряд особенностей по сравнению с традиционной формой общения.

Рассмотрим эти свойства педагогической коммуникации через призму коммуникативного компонента обучения: опосредованность - общение субъектов образовательного процесса происходит с помощью (посредством) компьютерных средств обучения и взаимодействия; оперативность - одним из достоинств любого общения является его оперативность, своевременное получение ответа на поставленные вопросы, получение необходимого сообщения, передача выполненной работы.

Сетевые коммуникационные технологии именно в этом аспекте предоставляют субъектам образовательного процесса и всем другим участникам процесса общения необходимые сведения, что обеспечивает: минимум потерь времени при

общении, предоставляют возможности общения в on- и off-line режимах работы; индивидуальность - выбор собственного собеседника и маршрута общения/обучения; корпоративность - общение в группах по интересам, возможно конфиденциальное; массовость - общение в компьютерных средах может распространяться на подключение любого неограниченного количества обучающихся (собеседников); доступность - любая открытая тема может быть интересна и доступна для обсуждения любому количеству обучающихся; независимость от времени и места - главная отличительная особенность современных средств коммуникации, в отличие от традиционных форм общения; распределенность - использование для общения собеседников, находящихся в любой точке страны, планеты через сеть Интернет; виртуальность - создание особой, временно сформированной среды общения для обсуждения, как учебных, научных проблем, так и проблем межличностного характера; эстетичность - формирование культуры общения, умения кратко, грамотно и корректно выразить свою мысль; многоаспектность - педагогическая коммуникация в компьютерной среде позволяет вести разностороннее обсуждение проблем, с привлечением межпредметных связей, представления информации и собеседников из других областей знаний; многосторонность - общение не только двух субъектов образовательного процесса, но и участие всей группы в оперативном обсуждении вопроса с возможностью расширения аудитории за счет любых пользователей, заинтересованных в обсуждении поставленного вопроса, что позволяет сделать процесс общения более активным и эффективным; интеркультурность - очень важная характеристика современного общения в условиях компьютерных коммуникаций - общение с собеседниками другой языковой среды и культуры, выход в другое культурное и национальное пространство.

Важно научиться общению с представителями других взглядов и вероисповеданий. Компьютерные средства коммуникации позволяют педагогам воспитывать толерантность (терпимость), дружелюбие всех участников процесса общения. Технологичность - важной характеристикой педагогических коммуникаций в условиях информатизации образования является высокотехнологичность и многообразие средств,

предоставляющих разные формы общения. Главным условием технологичности коммуникаций является наличие сетевых компьютерных технологий, без которых немислимо современное общение, разнообразие готовых программных продуктов, позволяющих в разной степени сложности, простоты и удобства вести общение. Для эффективного применения компьютерных коммуникаций учебному менеджеру (тьютору) необходимо ориентироваться в соответствующих средствах и выборе программ, обеспечивающих взаимодействие субъектов образовательного процесса. Современному организатору процесса обучения (тьютору) необходимо наличие особой коммуникативной компетенции, т.е. совокупности знаний, умений и личностных качеств, позволяющих строить эффективное взаимодействие в электронной среде с другими субъектами, непосредственно участвующими в педагогическом процессе. Исходя из необходимости решения отмеченных задач, а также для решения проблем активизации обучения и учения появились новые методы обучения в сотрудничестве (*collaborative learning*), основанные на коммуникации в малых группах (3-5 человек), которые включают проектные, проблемные, кооперативные методы обучения. Как показывают исследования включения коммуникативных методов в образовательный процесс, выявилась недостаточная готовность участников процесса обучения к эффективному использованию современных средств взаимодействия, неумение вести интерактивный и отсроченный диалог в режиме форума, непонимание возможностей для образовательного процесса Интернет-трансляций и видеоконференций. Неготовность к применению современных сетевых компьютерных коммуникаций проявляется в относительной пассивности участников процесса обучения, неумении четко, коротко, а порой и корректно выразить свою мысль, неумении пользоваться современными средствами общения для получения консультаций и защиты выполненных работ в необычных пока условиях взаимодействия.

Таким образом, с нашей точки зрения, для преодоления сложившейся ситуации необходимо разработать, обосновать, наполнить новым учебно-методическим содержанием функционал актуального участника образовательного процесса которым будет

являться тьютор. Аналогично всем обучающимся тьютору[2] необходимо уметь строить свою коммуникацию с другими участниками педагогического процесса в целях самообучения и непрерывного повышения квалификации. Получение и развитие навыков педагогической коммуникации возможно только в ходе активной деятельности, включающей разнообразные формы компьютерно-опосредованной коммуникации. Компьютерные коммуникации особенно важны компьютерным специалистам ввиду непрерывно изменяющейся коммуникативной среды учебных заведений (технический персонал, администратор локальной сети, администратор, редактор или веб-дизайнер сайта, Интернет-провайдер). Для решения задач, требующих интенсивного взаимодействия в сетевой компьютерной среде, необходим выбор эффективного способа коммуникации субъектов образовательного процесса, в том числе и при проведении дистанционных курсов.

Литература

1. Шабанов А.Г., Шорохова Т.И. Специфика подготовки педагогических кадров для работы в системе дистанционного образования // Молодые ученые СГА.-Изд-во СГУ, 2008. С.202-211.
2. Елбаев Ю.А. Тьюторинг в процессе психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе / Ю.А. Елбаев, Т.В. Киящук, А.А. Киящук // Образование и наука. – 2010. - № 7 (75). – С. 129-136.

А.М. Тютченко (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ

The presented article is devoted to the results of the research of the interrelation between the learning activity success and psychological states of the students.

Key words: interrelation, success, activity, learning activity, state, psychological state, student.

В настоящее время успешность учебной деятельности студентов вузов связана со многими факторами, но одним из самых важных является психологическое состояние конкретного обучающегося. Изучение состояний определяется потребностями практики в различных видах деятельности, в том числе деятельности учебной.

Определим основные понятия статьи.

В самом общем плане *«состояние»* обозначает характеристику существования объектов и явлений, реализации бытия в данный и последующие моменты времени.

Понятие *«психологическое состояние»* введено Н.Д. Левитовым. Он подчеркивал, что психологическое состояние – целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности [2. С. 12].

Психологические состояния – важнейший компонент психики человека. Простые психологические и сложные психические состояния являются предметом непосредственного исследования в психологии и объектом различных управляющих воздействий.

Успешность – устойчивое качество личности, способность генерировать успех силой своего выбора. Как категория, успешность касается всех главных областей человеческой жизни, в том числе учебы.

Учебная деятельность – активное взаимодействие субъекта с образовательной средой, направленное на овладение глубокими системными знаниями и обобщенными способами учебных действий в сфере научных понятий, саморазвитие в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем.

Взаимосвязь – взаимная связь [5. С. 68].

Студент – учащийся высшего учебного заведения [5. С. 674].

В последние годы исследованием состояний занимаются многие ученые. В частности, Е.С. Романова и Б.М. Абушкин в своей статье представили метод анализа показателей глазодвигательной активности в качестве индикатора психических процессов и состояний человека, а также результаты исследований взаимосвязи между показателями глазодвигательной активности, характеризующими мыслительную деятельность, и параметрами продуктивности познавательных процессов у обучающихся [7, с. 25-49].

В статье Е.С. Романовой, Л.И. Бершедовой, Л.В. Макшанцевой ставится проблема разработки интегративной психолого-педагогической модели внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Рассматриваются существенные особенности ФГОС и их психологические основания. Акцентируется внимание на миссии, направленности, целях психолого-педагогического обеспечения, его содержательных и организационных приоритетах, полноценно отвечающих требованиям ФГОС [8. С. 26-34].

Т.А. Шилова и Г.В. Харитоновна, характеризуя мотивацию коммуникативной компетентности педагога, подчеркивают, что наряду с низким психологическим состоянием на успешность учебной деятельности влияет и слабая коммуникативная компетентность учителя (преподавателя) [10. С. 152-155].

Т.А. Шилова также обращает внимание на аддиктивное поведение как форму отклоняющегося поведения с наличием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния, осуществляемого посредством злоупотребления различными веществами или постоянной фиксацией внимания на определенных эмоциях [9. С. 85-90].

Л.Ю. Овчаренко в ряде материалов рассматривает профилактику экзаменационной тревожности учащихся при подготовке к единому государственному экзамену и особенности психологической подготовки к успешной сдаче ЕГЭ, в частности по французскому языку [3; 4].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что психологическое состояние взаимосвязано с успешностью учебной деятельности. Высокое психологическое состояние,

проявляющееся в готовности к успешному овладению знаниями, влияет на учебную деятельность положительно. Низкое же состояние, выражающееся в страхе, неуверенности, беспокойстве, отрицательно влияет на деятельность обучающихся.

Психологическое состояние человека следует рассматривать с точки зрения ведущей деятельности, которая свойственна различным периодам его психического развития. Именно этот аспект позволяет глубже понять структуру каждого психического состояния, выделить целеобразующий эту структуру фактор, понять причину доминирования относительной напряженности одних и заторможенности других психических проявлений в данном случае [1].

Существенное значение имеет изучение психических состояний для повышения эффективности учебной деятельности, особенно в ее напряженных моментах.

Так, перед экзаменами уровень психологического состояния часто снижается. Труднее всего переносят психическую нагрузку в этот период студенты с высоким уровнем беспокойства. У таких студентов еще задолго до экзамена возникает тревожное состояние. Учебный материал плохо удерживается в памяти. Контакт с преподавателем практически отсутствует, а каждый дополнительный вопрос расценивается ими как «убийственный» [6, с. 47-54].

Перед началом учения любой студент имеет психическое состояние готовности к этой работе. Оно чаще всего не замечается самим студентом. Он идет в учебное заведение, не переживая ни подъема, ни какого-либо упадка.

Проблема изучения психологии состояний, по мнению самих психологов, остается крайне неудовлетворительной. До сих пор не решена задача построения целостной, многоуровневой психологической теории состояний.

Таким образом, учебная деятельность тесно связана с психологическими состояниями обучающихся. Изменение среды, изменение ситуации, приводит к изменению психологического состояния, его преобразованию в новое состояние. Любое изменение «внутренних условий» влечет за собой изменение психологического состояния. Проблема исследования психических состояний является достаточно актуальной как в

общепсихологическом значении, так и в частном аспекте. Психологическое содержание состояний студентов обуславливается, главным образом, ведущей учебной деятельностью. Без их учета, диагностики и понимания значительно снижается эффективность управления последней, уменьшается продуктивность преподавательского труда.

Литература

1. Белинг У. Самопомощь при бессонницах, стрессах и неврозах. – Мн., 1985.
2. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
3. Овчаренко Л.Ю. Особенности психологической подготовки к успешной сдаче ЕГЭ по французскому языку // Французский язык: Приложение к газете «Первое сентября» – М., 2010. – № 6 (247).
4. Овчаренко Л.Ю. Профилактика экзаменационной тревожности учащихся (на материале ЕГЭ) // Объединенный научный журнал. – М.: «АНП», 2007. – № 13.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1987.
6. Прохоров А. О. Особенности психических состояний личности в обучении // Психологический журнал.-1991. Т. 12. № 1.
7. Романова Е.С., Абушкин Б.М. Метод исследования развития познавательных процессов школьников на основе анализа их зрительной деятельности // Системная психология и социология. – 2012. – № 5 (I). – С.
8. Романова Е.С., Бершедова Л.И., Макшанцева Л.В. Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. – 2013. № 7 (I).
9. Шилова Т.А. Психологические особенности отклоняющегося поведения подростков // Системная психология и социология. – 2012. – № 5 (I).
10. Шилова Т.А., Харитонова Г.В. Мотивация коммуникативной компетентности педагога // Вестник университета: Теоретический и научно-методический журнал Государственного университета управления. – 2011.

**И.И.Кауненко (Институт Культурного Наследия, Центр
Этнологии, АН Республики Молдова, Кишинёв, Молдова)**

ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

The following article deals with the problems of multicultural competency formation at the students – psychologists and their training for the professional activity in the environment of the permanent interethnic cooperation. The formation of the social reflection at the future psychologists.

Keywords: interethnic relations, ethnic stereotypes, prejudices, enculturation, ethnic identity, interethnic perception, social reflection.

В настоящее время, подготовка психологов к работе в поликультурном пространстве, обретает особую значимость, когда общество характеризуется усилением социальной неопределённости, «связанной прежде всего с постоянными трансформациями ценностей, норм, эталонов в современном изменяющемся мире [3. С.58].

Формирование межкультурной компетентности у студентов психологов актуально и в связи с тем, что в Молдове высокий рост трудовой миграции. И как отмечает молдавский социолог, политолог В.Г.Мошняга, длительно исследующий трудовую миграцию, вектор трудовой миграции достаточно диверсифицирован. Среди наиболее привлекательных регионов трудовой миграции выделяются страны Россия, Украина, страны Европейского Союза, США, как легальной, так и нелегальной [4, С.411]. Трудовые мигранты начинают оказывать значительное влияние на этноидентификационные процессы в стране. Они вносят не только материальный вклад в развитие страны, но они привносят культурные стандарты стран пребывания. При этом необходимо учитывать, что дети из семей трудовых мигрантов, часто во время каникул приезжают к родителям, в страну их пребывания.

Поэтому формирование межкультурной компетентности, сегодня является настоящим вызовом реальности. Под этнокультурной компетентностью мы понимаем совокупность

знаний, представлений о других культурах, реализующаяся через навыки, установки, модели поведения, обеспечивающие эффективное взаимодействие с представителями разных культур [2, С.13].

Данная проблема реализуется при чтении курса «Психология межэтнических отношений» в русскоязычных и румыноязычных группах. Базовым материалом при разработки данного курса являлись исследования российских психологов Стефаненко Т.Г. [5, 6], Солдатовой Г.У. [7].

Необходимо отметить, что, несмотря на полиэтническую палитру нашего региона, уровень знаний о культуре, проживающих рядом этнических групп достаточно низкий. Поэтому наряду с понятийно-информационным блоком, данный курс включает как практическую часть – этнокультурный тренинг, так и включение исследований проведённых отечественными психологами. Так, например, при изучении механизмов межгруппового восприятия в межэтнических отношениях (этноцентризм, этнические стереотипы, предубеждения) весьма эффективным является ознакомление студентов с динамикой изменения, этнических стереотипов у разных возрастных групп – юношеского возраста, молодёжи, взрослых, представителей этнических групп нашего региона – молдаван, русских, гагаузов, болгар, украинцев.

Наряду с ознакомлением современных исследований в области изучения этнических стереотипов, научное исследование их так же на конкретном местном материале, помогает развитию, как социальной рефлексии, так и пониманию особенностей этноидентификационных процессов протекающих в регионе. Так например, сравнение исследований этнических стереотипов молодёжи русских 2006г и в 2013гг. выявило различия образа «Я» с автостереотипом, тогда как в 2006г. этническая компонента была значима на личностном уровне. Можно предположить, что русская молодёжь, несмотря на усиление этнократических факторов, постепенно интегрируется в молдавское общество.

Студенты с неподдельным интересом узнают об особенностях содержания гетеростереотипов своей группы у других этнических групп («А я и никогда не думал, что нас таким представляют?», «Не представлял, что «видят» нас другие группы»

(молдаване, русские и т.д). В результате преломления теоретического материала через региональное научное исследование, происходит усиление мотивации в ознакомлении и овладении методами, позволяющими диагностировать, прогнозировать вектор развития межэтнических отношений.

Очень часто у студентов вызывают затруднения выполнения проективных заданий, например, ответить на вопрос «Кто такие молдаване (русские, гагаузы, др.) - вчера, сегодня, завтра?» Часто можно слышать ответ – «Никогда не задумывался», «Даже и не представляю, что будет в будущем» и т.д. Поэтому развитие социальной рефлексии, для понимания себя, своей группы, своего места в регионе, мире – необходимое условие формирования межкультурной компетентности, толерантности.

Важное значение в преодолении предубеждений, негативных этнических стереотипов имеют практические занятия. Так весьма эффективна техника «Суд над предрассудком», которая даёт возможность проиграть составные части феномена «предрассудок». Здесь эффективно проведение данной техники совместно с русскоязычными группами. Так как формируется естественное этнокультурное пространство, со всеми «нелинейностями, схоластичностями и потенциальными рисками ксенофобии».

После проведения данной техники часто студенты начинают рефлексировать всю неоднозначность, сложность феномена «предубеждения». Весьма эффективно ознакомление студентов с исследованиями этнопсихологов по данной проблеме на постсоветском пространстве. Так, например, представляют интерес исследования выполненные Котовой М.В. под руководством Стефаненко Т.Г. по проблеме этнических предубеждений. Её исследования показали, что «устойчивость этнических предубеждений продуктивно рассматривать не просто как помеху в создании эффективных техник снижения предубежденности, а как указатель на наличие у этнических предубеждений позитивной функции. Анализ понятия предубеждения, а также эмпирических исследований показывает, что именно функция является основной причиной устойчивости этнических предубеждений» [1. С.117]. Этот, и другие результаты её исследования по данной проблеме, помогают студентам лучше

понять источники и факторы предубеждений, которые вызваны как социополитическими процессами, так и индивидуально-типологическими особенностями человека.

Итак, подготовка студентов психологов к работе в поликультурном пространстве, является одним из базовых условий их профессиональной эффективности, а развитие у них социальной рефлексии, межкультурной компетентности поможет избежать этноцентризма в будущей профессиональной деятельности, сформировать потребность в развитии собственного уникального социокультурного потенциала.

Литература

1. Котова М.В. Степень свободы выбора группы как фактор возникновения этнических предубеждений. Дисс...канд.психол.наук. М.2008.

2. Лебедева Н.М, Лунева О.В, Стефаненко Т.Г., Мартынова М.Ю. Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности. М, 2003.

3. Марцинковская Т.Д. Субкультура в транзитивном обществе//Вестник МГУ. Серия 14. Психология. № 4 с.57-68.

4. Мошняга В.Г. Молдавские трудовые мигранты в Европейском союзе: проблемы интеграции// Инновационное развитие Республики Молдова: национальные задачи и мировые тенденции. Conf.intern. şt-practică. 7-8 нояб. 2013, Comrat/научн.ред. А.П. Левитская.-Comrat.S.n.,2013 (Tipogr.A&Poligraf). С.410-432.

5. Стефаненко Т.Г. Программа учебной дисциплины «Этнопсихология» //Программы учебных дисциплин по социальной психологии/ отв.ред. Ю.П. Зинченко, Т.Г.Стефаненко, Т.В.Фоломеева. – М.: Факультет психологии МГУ имени М.В.Ломоносова, 2011.- с.174-190.

6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: ИП РАН, Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.-320с.

7. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряжённости. М. «Смысл» 1998.

**С. И. Кудинов, С.С. Кудинов, Чжан Тэн
(РУДН, Москва, Россия)**

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

The paper discusses the data of empirical research of the psychological structure of self-realization in men and women of Chinese origin.

Keywords: self-realization, personality, structure, variables, men, women, results.

Эмпирическое исследование межполовых различий самореализации личности проводилось в два этапа. На первом этапе решались следующие задачи: осуществлялось изучение самореализации у мужчин и женщин с помощью разных методов (тестирование, анкетирование, экспертная оценка), выявлялась психологическая структура данного феномена, устанавливались основные детерминанты и специфичность проявления. На втором этапе – производилось сопоставление самореализации у китайских мужчин и женщин, выявлялись идентичные и специфические особенности данного психологического образования. В качестве базовой методики использовался (МОСЛ - многомерный опросник самореализации личности, а также параллельные формы ранговый тест и экспертно-уровневая методика С.И. Кудинов).

Проведенный корреляционный и факторный анализ переменных самореализации личности у китайских мужчин и женщин позволил определить психологическую структуру данного феномена. К идентичным признакам относятся связи отрицательно функциональных переменных за исключением активности и оптимистичности. То есть при проявлении самовыражения, как для мужчин, так и для женщин свойственно с повышением активности и проявлением инициативы наблюдается подъем настроения, появляется уверенность в себе и своих делах и способностях, позитивное прогнозирование отдаленной перспективы. В то же время идентично у них проявляются, и другие такие особенности как скажем при спаде активности, сразу же происходит угасание положительных эмоций и снижение

контрольных функций. Испытуемые начинают проявлять вялость, апатию, нежелание что-либо предпринимать, а при неудачных исходах самовыражения стараются отгородиться от ответственности и всю вину свалить на окружающих и внешние обстоятельства.

В когнитивно-смысловом кластере также обнаружены общие корреляции между отдельными переменными на статистически достоверном уровне. Социально-значимая мотивация положительно соотносится с социально-корпоративными установками и целями, личностно-значимые установки и цели самореализации также положительно взаимосвязаны с эгоцентрической мотивацией и креативностью и консервативность с деструктивностью. В данном взаимоотношении переменных выявился общий механизм функционирования представленных характеристик. Это свидетельствует о том, что социально-ориентированные побуждения самореализации логично связаны с такими же установками и у мужчин и у женщин. Более интересной представляется другая связь. Оказывается вне зависимости от пола личностно-значимые установки и побуждения самореализации активизируют нестандартные, креативные схемы самовыражения, чего нельзя сказать о социальной мотивации. И наконец, связь консерватизма и деструктивности опять же вне зависимости от половой принадлежности респондентов взаимосвязана, что вполне объяснимо. Стереотипные, привычные и простые приемы и способы самовыражения не способствуют достижению успешной самореализации респондентов.

Перейдем к обсуждению общих корреляций между переменными когнитивно-смыслового и инструментально-волевого кластеров. К общим корреляционным связям относится взаимосвязь активности с социально-корпоративными установками, социально-значимой мотивацией, креативностью и консервативностью. А также корреляция оптимистичности с креативностью и конструктивностью и связь пессимистичности с эгоцентрической мотивацией. Выявленные идентичные связи свидетельствуют о возрастной и национальной специфичности респондентов. С качественной стороны это указывает на особую значимость активности и

эмоциональности в структурной организации и специфичности проявления самореализации китайских респондентов. Отмеченные связи свидетельствуют о том, что активность усиливает с одной стороны проявление целевых установок, мотивационных побуждений, расширяет способы и приемы самовыражения и в то же время интенсивность активности напрямую увеличивается от проявления перечисленных параметров. Аналогичная картина складывается с показателем оптимистичность. Данная переменная способствует не только расширению средств и методов самовыражения, но и качественно их отличает своей оригинальностью и с другой стороны соответственно, увеличивает успешность самореализации субъектов.

Далее рассмотрим отличительные особенности корреляций в структурной организации самореализации, обусловленные, на наш взгляд, половыми особенностями респондентов. У женщин в инструментально-волевом блоке переменных самореализации зафиксировано намного больше связей между переменными, чем у мужчин. Из данного можно сделать вывод о том, что инструментально-волевые характеристики играют большую значимость в специфичности самовыражения женщин, чем у мужчин. Особую роль во взаимосвязях переменных самореализации у женщин в инструментальном кластере выполняют интернальность и активность. Можно указать следующие взаимосвязи: интернальность положительно коррелирует на высоком уровне значимости с активностью, оптимистичностью, пессимистичностью, социальными барьерами и отрицательно с экстернальностью; активность отрицательно с пессимистичностью; пессимистичность с оптимистичностью; инертность с социальными и личностными барьерами; экстернальность с личностными барьерами и наконец, социальные барьеры положительно соотносятся с личностными. Необходимо отметить, что наряду с плотностью связей в структурной организации женщин отмечается дифференцированная локализация связей между переменными, выполняющими положительную и отрицательную функцию в проявления данного феномена. Все активизирующие самовыражение субъекта характеристики усиливают друг друга, как и сдерживающие.

У мужчин в инструментальном секторе просматривается совершенно иная картина. Первое, это отсутствие каких либо связей у переменной интернальность и личностные барьеры. Если отсутствие взаимосвязей с переменной личностные барьеры скорее говорит о положительном факторе, то с интернальностью напрашивается обратный вывод. Это свидетельствует о недостаточном внутреннем локус контроле индивида в разных сферах жизнедеятельности. Среди специфических связей всего две. Социальные барьеры отрицательно соотносятся с активностью и прямо с пессимистичностью. То есть, чем больше активность, тем меньше фиксируются социальные преграды и препятствия, а вот снижение настроения, потеря уверенности, апатия и раздражительность наоборот увеличивают количество препятствий для самовыражения субъекта. Из выше сказанного следует, что волевые характеристики у мужчин при самореализации выполняют скорее вспомогательную функцию.

Рассмотрим отличительные особенности взаимосвязей переменных в когнитивно-смысловом блоке психологической структуры данного феномена у мужчин и женщин. Здесь наблюдается совершенно противоположная картина. Большинство связей между переменными данного блока фиксируется у мужчин. Это является доказательством того, что содержательно-смысловые характеристики являются определяющими в самореализации респондентов мужского пола. У женщин отмечается положительная связь консервативности с деструктивностью и социально-значимой мотивацией. Иными словами, при доминировании побуждений к самореализации нацеленных на решение общественных, корпоративных проблем происходит ограничение приемов и способов самовыражения. По степени сложности они становятся легкодоступными, стандартными, простыми, что в конечном итоге не приводит к успешности самовыражения, о чем свидетельствует деструктивность.

Совершенно другая картина складывается у мужчин, в качестве специфических взаимосвязей у них зафиксирована связь социально-значимой мотивации с личностно-значимыми установками, конструктивностью, креативностью и отрицательно с деструктивностью. Эгоцентрическая мотивация коррелирует с социально-корпоративными установками, креативностью и

отрицательно с деструктивностью. Креативность в свою очередь с социально-корпоративными установками и отрицательно с деструктивностью. Конструктивность прямо связана с социально-корпоративными и личностно-значимыми установками. Деструктивность обратно коррелирует с социально-корпоративными и личностными установками самореализации. Анализ данных связей позволяет сделать вывод о том, что в когнитивно-смысловом секторе самореализации мужчин доминирующее положение занимают креативность, эффективность самовыражения и мотивация.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ психологической структуры самореализации позволяет заключить, что у женщин доминирующая роль в структурной организации принадлежит инструментально-волевым характеристикам интернальности, активности и пессимистичности при активном взаимодействии конструктивности, креативности и социально-значимой мотивации. Специфика самореализации женщин заключается в том, что у них высокая активность проявляющаяся преимущественно в личностно-семейных отношениях, ярко выраженный внутренний локус контроля поведения и деятельности при неуверенности в себе и своем будущем, критическом отношении к результатам своей деятельности и неудовлетворенности своими успехами. При этом у них доминируют социально-значимые мотивы самореализации, часто используются творческие приемы и способы самовыражения которые и приводят периодически к успешным схемам самоосуществления и достижению результативности.

У китайских мужчин в структурной организации самореализации доминирующее положение занимают оптимистичность, креативность, ярко выраженные мотивационные и установочно-целевые характеристики. Ведущее место принадлежит в отличие от женщин когнитивно-смысловым переменным. Специфичность проявления данного феномена выражается в постоянном ярко выраженном стремлении, к самовыражению мужчин побуждаемом достижением высоких результатов в продвижении своей перспективы и внесении полезного вклада в решение социальных проблем общества, при самовыражении у них доминируют преимущественно

нестандартные, креативные приемы и способы их вариативного поведения.

Л.А.Петросян (АГУ РА, Армения, Ереван)

ПРОЯВЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

The paper presents the communication problems which occur in workplace activity. It discusses the differences between the process of communication and the process of interpersonal interaction. Discussion had shown that communication and interaction differ from each other by the level of emotional background.

Keywords: Communication, relation, emotional background, labor activity, perceptions, understanding.

Общение есть социально-психологическое явление, которое включает в себя формы жизнедеятельности человека и является его потребностью.

Чтобы обменяться информацией с кем нибудь, необходимо установить контакт, а далее в совместной деятельности попытаться достичь общего понимания. Общение представляет собой процесс установления и развития контакта между людьми, состоящий из восприятия, понимания друг друга, обмена информацией и влияния. Общение играет решающую роль в трудовой деятельности, так как с его помощью реализуется основная часть деятельности и удовлетворяется одна из важных потребностей человека. Параллельно развитию человечества развивались также формы и средства общения. Сегодня формы взаимодействия, информации и общения тоже не перестали меняться и становятся все разнообразнее. Поиск новых средств передачи информации и общения имеет цель сделать человеческую деятельность более легкой и эффективной.

Общение есть взаимодействие между двумя и более людьми, которое реализуется с помощью передачи информации,

оно может иметь когнитивный, эмоциональный, оценочный или другой характер. В западной психологии для описания данного явления используется понятие коммуникация. Однако и в отечественной, и в зарубежной литературе можно встретить отождествление и разграничение терминов общение и коммуникация. Понятие общение уже давно используется в социологии, психологии, философии и других гуманитарных областях, естественно возникает вопрос о том, являются ли понятия общение и коммуникация тем же термином. Данная проблема была в центре внимания многих исследователей, в результате чего сформировались некоторые подходы. Первый подход по сути отождествляет эти два понятия. Данного мнения придерживались русские психологи и философы А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, Н. Курбатов и др. В ряде словарей термин коммуникация определяется как путь сообщения, общение. Украинский автор, знаменитый в области теорий общения Ю.Д. Прилюк, основываясь на историко-лингвистические исследования, считает, что общение и коммуникация идентичны и означают обмен информацией в обществе [3,4]. Такой подход проявляется также у зарубежных ученых Т. Парсонса и К. Черри, по мнению которых коммуникацию можно рассматривать в качестве общения, взаимодействия между людьми. Черри отметил, что коммуникация является по сути социальным явлением, социальным общением, где используются системы многоколичественной связи, разработанные человечеством, где главное место занимают человеческая речь и язык [5].

Второй подход разделяет данные понятия, что можно увидеть в работах философа М.С. Кагана, который считал, что коммуникация и общение различаются с двух точек зрения: во-первых, общение имеет деловой, материальный, духовный и духовно-деловой характер, тогда как коммуникация является лишь информационным процессом, передачей той или иной информации. Во-вторых, эти термины отличаются характером участников системы взаимоотношения, коммуникация есть связь субъект-объект, где субъект передает какую-то информацию, а объект выступает пассивным получателем информации, которую он должен принять, понять, освоить и

поступить соответственным образом. По мнению Кагана, коммуникация представляет собой односторонний процесс, а общение, наоборот, является связью субъект-субъект, в которой отсутствуют отправитель и получатель информации, вместо этого тут есть собеседник, участник общего дела. Во время общения информация вращается среди участников, следовательно общение имеет двусторонний характер в отличие от коммуникации [2].

Своеобразное объяснение коммуникации и общения приводит Г.М. Андреева, которая полагает, что общение более широкая категория, чем коммуникация. Она предлагает различать в структуре общения три взаимосвязанные стороны: коммуникативную или собственно коммуникацию, являющуюся обменом информации между общающимися личностями, интерактивную, которая представляет собой организацию взаимодействия между людьми, и перцептивную, которая является процессом восприятия и узнавания друг друга партнерами с помощью общения и установления взаимопонимания на этой основе[1].

Иную точку зрения выражает А.В. Соколов, который полагает, что общение есть одна из разновидностей коммуникации. На основе выделения данного типа лежат целевые установки партнеров коммуникации[4]. Таким образом возникают три вида отношений участников коммуникации:

-субъект-субъектное отношение в виде диалога равноправных партнеров. Именно данный вид коммуникации представляет собой общение,

-субъект-объектное отношение, которое свойственно коммуникационной деятельности, реализуемой в виде управления,

-объект-субъектное отношение, которое свойственно коммуникационной деятельности реализуемой в виде имитации.

В основе третьего подхода к данному вопросу лежит понятие обмена информацией. Этому придерживаются те, кто считает, что общение не включает в себя все информационные процессы. Данные процессы охватывают весь общественный организм, входят во все социальные подсистемы, присутствуют даже в малейших эпизодах общественной жизни. Все

информационные процессы в обществе можно назвать термином ‘‘социальная коммуникация’’.

Авторы подходят к определению понятий коммуникация и общение с разных точек зрения и рассматривают их в качестве взаимодействия, в котором происходит кругооборот информации. Процесс, происходящий между двумя людьми, не ограничивается только уровнем информации, он включает в себя эмоциональную составляющую, которая приобретает первостепенное или второстепенное значение в зависимости от цели. Коммуникация может с легкостью превратиться в общение, если в происходящем процессе эмоции выйдут на первый уровень, в данном случае качество передаваемой информации определяется только вызванным эмоциональным отношением или общим впечатлением.

Когда первостепенной целью взаимоотношения является обмен информацией, эмоциональная составляющая идет уже на второй план и более выраженными воспринимаются словесные элементы сообщения, которые в дальнейшем могут вызвать или не вызвать эмоциональное отношение.

Таким же образом общение может превратиться в коммуникацию, если эмоциональные элементы сознательно или подсознательно оказываются на втором плане. Обладание способностей коммуникации носит в себе умение управлять эмоциональную напряженность, т.е. управление эмоциональных состояний и самообладание. Предположительно оно представляет собой умение сознательного перенесения эмоций на первый или второй уровень, что подразумевает умение превращения коммуникации в общение и превращения общения в коммуникацию.

В трудовых взаимоотношениях личность имеет дело с принятием, пониманием, передачей информации, что предполагает активную работу когнитивных процессов, однако невозможно полностью отказаться от эмоциональной составляющей, следовательно возникает необходимость управлять данным процессом, чтобы он не превратился в общение, так как в общении происходит потеря информации, за счет чего увеличивается диапазон эмоционального отношения. Однако важно отметить, что преобладание или чрезмерное

давление эмоционального диапазона препятствует коммуникации, так как сохранение баланса между общением и коммуникацией является важным условием для деятельности человека.

Таким образом, условно разделяя данный вид взаимоотношения между людьми на диапазоны получим диапазон циркуляционных потоков информации и эмоционального отношения, где происходит регулярная трансформация эмоциональных переживаний и передачи сообщения. Во время того же взаимодействия, когда на передний план выходят эмоции, а информация на втором плане, то мы имеем дело с общением, а если на переднем плане информация, а эмоции подавлены, то это коммуникация. Но не существует взаимодействия, в котором исключены и то, и другое, просто качественно меняется взаимодействие, если пропорциональность проявления этих элементов меняется. Чем более развиты у человека умения управления эмоционального поля, тем более развита степень управляемости общения и коммуникации.

Таким образом, коммуникация является важным элементом трудовой деятельности, которая влияет на эмоциональные проявления личности. Являясь социально-психологическим явлением она проявляется как потребность личности, включающая в себя несколько функций, которые необходимы для совместной жизни и деятельности.

Коммуникативные способности личности, поддаваясь психологическим закономерностям, развиваются в течение всей жизни.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. -- М: Аспект Пресс, 1999 - 375 с.
2. Каган М.С. Мир общения. М., 1988. с.143-146
3. Прилюк Ю.Д. Общественные отношения и социальное общение // Общественные отношения (Социально-философский анализ). — Киев, 1991. — С. 37.]

4. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002 г. — 461 с.
5. Черри К. Человек информация. с.23-24

**С. И. Кудинов, И.Б. Кудинова, Н.П. Авдеев
(РУДН, Москва, Россия)**

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ НАСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ

The article discusses the empirical research data to allocate different levels of persistence of the students.

Keywords: persistence, levels, students, variables, components, features, results.

Результаты исследования настойчивости у студентов с помощью разных методов исследования и их последующая количественная и качественная обработка, позволили установить различные уровни проявления данного свойства личности у испытуемых. В эмпирическом исследовании приняли участие студенты. Всего 160 человек, из которых половина юношей и столько же девушек. На первом этапе обработки были проанализированы результаты эксперимента, где требовалось из трех наборов слов составить три предложения. Полученные данные распределились, таким образом, в первую группу с высоким уровнем настойчивости вошли 37 человек, во вторую со средним уровнем 79 испытуемых и в группу с низким уровнем настойчивости 45 респондент. Испытуемые первой группы на выполнение первой части задания потратили в среднем 12 минут. На выполнение второй части задания затрачено среднее время 14 минут и на выполнение последней части задания минимальный порог зафиксирован 30 минут, а максимальный 45. У студентов со средним уровнем настойчивости на выполнение первой части задания потребовалось среднее время 13 минут, на вторую часть теста в среднем 14 минут, а от третьей части начали отказываться уже через 15 минут. И третью группу с низким уровнем

настойчивости составили испытуемые, у которых на первую часть было затрачено в среднем 14,5 минут, 17 % испытуемых отказались от выполнения второго задания через 10 минут и оставшиеся 83% отказались от выполнения третьего задания полностью, либо через 12 минут решения.

Необходимо отметить, что при выполнении задания студенты с высоким уровнем настойчивости, активно принимались за составление предложений, у них отмечался оптимизм, воодушевленность, доминировали положительные эмоции на протяжении всего эксперимента. У испытуемых второй группы на первом этапе был эмоциональный подъем, но по мере продвижения к выполнению третьего этапа заметно был снижен положительный эмоциональный фон настроения. В третьей группе уже на первом этапе выполнения отмечалось снижение настроения, а у кого то и раздражительность от того, что не получалось.

Во втором задании испытуемым предлагалось решить три головоломки. Результат оценивался, как и в первом задании. За высокий уровень настойчивости принимался результат, где две головоломки были решены в аудитории, а третья в отсроченное время после занятий. Средний уровень оценивался решением двух головоломок и игнорированием третьей. Низкий уровень оценивался решением одной головоломки. Результаты распределились следующим образом. Высокий уровень 39 человек, средний уровень 76 человек и низкий 45 испытуемых.

В третьем задании нужно было использовать 12 слов минимально в трех, а максимально в шести четверостишиях, время не ограничивалось. Результаты распределились следующим образом. Высокий уровень настойчивости диагностировался у 36 испытуемых, средний уровень у 71 студента и низкий у 53 респондентов.

Таким образом, по результатам эксперимента испытуемые распределились в три группы. Незначительные количественные изменения в каждой из выделенных групп при выполнении отдельных задач объясняются специфичностью решения этих заданий, где требуются разные способности.

На следующем этапе исследования для диагностики настойчивости были использованы тест суждений, бланковый

тест настойчивости А.И. Крупнова и авторский опросник настойчивости. При анализе авторской анкеты самооценки настойчивости результаты показали сходство с данными экспериментов. Так, например, в группу с низким и средне-низким уровнем самооценки настойчивости попали 36 человек, в группу со средним уровнем 72 человека и в группу со средне-высоким и высоким уровнем самооценки 52 респондента.

Результаты, полученные по методикам А.И. Крупнова бланковый тест настойчивости и тест суждений настойчивости, обнаружили идентичность выраженности показателей. При сопоставлении с данными эксперимента было установлено, что самые высокие показатели, по гармоническим переменным настойчивости характеризующие успешность проявления данного свойства личности зафиксированы у респондентов условно выделенных в группу с высоким уровнем развития данного качества. А самые высокие показатели по агармоническим характеристикам выявлены у респондентов условно включенных в группу с низким уровнем настойчивости. И наконец, третью группу респондентов составили те, у которых не выявилось четкой дифференциации между показателями гармоническими и агармоническими, условно отнесенных к группе со средним уровнем настойчивости. При анализе этих данным мы руководствовались работами О.А. Казанцевой, И.А. Куренкова, Н.А. Фоминой, С.В. Гаврилушкина которые при анализе разных свойств личности в контексте диспозиционной концепции свойств личности и индивидуальности опирались на выраженность и доминирование инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых показателей в иерархической структуре свойства.

Для подтверждения условно выделенных групп испытуемых по уровню развития настойчивости был проведен кластерный анализ показателей. По результатам кластерного анализа была доказана правомерность условного выделения вышеназванных групп испытуемых. Так, выборка, включающая 160 человек, была распределена следующим образом. В первый кластер вошли 36 человек, во второй – 79, в третий – 45. Фактором, доказывающим гомогенность и специфичность каждого из кластеров, выступили результаты сравнения дисперсий.

Для большей достоверности выделенных уровней настойчивости был проведен сравнительный анализ переменных, между выделенными уровнями с помощью *t*- критерия студента. Между переменными высоким и низким уровнями настойчивости у студентов зафиксированы статистически значимые различия по всем практически переменным. Исключение составляет показатель экстернальность. Причем количественное преимущество по гармоническим характеристикам отмечается у респондентов с высоким уровнем проявления настойчивого поведения, в то время как по агармоническим признакам статистически значимые различия свидетельствуют в пользу студентов с низким уровнем проявления исследуемого феномена.

Содержательный анализ показывает, что у студентов с высоким уровнем настойчивости намного ярче выражены цели и установки к проявлению этого свойства. Значительное отличие наблюдается по эргичности, т.е. силе стремлений к проявлению свойства и набору средств и приемов его реализации, а вот однотипность, скудность приемов и малая энергетичность в проявлениях настойчивого поведения характерна для испытуемых с низким уровнем настойчивости. Такая же схема наблюдается и в эмоциональном компоненте, где испытуемые с высоким уровнем проявления качества чаще и интенсивнее испытывают положительные эмоции, а с низким уровнем негативно окрашенные, отрицательные, что не может не сказываться на качестве проявления настойчивого поведения. Содержательно, испытуемый при настойчивом поведении остается уравновешенным, уверенным в себе человеком. Например, если испытуемый студент считает, что ему незаслуженно занизил оценку преподаватель на экзамене, студент, демонстрируя свою настойчивость довольно спокойно, вежливо и корректно доказывает свою позицию, аргументируя фактами и при этом оставаясь в позитивном эмоциональном поле. Совсем другая картина просматривается в подобной ситуации, когда у испытуемого студента доминирует его астеничность. Пытаясь доказать свою точку зрения такой студент испытывает эмоциональные муки, переживает волнение, тревожность, которая может переходить в истерики в виде слез и криков у девушек и обиды, агрессии и оскорблений преподавателя вне его

присутствия. В регуляторных характеристиках также интернальный контроль настойчивости доминирует у студентов с высоким уровнем этого качества, а экстернальный у студентов с низким уровнем свойства. При высоком уровне настойчивости, проявляя данное свойство, студенты в большей степени склонны контролировать себя самостоятельно, учитывать свои возможности и трудности. В то же время респонденты с низким уровнем данного свойства постоянно опираются на внешние стимулы в виде суждений и отношений со стороны окружающих людей, либо каких-то иных средовых обстоятельств. Например, могут придерживаться стереотипа «понедельник день тяжелый» по этой причине не пойду сегодня к своему начальнику просить повышения заработной платы, хотя имею для этого все основания. Еще один сходный фактор находим в когнитивном компоненте. Там осмысленность, т.е. хорошие знания, как о самом свойстве, так и способах его проявления доминирует у испытуемых с высоким уровнем настойчивости, а осведомленность противоположная характеристика, у студентов с низким уровнем настойчивого поведения. Что вполне логично. Данный факт является основополагающим, поскольку определяет всю стратегию настойчивого поведения испытуемого. Очень часто это подтверждается в социуме. Например, испытуемый, уверенный в том, что он прав ищет с помощью настойчивого поведения справедливого решения своего вопроса, в разных инстанциях включая судебные органы, опираясь на сформированные собственные представления и опыт проявления настойчивости, чего нельзя сказать о респондентах которые не имеют достаточных сведений о свойстве и схеме его приложения. Такие субъекты отказываются досрочно от проявления настойчивого поведения, считая, что все равно ничего не добьешься. А вот что касается мотивационных и результативных характеристик, то они в равной степени наиболее интенсивно, о чем свидетельствует уровень значимости различий, превалируют у студентов с высоким уровнем настойчивости. Это и является, в какой-то мере объяснением их высокого уровня проявления свойства. Поскольку безотносительно, какие мотивы социальные или эгоцентрические стимулируют проявление данного свойства, они так или иначе стимулируют проявление настойчивости и это работает. То же

самое можно говорить и о результативных характеристиках, не столько важно, в какой сфере будет использоваться настойчивость, для закрепления своего статуса или повышения профессиональных компетенций все это способствует личностному и профессиональному становлению субъекта и более интенсивному проявлению настойчивости.

А.С. Марков (РВВДКУ, Рязань, Россия)

**КОНЦЕПТ «СУБЪЕКТНОСТЬ» ПРИМЕНИТЕЛЬНО К
ОБУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ КУРСАНТОВ
ВОЕННОГО ВУЗА**

Исследование выполнено при поддержке РГНФ. Проект № 14-06-00575 «Развитие субъектности курсантов военного вуза»

The modern education officer requires developing educational environment, aimed at aktualizaciū ability to be the subject of academic and professional activities. Thus, the cadet goes through three stages of development of subjectivity, each of which includes five stages.

Keywords: military education, educational environment, development, education, psihodidactic approach.

Современная социально-экономическая ситуация в стране, военно-политическая обстановка в мире, а также изменившийся характер военных действий требуют модернизации вооруженных сил, включая совершенствование военной подготовки офицерских кадров. Сегодня, когда уходит в прошлое эпоха войн со стратегией массовых армий, являющихся основой вооруженной борьбы на протяжении предыдущих столетий, резко возрастает роль человеческого фактора в войне. Теперь от офицера требуется быть самостоятельной творческой личностью способной к саморазвитию в интересах армии, общества и государства.

Современные требования к таким личностным качествам офицера, как способности самостоятельно творчески мыслить, брать ответственность на себя за деятельность своих подчиненных, способности к самообразованию и самореализации

определяются следующими запросами:

а) социальным – на подготовку офицера нового поколения, способного не только исполнять приказы, но проявлять при этом профессиональную и личностную активность, а также готовность и способность к профессиональному и личностному росту и саморазвитию;

б) научным – недостаточной изученностью проблемы применительно к условиям и требованиям военного вуза; противоречивостью требований к развитию и саморазвитию личности курсанта в условиях регламентированного военным уставом общения между педагогами и курсантами;

в) психолого-педагогическим – необходимостью применения методов психолого-педагогического сопровождения личностного развития курсантов.

Проблема состоит в том, что существующие педагогические технологии в военном образовании не предусматривают развитие личности курсантов военного вуза. Требования к личностным качествам офицера существенно изменились, а методы обучения остались прежними.

Вместе с тем, развитие личности обучающегося может быть осуществлено лишь в условиях особой образовательной среды военного вуза, имеющей специфику, отличающую от других учреждений профессионального образования.

Для решения указанной проблемы в логике психодидактического подхода, разрабатываемого В.И. Пановым (2007), нами вводится понятие «субъектность курсантов», под которым понимается способность занимать и практически реализовывать активную личностную позицию при решении учебных и военно-профессиональных задач.

В единой системе психолого-педагогического сопровождения неразрывно и одновременно решаются две задачи: психологическая по развитию и саморазвитию курсанта и педагогическая по его воспитанию и самовоспитанию. Для этого требуется развивающая образовательная среда, направленная на актуализацию способности курсанта быть субъектом учебной и служебной деятельности.

Обучение в военном вузе представляет подготовку будущего офицера в первую очередь как субъекта военной

профессии. При этом курсант должен проходить три этапа развития субъектности: как одиночный боец, отвечающий только за себя; как младший командир, руководящий малой социальной группой (отделением, расчетом, экипажем), и как офицер, командир и воспитатель, отвечающий за выполнение боевых задач и судьбу вверенных ему людей, большой социальной группы (рота, дивизион, полк). При спонтанном развитии субъектности (без помощи психолога), курсант сталкивается с психологическими барьерами при переходе от этапа к этапу. Спонтанное развитие не гарантирует самостоятельный переход курсанта на следующий этап развития субъектности. Традиционное военное обучение строится в рамках субъект-объектного типа взаимодействия, где строгая субординация не способствует развитию инициативности обучающегося.

Каждый этап включает пять стадий. В ходе обучения и воспитания защитников Отечества на каждом этапе необходимо обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение развития субъектности.

Первая стадия – это стадия восприятия образца предстоящей деятельности. На этой стадии у курсанта должно произойти порождение образа конкретного действия, входящего в состав предстоящей военно-профессиональной деятельности. Критерием успешности прохождения этой стадии является демонстрация умения точно доложить, что и как необходимо делать (проговаривание вслух всех предстоящих действий).

Вторая стадия – стадия подражания образцу. На этой стадии курсанту следует научиться копировать действия инструктора. Курсант на этой стадии является субъектом подражания, он учится выполнять действия за инструктором точно и качественно.

Третья стадия – стадия произвольной активности при внешнем контроле. На этой стадии при внешнем контроле и оценке со стороны преподавателя (инструктора) курсант становится субъектом произвольной активности при совместно-распределенной деятельности с преподавателем, то есть курсант становится со-субъектом произвольного контроля.

Пройдя первые три стадии развития субъектности, воин может стать мастером своего дела, на этапе одиночного бойца. Для

того чтобы стать хорошим командиром, прохождение первых трех стадий еще недостаточно.

Четвертая стадия – стадия произвольной деятельности при внутреннем контроле. На этой стадии курсант становится субъектом внутреннего самоконтроля (интериоризованной функции произвольной регуляции). Именно на этой стадии развития субъектности у курсанта как профессионального военного появляется возможность творческих вариаций выполнения воинской деятельности, проявляется и развивается креативность, которую в армейской среде принято называть «военной смекалкой».

Пятая стадия – стадия контроля деятельности других лиц. На этой стадии у курсанта формируется способность контролировать правильность не только своей деятельности, но и деятельности, выполняемой другими (равными по должности и/или подчиненными). Именно на этой стадии курсант экстериоризирует освоенную ранее функцию контроля, следя за правильностью выполнения деятельности другими военнослужащими, корректируя при необходимости и тем самым помогая молодым воинам актуализировать их зону ближайшего развития.

В ходе подготовки будущих офицеров курсант наряду со стадиями развития субъектности по отдельным видам осваиваемой учебной и служебной деятельности (четыре обязательных и пятая факультативная) проходит три этапа развития собственной субъектности в соответствии с тремя различными Я-концепциями:

- 1-й этап (Я-концепция одиночного бойца) начинается с момента зачисления юноши в военный вуз и завершается, когда курсант полностью освоит военную специальность в качестве одиночного бойца;

- 2-й этап (Я-концепция младшего командира) связан с освоением сержантских обязанностей, умениями младшего командира руководить малой группой (отделением, расчетом, экипажем), заканчивается освоением обязанностей заместителя командира взвода;

- 3-й этап (Я-концепция старшего командира) предполагает освоение обязанностей офицера, командира и воспитателя, отвечающего за выполнение боевых задач и судьбу вверенных ему

людей, большой группы. Этот этап завершается получением выпускниками военного вуза первичного офицерского звания.

Следует отметить, что наряду с развитием личной субъектности курсанта с первых дней обучения в военном вузе происходит его подключение к коллективному субъекту десантных войск: «Никто, кроме нас!» Воспитывается гордость за принадлежность к элите российской армии. Каждый курсант видит на примере своих командиров особое десантное братство. В глазах каждого десантника читается, как говорил В.В. Маяковский: «я счастлив, что я этой силы частица». При этом мы отмечаем, что развитие коллективной субъектности курсанта стимулирует развитие его личной субъектности.

Подключение к коллективному субъекту как психический процесс может быть облегчено через телесную сферу – выполнение ритмичных движений (четкие строевые приемы), через слуховой анализатор – звуки полкового оркестра или барабана, через зрительный анализатор – единообразная форма (наглядное свидетельство, что «мы часть единого целого»).

Регулярность, систематичность подключения к коллективному субъекту способствует сплоченности воинского коллектива. Чем чаще проводятся такие совместные действия как торжественное построение всего училища, движение торжественным маршем или с песней в составе взвода/роты, выход в составе батальона в полевой учебный центр, участие в батальонных учениях с боевой стрельбой, вождением боевых машин и десантированием, тем легче идет подключение к коллективному субъекту, оно становится привычным.

Следовательно, задача преподавателей и воспитателей высшей военной школы, для более успешного формирования личности будущего офицера подключить курсантов к коллективному субъекту, чтобы они чувствовали свое единство. Подключенность к коллективному субъекту человек переживает как интерес. Интерес – это реакция человека на сам факт подключения к коллективному субъекту. Для преподавателей высшей военной школы из этого следует, что если нам удалось подключить курсантов к коллективному субъекту, то у них рождается интерес, появляется мотивация к обучению по данной дисциплине.

Более того, так как у мотива две функции: побудительная и смыслообразующая, то, когда есть подключение курсанта к коллективному субъекту происходит актуализация смыслообразующей функции. Курсант начинает видеть смысл своих действий. Ему уже не кажется, что «бездушные офицеры заставляют его несчастного тупо повторять бессмысленные строевые приемы». Курсант начинает понимать, что четкое выполнение строевых приемов, молодежавший вид представителей своего училища в парадных расчетах в Москве – это элемент его служения, это его маленький вклад пусть пока на параде в славу наших ВДВ. При этом более успешно и осмысленно происходит становление личной субъектности будущего офицера.

Таким образом, развитие коллективной субъектности стимулирует развитие личной субъектности курсанта.

Е.В. Беловол (МПГУ, Москва, Россия),

З.В. Бойко (РУДН, Москва, Россия),

Е.М. Хворова (РУДН, Москва, Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛЮДЕЙ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА»

The influence of education on the quality of life of older adults is considered in the article. In the second half of the 20th century in developed countries life expectancy has increased considerably, which results in demographic ageing of the population in these countries. The problem of older people's life quality improvement as well as the search of ways of their integration to modern society after retirement is vital for modern society.

Keywords: continuous education, educational gerontology quality of life, psychology of aging, older adults, «third age».

Во второй половине 20 века продолжительность жизни населения развитых стран значительно увеличилась, что привело к демографическому старению населения этих стран. В связи с этим актуальной стала проблема поиска путей повышения качества

жизни и интеграции пожилых людей в современное общество после выхода на пенсию.

На Западе было предложено новое понятие для обозначения этой возрастной группы населения – «третий возраст». Предполагается, что после выхода на пенсию человек должен вести активный образ жизни, должны появляться новые интересы, хобби. В последнее время в научный обиход было введено понятие «четвертый возраст». Это возраст старости, для которого характерно более спокойное время препровождения и покой.

В России изучением различных аспектов проблемы старения стали заниматься сравнительно недавно. О положении пожилых людей в обществе писали В.Д. Альперович, М.Д. Александрова, Л.И. Анцыферова, С.С. Балабанов, Л.Б. Волынская, М.Э. Елютина и другие. В работах разных авторов все чаще встречаются утверждения о старости как о возрасте развития.

В рамках последней реформы образования в России был провозглашен принцип непрерывности образования, в соответствие с которым предполагается предоставление возможностей получения образования в течение всей жизни, включая «третий возраст». С принятием новой концепции образования, возникла необходимость в формировании новых подходов к образованию [1]. Становится очевидным, что образование играет важнейшую роль, позволяя пожилым людям оставаться независимыми, следить за развитием общества, вести полноценную жизнь.

Образование в «третьем возрасте» в современной России не столь популярно и распространено как за рубежом. В то же время сегодня социальная адаптация пенсионеров является актуальной проблемой для российского общества. В Европе, США, Японии и других странах со второй половины 20 века проводятся исследования, посвященные различным аспектам социально-психологической адаптации пожилых.

Не стоит рассматривать данную возрастную группу как гомогенную, она гетерогенна: есть пожилые люди, живущие активной жизнью, которые, достигая пенсионного возраста, продолжают работать не только для того, чтобы оставаться

независимыми, но и для удовольствия, а есть такие, которые живут в социальной изоляции, нищете.

Пожилой возраст сопровождается множеством изменений, как в физическом состоянии, так и в плане социальных ролей. В этом возрасте физическое здоровье связано с тем, насколько высок риск смертности, с уровнем дееспособности, с депрессивными состояниями, когнитивной сферой (которая напрямую связана с образованием), а также поведением, влияющим на само здоровье.

Связи между социальным взаимодействием и состоянием здоровья не до конца изучены, но существуют различные представления. Например, те интеракции, которые приводят к социальной поддержке, считаются благоприятными для здоровья [4]. Существует связь между направлениями социальной активности, в которых пожилые люди часто принимают участие, и состоянием их здоровья. К такой социальной активности также относится и образование.

Те пожилые люди, чей доход и уровень образования высок, чаще оценивают свое здоровье, как хорошее, а также меньше испытывают чувство одиночества, неудовлетворенности прожитой и проживаемой жизнью [5].

Большинство людей описывает пожилых как пассивных, зависимых, как социальный и экономический груз для общества, мало кто знает, с какими трудностями им периодически приходится сталкиваться. Также большинство людей рассматривает «старение» как физический и интеллектуальный упадок. Однако, во многих странах существуют специализированные образовательные программы разработанные для «третьего возраста».

Говоря об образовании пожилых людей, необходимо отметить некоторые положительные аспекты обучения в данном возрасте: ответственное отношение к учебе, опыт, стремление развиваться, чтобы оставаться в обществе, вести полную жизнь. Пожилые люди обладают множеством профессиональных компетенций, внутренним опытом, они не менее активны или мотивированы, чем учащиеся молодого и юного возраста.

Множество исследований показали, что чем активнее люди после 55 лет, например, в социальной, физической, спортивной, образовательной и профессиональной сфере, тем выше их

когнитивные показатели. Этот эффект достигается за счет того, что эти интеракции богаты на межличностные интеракции и интеллектуальные стимуляции. Также, посещение занятий или получение образования затормаживают когнитивное старение на 3,09 года, а профессиональная деятельность его отсрочивает на 1,3 года.

Отмечено, что интеллектуальные способности более сохранены у тех пожилых людей, которые живут в странах, где пенсионный возраст достигается в 65 лет, чем у тех, где пенсионный возраст достигается раньше [6]. Исследование, проведенное в Великобритании показало, что повышение уровня образования среди женщин в возрасте от 42 лет, не имеющих образования, до уровня базового образования сократило риски появления депрессии [3].

Образовательные программы, разработанные для «третьего возраста» во Франции рассчитаны на получение знаний о здоровье. Эти программы разрабатываются с учетом нескольких направлений: 1) учет высказываний пациентов о здоровье; 2) привлечение пациента к сотрудничеству с врачом; 3) стремление сделать более личным образовательное вмешательство; 4) учет физических, психологических, личностных особенностей. Само по себе образование направлено на изменения поведения пожилых людей по отношению к своему здоровью (сбалансированное питание, физическая и интеллектуальная активность) [2].

Таким образом, образование пожилых людей на Западе, в целом, взаимосвязано с социальной, личностной, профессиональной, медицинской сферами. Участие в образовательном процессе помогает пожилым людям не только сохранять когнитивные навыки, но и не оставаться изолированными от общества, продолжать жить в нем. Также, несмотря на необходимость специальных образовательных программ, разработанных для пожилых людей, мотивация к образованию в «третьем возрасте» может быть не меньше мотивации других обучающихся, к тому же она основана на большом опыте и четких целях.

Литература

- 1.Бойко З.В. Проблема индивидуальных различий и индивидуализированное обучение в высшей школе. Материалы международной научно-практической конференции // Проблемы современного высшего образования. Материалы международной научно-практической конференции 26-27 апреля 2002. Ч. I. – М.: РУДН, МАНПО, 2002. С. 84-85.
- 2.Adolescents, femmes enceintes, personnes âgées. Médecins et Pharmaciens expérimentent l'éducation pour la santé.p. 1-9
- 3.Comprendre l'impact social de l'éducation – ISBN-978-92-64-03419-8, 2007, p.9-16
- 4.K.L. Fiori, T.C. Antonucci et K.S. Cortina, « Social network typologies and mental health among older adults », Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 61B(1), 2006, p. P25-P32.
- 5.Les personnes âgées et l'éducation des adultes, p.353-371, <http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>
- 6.Vincent Chriqui. Actes du séminaire « Le vieillissement cognitif » – Centre d'analyse stratégique, 8 juin 2010, p. 5-12

О.Б. Михайлова (РУДН, Москва, Россия)

СПЕЦИФИКА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ

The absence of a scientifically motivated way of analyzing innovation potential development in a personality and the formation of principles and methods regulating its progress allowed to formulate the aim of the research, which is to work out on the basis of empirical investigations a conception of psychological mechanisms acting in innovation potential development in a personality. The conception is to forward the introduction of a system of theoretical and practical basics for the innovation potential evolution in different periods of personal development.

Keywords: Innovation potential in a personality, activity, creativity, innovativeness, entrepreneurial spirit, constructiveness,

axiological and motivational activity, business activity, intellectual activity.

В системе функционирования образовательной и организационной среды появляются новые возможности для поиска оптимальных технологий конструирования учебных и управленческих процессов с целью более эффективного развития возможностей личности.

Результаты проведенного теоретического анализа показывают, что структура и характеристики становления инновационного потенциала личности в разные возрастные периоды остаются малоизученными явлениями, поэтому приобретают особую актуальность в период инновационного развития общества. Активность субъекта выступает в виде одного из критериев и регулятивных механизмов, при помощи которых осуществляется инновационная деятельность. Предпосылками инновационной деятельности и реальным выражением инновационного потенциала личности являются разные виды активности [1].

Инновационный потенциал личности рассматривается как совокупность качеств и возможностей, воплощенная в интегральных видах активности личности и проявляющаяся в определённых уровнях активности в непосредственной практической деятельности. Структура инновационного потенциала личности состоит из следующих видов активности: ценностно-мотивационной (созидательность), деятельностной (инновационность) и интеллектуальной (креативность). Следовательно, инновационный потенциал личности можно определить как оптимальное сочетание личностных форм активности, необходимых для практической реализации инновационной деятельности [1].

Инновационный потенциал личности формируется на протяжении нескольких периодов взросления, первые практические формы активности проявляются уже в подростковом возрасте и очень важно создать социальные условия для поддержания и развития ценностно-мотивационных, деятельностных и креативных форм активности. Поэтому особое внимание данной проблеме необходимо уделять как в старших

классах средней школы, так и в системе профессионального образования.

Производство знаний в системе вузовского образования вполне может стать одним из ключевых этапов в формировании инновационного потенциала личности будущего профессионала, если такие знания вырабатываются самостоятельно, путем научного поиска, лабораторных исследований и иными способами, вполне доступными для студентов. Оригинальность и уникальность подобных знаний, позволяет рассматривать их в качестве основного ресурса, обеспечивающего конкурентоспособность формирующегося специалиста на рынке труда.

С целью выявления особенностей становления инновационного потенциала у студентов нами было проведено исследование проявлений инновационности у студентов, обучающихся на 3-м и 4-м курсах бакалавриата филологического факультета РУДН. Всего в исследовании приняло участие 160 человек, соответственно, 80 студентов, обучающихся на третьем курсе и 80 студентов, обучающихся на четвертом курсе (из них 80 юношей и 80 девушек в возрасте от 19 до 22 лет) [2].

В начале исследования было сформулировано предположение, что выраженность инновационных качеств в юношеский период связана с высоким уровнем креативности, предприимчивости, ориентацией на будущее, высоким уровнем риска ради успеха, а также существуют статистически значимые различия в выраженности инновационности у юношей и девушек, обучающихся в бакалавриате. Испытуемым предлагалось заполнить батарею методик, которая включала в себя: 1) шкалу самооценки инновационных качеств личности (Н.М.Лебедева, А.Н. Татарко); 2) индикатор Кёртона.

При проведении методики «индикатор Кертона» испытуемому предлагается оценить себя в рамках предложенных категорий на степень сходства с ними. На основе полученных данных были выделены 2 группы студентов: группа инноваторов и группа адапторов, где 75% студентов отноится к группе инноваторов, 25% адапторы.

Для расширения границ эмпирического исследования и определения более значимых результатов становления

инновационного потенциала личности в разных возрастных группах нами было проведено исследование в группах студентов, обучающихся в магистратуре. В исследовании приняли участие всего 108 человек. Из них: 79 человек - студенты магистратуры Московской международной школы бизнеса (МИРБИС) (26 юношей и 53 девушки) в возрасте от 21 до 25 лет и 29 студентов-магистров РУДН по направлениям: психология, лингвистика, журналистика, филология (12 юношей и 17 девушек) [2].

Проявления инновационности у юношей и девушек, обучающихся в магистратуре (инноваторов и адапторов) имеют выраженные различия в компонентах: 1) в группе инноваторов у юношей, обучающихся в магистратуре более высокие результаты по шкалам риск ради успеха, такие данные характерны для юношей из обеих групп; адаптационные способности у группы инноваторов имеют также высокие показатели; 2) по уровню нервно-психической устойчивости и моральной нормативности у группы инноваторов гендерных различий не обнаружено.

В результате корреляционного анализа обнаружено, что юноши-инноваторы проявляют связи в таких личностных качествах как: целеустремленность, находчивость, креативность и адаптированность. Девушки инноваторы интуитивно-креативны, их риск ради успеха связан с уверенностью в себе, а ориентация на будущее с морально-этическими ценностями. Таким образом, для развития инновационности в разные возрастные периоды развития личности необходимо внедрение в вузе психологи-педагогической системы сопровождения становления инновационного потенциала личности студента в бакалавриате и магистратуре, которая может быть представлена в форме пролонгированной психологической модели. Данная модель может состоять из содержательных и детерминированных во времени этапов, включающих различные методы (диагностика, интервью, интерактивные лекции, семинары-тренинги), направленные на актуализацию личностных качеств студента и способствующих развитию его инновационного потенциала.

Привлечение студентов к НИОКР, в сферу вузовской науки ценно прежде всего не тем, что возникает возможность получения дополнительного дохода (хотя этот фактор играет немаловажную роль в научной активности учащихся), а тем, что способствует

формированию в характере и деятельности будущих специалистов таких свойств, как самоконтроль, мотивация, саморегулирование, самоотдача, самостоятельность, самоуверенность, самодисциплина, самосознание, и ведет к тому, что студент изначально, уже на стадии обучения в вузе, лично определяется со своими интересами и приоритетами, способами и мотивами, регламентирующими его инновационную деятельность.

Развитию инновационного потенциала личности студента должны способствовать следующие направления коррекции практики преподавания в вузе: изменение содержания образования, введение интерактивных методов обучения, диагностика уровня развития будущих специалистов, формирование профессиональной идентичности, тесная интеграция с корпоративными университетами и интенсивная практическая деятельность.

Литература

1. Михайлова О.Б. Инновационный потенциал личности: диагностика и развитие. Монография. М.: МИРБИС -2012.
2. Михайлова О.Б. Психология становления инновационного потенциала личности: монография /О.Б.Михайлова. –М.: РУДН,2013.

**К.А. Колосов, В.Е. Якунин
(ТГУ, Тольятти, Россия)**

КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ, КУЛЬТУРА ИНТЕЛЛЕКТА, КУЛЬТУРА ДОСТОИНСТВА КАК СТЕРЖНЕВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Культура достоинства и чести в настоящее время как явное, не скрытое, внутреннее, психическое возросла в настоящее время не благодаря, а вопреки обстоятельствам: протестные настроения и др. заставили пробудиться то подсознательное, вытесненное современностью (безыдейной политикой образования, институтов семьи, дошкольных учреждений, школ,

вузов, окружающей социальной, неорганизованной среды) в глубины коллективного и индивидуального сознания.

Такой толчок проявлению достоинства вызван, с одной стороны, пока еще беспросветной бедностью населения и незащищенностью (понятие “гражданин” означает – человек, защищенный государством), с другой стороны, - безудержным обогащением олигархов (число которых возросло почти в полтора раза даже в период мирового экономического кризиса), чиновников, ряда политиков, судей, полиции. Проявление достоинства последних наблюдаем не по культуре интеллекта, а демонстрируемому богатству частью населения России. И это не политический пафос, а трезвый, независимый анализ современного общества, социально-политической обстановки в стране.

Вышесказанное заставляет обратиться к такому понятию как культура. Методологической базой проектирования современных образовательных систем и настоящего исследования явился культурологический подход. Основой такого подхода явилась концепция культуры, в которой понятие “культура” (в широком смысле этого слова) представлено как распределение и опредмечивание реальности (А.Н. Леонтьев).

Культурологический подход в таком понимании рассматривается, “как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности”. Распредмечивание достоинства субъекта – познание известной на сегодня сущности этого понятия, раскрытия его видов, связь с другими личностными и субъектными качествами, его формирование и развитие. Опредмечивание достоинства субъекта – направлено на творчески-поисковую деятельность, выявление эффективных способов, технологий его развития и формирования, дальнейшее познание этого понятия применительно к настоящим социально-экономическим и политическим условиям в стране.

Понятие “субъекта” предполагает суммирование характеристик субъекта, которые были предложены в доступных для нас философских и психологических исследованиях. Субъектная картина будет выглядеть следующим образом (А.В. Брушлинский): носитель активности, целостность, единство, интегральность, самодостаточность и автономность, системность

своих свойств, саморазвитие, наличие сознания, осуществление функционирования психических процессов, свойств, состояний, континуально-генетическая природа психического мира, тесная взаимосвязь (согласованность, единство) между личностью и психическими функциями, источник познания и преобразования действительности, способность к саморегуляции и творчеству, овладение определенными видами деятельности и их функционированием, использование индивидуальных стратегий поведения, стилей жизни и деятельности, восприятие, понимание и обращение с другим человеком как субъектом, наличие личной истории, жизненного пути, способность решать внутренние и внешние противоречия.

Таким образом, активность является одним из немногих качеств субъекта, которое рассматривается практически всеми специалистами, использующими понятие “субъект”.

Введение субъекта в характеристику активности — это и есть то главное, на что следует ориентироваться в понимании её как особого явления. Благодаря категории субъекта может быть раскрыто качество активности человека, выявлено его место и роль в мире, способность к деятельности, самодеятельности, саморазвитию и саморегуляции. Категория субъекта позволяет выявить у разных личностей разную меру их активности, разную степень самоопределения, раскрыть соотношение идеала развития и реально достигнутого уровня, возможностей личности и реальной меры ее активности.

Возвращаясь к сущности субъекта, по С.Л. Рубинштейну, примечательно, что его в первую очередь характеризует активность, способность к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию.

Включение творческого процесса в распрямление и опредмечивание предполагает их развитие

Культура интеллекта (познавательная активность, интеллектуальная активность, творчески-поисковая деятельность и др.) формируется не только в школе, но и внешкольной деятельностью. Детям требуется широкий диапазон различных видов новых деятельностей. Чтобы удовлетворить стремление учащихся к внешкольной деятельности, педагоги должны

создавать ситуации, которые становятся инструментом достижения целей, и которые ставятся в повседневной жизни.

Когнитивное развитие и научение происходит в тех ситуациях, в которых подключение школьников к практической деятельности и коллективная выработка способов действий является неотъемлемым атрибутом педагога.

Исследовательская работа и теоретические подходы к культуре и познанию должны найти место для контекста, которые представляют собой не только его физические свойства, условия или социальные структуры, воздействию которых пассивно подвергаются учащиеся. Контекст может быть внушенным, воображаемым, созданным на ходу или тщательно выстраиваемым на протяжении длительного периода времени.

Конкретное знание, приобретенное в отдельных повседневных ситуациях, может сыграть значимую роль в формировании формального абстрактного школьного знания. Школа – составная часть повседневной социальной реальности детей. Она предполагает определенную культурную практику, обеспечивает знакомство детей с широким кругом символических инструментов – определенными языковыми средствами, системами письма и получения информации.

Значительная часть содержания культуры и цели ее освоения состоят в том, чтобы обеспечить включение индивида в культурно-специфичные процессы и постижении им норм нравственности, достоинства, справедливости и честности.

Нравственность представляет собой одну из самых важных и сложных областей педагогических исследований. Важность определяется ее значением для психологии и тесной связью нравственных установок с формированием образов “Я”. Сложность определяется вопросами, которые возникают при изучении нравственности в связи с природой индивидуальности и формированием образов “Я”.

Г.Н. Каменева (РУДН, Москва, Россия)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Results of the empirical research directed on identification of various aspects of socio-psychological adaptation of foreign and russian students are presented in this article.

Keywords: socio-psychological adaptation, difficulties of adaptation, disadaptive, self-rejection, conformity.

Тема изучения адаптации студентов высшей школы к новым условиям жизнедеятельности в современном мире является актуальной. Студент вуза в процессе личностного развития часто сталкивается с необходимостью социально-психологической адаптации к новой реальности, к новой роли студента, к совместной деятельности в группе.

Социально-психологическая адаптация зависит от умения личности ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия [1,3].

Целью проведенного эмпирического исследования являлось изучение социально-психологической адаптации иностранных и российских студентов.

Для изучения социально-психологической адаптации использовалась методика К.Роджерса и Р.Даймона, освещающая о более стабильных, характерных особенностях личности, определяющих взаимодействие с социальным окружением. В опроснике содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни: переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения.

Эмпирическое исследование проводилось на базе РУДН. В исследовании приняли участие 70 человек: 35 иностранные студенты из различных стран и 35 – российские студенты в возрасте от 18-25 лет.

Сравнивая средние показатели переменных социально-психологической адаптации иностранных и российских студентов,

можно отметить, что у иностранных и российских студентов отмечаются значимые различия переменных дезадаптивности, неприятия себя, ведомости. У иностранных студентов данные показатели намного выше, что в свою очередь им мешает эффективной социально-психологической адаптации [2].

При этом дезадаптивность иностранных студентов заключается в нежелании раскрываться перед другими; они часто чувствуют себя униженными; чувствуют, что не в силах хоть что-нибудь изменить; им не хватает собственных убеждений и правил; они всегда «заикливаются» на обидах, причинённых им.

Иностранные студенты не могут ничего найти, в чем бы можно выразить себя, проявить свою индивидуальность, свое Я и часто просто недостаточно себя ценят.

Иностранцы обычно чувствуют себя а ведомыми: им не всегда удастся мыслить и действовать самостоятельно; принимая, казалось бы, самостоятельные решения, они не могут освободиться от влияния других людей.

Также у иностранных студентов отмечается неприятие других, т.к. они считают себя сдержанными, замкнутыми и держатся ото всех чуть в стороне. При этом они часто испытывают эмоциональный дискомфорт, не могут собраться, взять себя в руки, организовать себя.

У российских студентов показатели не такие высокие как у иностранных. Самыми высокими можно отметить: адаптивность, принятие себя. Российские студенты предъявляют к себе высокие требования, часто ругают себя за сделанное. У них отмечаются теплые, добрые отношения с окружающими. Люди, как правило, им нравятся. Они на многое смотрит глазами сверстников. Такие студенты ответственны и на них можно положиться.

Проведенное исследование позволило рассмотреть психологические особенности социально-психологической адаптации иностранных и российских студентов. Полученные результаты позволяют наметить практические разработки по эффективному преодолению проблемных ситуаций студентом в межличностном взаимодействии, по самоутверждению, самореализации, тем самым, обеспечивая продуктивную, высокоэффективную его социально-психологическую адаптацию. Особенно это актуально для иностранных студентов. Приезжая

учиться в Россию они испытывают некоторые трудности в обучении в связи с недостаточным владением русским языком, что накладывает еще большие трудности в адаптации.

Литература

1. Каменева Г.Н. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов в условиях высшей школы // Высшая школа: проблемы, перспективы. Материалы 11-й Международной научно-методической конференции. Минск, РИВШ, 30 октября 2013г. / Г.Н. Каменева – Минск: РИВШ, 2013. – С. 272-274.

2. Каменева Г.Н. Социально-психологическая адаптация как условие самореализации личности иностранных и российских студентов // Личность в межкультурном пространстве. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 14-15 ноября 2013. / Г.Н. Каменева – М, РУДН, 2013. – С.99-103.

3. Каменева Г.Н. Трудолюбие как фактор социально-психологической адаптации // Комплексные исследования личности: методология, теория, практика. Материалы международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 27-28 сентября 2012. – М.: РУДН, 2012. – С. 133-137.

А.Р. Хачатрян (АГУ РА, Армения, Ереван)

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

In the article the question that under modern conditions the need in preparing administrative staff on the basis of individual programmes for its development is increasing. In the direction of this issue interesting work is being done at the Public Administration Academy of RA.

Keywords: Staff preparation, personal and professional development, manager, professional suitability, modern manager, personal features, education.

В современных условиях все большую необходимость приобретает подготовка управленческих кадров на основе индивидуальных программ их развития. В решении данной проблемы разработка и реализация акмеологической системы личностно-профессионального развития руководителей играет ключевую роль, определяя эффективность современных программ подготовки управленческих кадров государственного управления.

В процессе достижения высокого управленческого статуса большая часть руководителей приобретает характеристики, которые присущи для развитой личности. У них есть мотивация самореализации, они обладают развитыми когнитивными, коммуникативными, креативными компетенциями[2]. Но суть вопроса в том, что эти личностные качества развиваются в процессе профессиональной деятельности, отсюда вывод, что получивший профессию менеджера человек, у которого отсутствует стаж работы, не имеет профессионально важные личностные качества, поскольку в процессе учебы эти качества целенаправленно не развиваются, несмотря на то, что по учебным планам и программам это предусматривается. Это делает актуальной задачу разработки инновационной системы личностно-профессионального развития для современных менеджеров в процессе профессиональной подготовки.

Акмеологическую систему личностно-профессионального развития руководителей можно определить как целостное единство внешних (подбор и развитие управленческого резерва, образование) и внутренних (личностный потенциал руководителя) детерминант[1]. Акмеологическая система личностно-профессионального развития руководителей формирует руководителя как субъекта собственной профессиональной карьеры и личностной самореализации.

В идеале модель современного менеджмента должна охватывать все многообразие существующих управленческих практик. Более того, она должна не только воспроизводиться на всех уровнях управления во всех областях и отраслях деятельности, в ней необходимо заложить представление о возможных (перспективных) практиках, чтобы данная модель работала «на опережение».

По мнению В.А. Бодрова, что можно говорить о взаимосвязи двух аспектов формирования профессиональной пригодности человека. Первый аспект-роль в этом процессе потенциальных, скрытых индивидуальных особенностей конкретного человека, его предпосылок, качеств, определяющих формирование пригодности к конкретному труду. Выявление этих качеств, их диагностика, а также прогнозирование на этой основе успешности освоения и работы в конкретной профессиональной области являются залогом эффективного профессионального развития каждого субъекта деятельности. Второй аспект-роль самой деятельности в формировании профессиональной пригодности[2, с.16].

В современных условиях профессии и их требования к индивидуальным особенностям человека чрезвычайно изменчивы, в то время как сами характеристики человека, в частности, в природной своей основе, являются относительно устойчивыми. В направлении данного вопроса ведутся интенсивные работы в Академии государственного управления Республики Армения. Академия занимается подготовкой управленцев государственной службы РА. Для подготовки специалистов-управленцев в Академии организовано магистерское обучение и разные курсы переподготовки и повышения квалификации управленцев разных уровней. Интересно то, что здесь в данный момент главной целью обучения является не только передача профессиональных знаний, но и личностное развитие студентов-будущих управленцев. В этом направлении активной деятельностью занимается кафедра психологии управления. На этапе приема документов все абитуриенты проходят обязательное психологическое тестирование, с помощью которого выявляется выраженность относительно устойчивых характеристик абитуриента. Эта начальная информация позволяет направить дальнейшее личностное развитие студента в процессе профессионального обучения.

Авторы приводят разнообразные наборы подобных - наиболее значимых – навыков и способностей. Например, М. Вудкок и Д. Фрэнсис в свое рабочее определение способностей и навыков, позволяющих менеджеру эффективно управлять, включают: способность управлять собой, разумные личные

ценности, четкие личные цели, упор на постоянный личный рост, навык решать проблемы, изобретательность и способность к инновациям, высокая способность влиять на окружающих, знание современных управленческих подходов, способность руководить, умение обучать и развивать подчиненных, способность формировать и развивать эффективные рабочие группы[3, с.21].

В последствии изучения соответствующей литературы по психологии управления (Авдулова Т.П., Урбанова А.А., Жариков Е.С.), нами были вынесены те личностные психологические особенности, которые обеспечивают эффективность управленческой деятельности менеджера. Группируя эти психологические качества, можно составить психограмму эффективного управляющего[1,4,5]. В составленной психограмме нами были выделены следующие профессионально важные личностные качества руководителей: эмоциональный интеллект, конструктивное и креативное мышление, коммуникативные навыки, особенности принятия решений, стрессоустойчивость и эмоциональная устойчивость, особенности личностной и трудовой мотивации, склонность к лидерству (это не весь список профессионально важных личностных качеств: нами были выделены те качества, которые более важны и могут быть развиты).

В настоящее время планируются работы в направлении диагностики и наблюдения развития в процессе обучения этих профессионально важных качеств студентов-будущих управленцев. Это позволит нам кроме передачи профессиональных знаний, вынести те личностные качества, которые нуждаются в целенаправленном развитии в процессе обучения, разработать комплексные программы развития этих качеств, что в итоге позволит подготовить специалиста-управленца, который не только имеет необходимые знания, но и как личность созрел и готов для выполнения управленческой деятельности в разных отраслях.

Литература

1. Авдулова Т. П. Психология менеджмента. М., 2003.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М., ПЕР СЭ, 2001.

3. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя – практика: Пер. с англ. – М.: «Дело», 1991.
4. Жариков Е. С. Психология управления. – М., 2002.
5. Урбанова А. А. Психология управления. - Минск, Харвест, 2007.
6. Хачатрян А.Р. - Деловые игры как метод оценки и обучения руководителей, Сборник материалов научной конференции. - Ереван: Айбусак, 2013.

**Ю.А. Полещук (БГПУ, Минск, Беларусь),
М.Ф. Бакунович (БГПУ, Минск, Беларусь)**

РЕФЛЕКСИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

In the article theoretical aspects of the competence approach are revealed, specific of the development of reflection within the professional competence in higher professional education are described.

Развитие высшей школы является важной составной частью стратегии общего национального развития, поскольку она занимает определенное место в системе непрерывного образования и связана с экономикой, наукой, технологией и культурой общества в целом. Актуальность внедрения компетентностного подхода в высшее профессиональное образование определяется необходимостью совершенствования процесса подготовки будущих специалистов.

Компетентностный подход олицетворяет инновационный процесс в образовании, соответствует принятой в большинстве стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом на систему компетентностей в конструировании содержания образования и систем контроля его качества [3, с.5].

Профессиональная компетентность представляет научный интерес для современных исследователей (К.А.Абульханова, И.Ю.Алексашина, И.А.Зимняя, Ю.Н.Кулюткин, Н.В.Кузьмина,

А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.А.Сластенин и др.) и, в общем смысле, определяется как «профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности» [2, с. 142]. В контексте специфики профессиональной деятельности учителя, представляющей собой синтез обучающего и воспитывающего воздействия на ученика с целью его личностного, интеллектуального и деятельностного развития, профессиональная компетентность подразумевает наличие у специалиста объективно необходимых знаний по психологии, педагогике, методике преподаваемой дисциплины, умений, навыков и способов действия, а также сформированности необходимых профессиональных позиций, личностных качеств.

Профессиональная компетентность позволяет молодому специалисту быть подготовленному к реалиям педагогической деятельности, быть способному гибко действовать при решении профессиональных задач и нестандартных ситуаций, и, соответственно, предполагает и определяет достаточно высокий уровень развития профессионального самосознания. В работах Н.В.Кузьминой, А.А.Реана, Л.М.Митиной и др. доказывается, что профессионализм и жизнеспособность учителя коррелируют с наличием у него высокоразвитых рефлексивно-перцептивных способностей и умений. В реальной педагогической деятельности это проявляется в способности оценить и осознать смысл собственной педагогической деятельности, провести анализ успехов и неудач, грамотно интерпретировать причины поведения и деятельности своих учеников.

Отечественные исследователи проблемы формирования профессиональной компетентности у студенческой молодежи и совершенствования профессионализма у специалистов на разных этапах карьерного пути утверждают, что рефлексия в значительной степени определяет такие функции продуктивного профессионального самоопределения как «выявление внутриличностных противоречий, самообъективацию через различные знаковые средства, определение личностных смыслов, выделение адекватного «Я-образа», построение концепции жизненного пути и реализующих его стратегий (в том числе, профессионального роста)» [2, с.141].

Результаты эмпирического исследования степени развития механизмов рефлексии показывают, что, в среднем, 32% студентов 1-3 курсов педагогического университета не способны осуществить комплексный анализ учебной и профессиональной деятельности, анализ собственной личности, анализ опыта профессиональной деятельности. В качестве возможных причин является недостаток у молодых людей информации о характеристиках собственной личности, профессионально-значимых качествах, специфике профессиональной деятельности. Это проявляется в восприятии преимущественно формальных результатов деятельности, в игнорировании экономической ситуации развития общества, в отсутствии опыта работы или неспособность критически его осмыслить, в принятии объективных обязанностей вместо субъективного руководства процессом овладения знаниями [1].

Развитию профессионального самосознания и, следовательно, формированию профессиональной компетентности в системе высшего педагогического образования способствует организация рефлексивной среды. К числу факторов, определяющих эффективность рефлексивной среды, следует отнести достаточный объем часов, отведенный на изучение базовых курсов по психологии, наличие спецкурсов по психологии, ориентированных на применение психологических знаний в профессиональной деятельности учителя, профессиональное общение с носителями организованной рефлексии (например, с опытными учителями-предметниками, преподавателями, имеющим опыт практической деятельности в школе), использование рефлексивных средств (в том числе профессионально-ориентированных методик и диагностик), применение активных форм и методов обучения (ролевых игр, групповых дискуссий, рефлексивно-игровых тренингов).

Учет данных факторов в образовательном процессе современного вуза позволит оптимально формировать профессиональную компетентность, ориентировать студентов на личностное и профессиональное развитие.

Литература

1. Бакунович, М.Ф. Динамика мотивации учебной деятельности студентов 1-3 курсов / М.Ф. Бакунович // Вести БГПУ. – 2010. – № 4. – С.25-28.
2. Психология и педагогика: учеб. пособие / под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 320 с.
3. Тарасова, Н.В. Стратегия реализации компетентностного подхода в образовании: историко-педагогический аспект/ Н.В. Тарасова. – М.: ФИРО, 2007. – 52 с.

С.С. Кудинов (РУДН, Москва, Россия)

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ

The article discusses the empirical research data on the allocation of different individual-typological features of sociability.

Keywords: sociability, communication, integrity and functional approach, typology, types.

Раскрытие индивидуально-типических особенностей общительности позволяет обнаружить существование различных форм данного свойства и разнообразные связи между ними. Сравнительный анализ типов позволяет проследить разные формы проявления закономерности, пределы (границы) ее действия. Это в свою очередь позволяет разработать конкретные практические рекомендации по разным основаниям, а, следовательно, становится возможной организация требований деятельности к личности с учетом ее индивидуальных особенностей (Абульханова-Славская К.А.).

Исследование индивидуально-типических особенностей структуры общительности может идти по пути раскрытия взаимосвязей между различными признаками отдельного свойства. Иными словами, проблема структуры общительности может изучаться не только на макроуровне, - т.е. между основными свойствами, но и на микроуровне – между характеристиками

одного и того же свойства как полипризнакового, а не монометрического образования (Крупнов А.И.).

С помощью типологического подхода возможен переход от изучения абстрактно-теоретической структуры личности и ее черт к исследованию реальных типов личности, их различной направленности, противоречивости, сложности их личностного склада. В отличие от индивидуального подхода, который представляет бесконечно дробную картину индивидуальных обликов, типологический подход дает более обобщенную и вместе с тем конкретную структуру механизмов, форм и связей отдельных критериев какой-либо личностной особенности, позволяет понять причины и механизмы сформированности, противоречивости-оптимальности и т.д. типов. Сравнительный анализ типов позволяет проследить разные формы проявления закономерности, пределы (границы) ее действия. Это в свою очередь позволяет разработать конкретные практические рекомендации по разным основаниям, а, следовательно, становится возможной организация требований деятельности к личности с учетом ее индивидуальных особенностей (Дементий Л.И., 2002).

Для эмпирического исследования общительности был применен комплекс методик, позволяющих получить достаточно полные сведения об изучаемом явлении. Общительность изучалась с помощью «Теста суждений», «Бланкового теста» и «Экспресс-шкальной методики». В качестве базовой методики использовался «Тест суждений общительности».

В эксперименте приняли участие 109 студентов первых и вторых курсов в возрасте 17-19 лет.

В качестве основания для построения типологии нами использовались положения целостно-функционального подхода о наличии гармонических и агармонических переменных во всех компонентах базовых свойств личности: динамическом, эмоциональном, регуляторном, мотивационном, когнитивном и рефлексивно-оценочном. Доминирование в большинстве компонентов гармонических переменных может определять активный тип общительности.

Пассивный тип общительности должен включать превалирование агармонических переменных над гармоническими.

Между крайними типами любой дихотомии располагаются смешанные, адаптивные.

Таким образом, при построении типологии, первоначально были выделены три типа общительности: активный, пассивный, и адаптивный. Данное теоретическое предположение было проверено с помощью кластерного анализа. Использовался частный вид кластерного анализа - метод средних К.

После кластеризации с определением трех групп были получены показатели, подтверждающие правомерность такого деления. Прежде всего, исходная выборка, состоящая из 109 человек, была распределена на примерно равные по численности группы. В первый кластер вошло 36 человек, во второй - 34, в третий – 39.

В первом кластере обнаружено значимое различие в пяти компонентах: динамическая эргичность проявляется интенсивнее чем азргичность ($p > 0,001$), стенические эмоции интенсивнее чем астенические ($p > 0,001$), интернальность отличается от экстернальности ($p > 0,001$), альтруистические мотивы чаще побуждают к реализации общительности ($p > 0,001$), когнитивная осмысленность доминирует над осведомленностью ($p > 0,001$). В рефлексивно-оценочном компоненте не обнаружено значимых отличий ($p < 0,05$).

Во втором кластере выявлены отличия гармонических переменных от агармонических: динамический ($p > 0,001$), рефлексивно-оценочный ($p > 0,001$), регуляторный ($p > 0,01$), когнитивный ($p > 0,001$). В мотивационном и эмоциональном компонентах значимых различий не обнаружено ($p < 0,05$).

Третий кластер состоит из компонентов переменные которых отличаются по интенсивности проявления: динамический ($p > 0,001$), эмоциональный ($p > 0,001$), мотивационный ($p > 0,001$), рефлексивно-оценочный ($p > 0,001$), в когнитивном компоненте есть тенденция доминирования осведомленности над осмысленностью.

Таким образом, с помощью кластерного анализа была определена структура каждого из типов общительности по доминированию гармонических и агармонических переменных.

Для более четкого выделения специфических характеристик каждого типа общительности был проведен факторный анализ результатов исследования. Первый фактор представлен в основном гармоническими составляющими (эргичность, стеничность, интернальность, эгоцентричность). Общительность, побуждаемая эгоцентрическими мотивами, сопровождается оптимизмом, радостью, выраженной силой стремлений к общительному поведению и вариативностью приемов и способов общительности, а также хорошим внутренним контролем всех своих действий, т.е. планомерностью и целеустремленностью. Второй фактор в основном составляют переменные мотивационно-смыслового компонента (социоцентричность, осмысленность, осведомленность, предметность, субъектность). Проявление общительности на основе социоцентрических мотивов сопряжено с хорошей осмысленностью данного свойства и высоким уровнем выражения коммуникативных способностей в субъектно-личностной и предметной сферах. С содержательной стороны это означает, что у данных студентов имеются хорошие представления об общительности, они имеют хорошие знания, каким образом их коммуникативные способности могут оптимизировать успешность в деятельности и личностной компетентности. При социоцентрической мотивации общительности субъект обладает высокой осознанностью данной категории. Результатом общительного поведения являются изменения, как в личностной сфере, так и общественной жизни, причем вклад в социальные изменения является более сильным.

В адаптивном типе структура общительности представлена в несколько ином виде.

Первый фактор наибольшими факторными весами представлен как гармоническими, так и агармоническими переменными (эргичность, астеничность, субъектность, социоцентричность, эгоцентричность, осмысленность, осведомленность, предметность, экстернальность). Общительное поведение побуждается как эгоцентрическими мотивами, так и социоцентрическими. Интересно, что реализация общительности вызывает проявление скорее астенических эмоций, а не стенических. Студенты проявляют высокую поведенческую

активность при достижении как социально, так и лично значимых целей. Когнитивный компонент однозначно входит в данный фактор, что свидетельствует, о том, что для студентов этого типа общительности знание о данном свойстве, его основных характеристиках имеют существенное значение.

Второй фактор составили следующие переменные: аэргичность, стеничность, интернальность и осмысленность. Причем стеничность и интернальность с отрицательными показателями. Данное соотношение представленных признаков указывает на то, что в проявлении общительности они имеют меньшее значение.

Что касается пассивного типа общительности, то в его структуре также выявлены некоторые отличительные особенности. Результаты факторного анализа указывают, что в первый фактор со значимыми весами вошли такие переменные как: астеничность, интернальность и экстернальность. Иначе говоря, при проявлении анализируемого свойства личности у респондентов фиксируется низкий эмоциональный тонус и слабая дифференцированность контрольных функций. Второй фактор представлен более широким набором характеристик, таких как: динамические переменные, эмоциональные, мотивационные, кроме этого результативность предметная и осведомленность. Причем большинство из них с отрицательными значениями. Все это указывает, на слабую сформированность общительности небольшой арсенал коммуникативных приемов и способов, стереотипность коммуникативных схем у данных студентов.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить специфические особенности, как в структуре каждого выделенного типа общительности, так и в унификации их проявления.

**М.М. Карнелович (ГрГУ им. Я.Купалы,
Гродно, Беларусь)**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

In the article a psychology-pedagogical problems of the development of a young teachers are presented. Research object is organization of the development of teacher's subjectivity. A psychological conditions of the development of teacher's subjectivity are described.

Keywords: young teacher's, teacher's subjectivity.

Динамика профессионального становления педагога подчинена общим закономерностям психического развития: единству сознания и деятельности, преемственности, гетерохронности. В соответствии с психологическими концепциями профессионального становления личности начальный период профессиональной деятельности педагога необходимо рассматривать как стадию его профессиональной адаптации. Начиная профессиональную деятельность, подавляющее большинство молодых специалистов испытывает затруднения, что вполне объяснимо. Новый этап профессиональной деятельности вне зависимости от характера подготовки всегда сопряжен с наличием трудностей и противоречий, поскольку он связан с «полифоничностью» функций, требующих от педагога разнообразных способностей и умений. А между тем педагог, как точно заметил С.Г.Вершловский, в отличие от молодых специалистов других сфер профессиональной деятельности, не может быть начинающим по сути своей профессии. У него такие же обязанности в классе, школе, что и у коллег с большим стажем и опытом; с первых уроков он ответственен за образование и воспитание доверенных ему учеников. Его брак невосполним [1].

Наибольшее число затруднений начинающие педагоги испытывают при реализации коммуникативного и организационно-методического компонентов педагогической

деятельности. Содержание этих затруднений весьма специфично и особенно характерно для периода адаптации. Это затруднения в осуществлении воспитательных функций и выборе адекватных методов и средств воспитательного воздействия; разрешении проблемных ситуаций в общении с учащимися, коллегами, родителями; осуществлении самоконтроля в конфликтных ситуациях и другие. По данным исследований, коммуникативные трудности имеют тенденцию заслонять все другие, а ведь от успеха коммуникативной деятельности учителя на первых порах зависит не только общий успех его работы, но и уровни самооценки и притязаний. Молодой педагог концентрирует внимание на проблемах, связанных с овладением учебным материалом, методикой преподавания предмета, при этом не достаточно осознает связь возникающих трудностей с личностными свойствами, уровнем своего личностного развития. Успех вхождения в профессию учительская молодежь, таким образом, связывает с успехами в области преподавания своего предмета, а не с уровнем личностной зрелости.

Наши наблюдения показывают, что далеко не каждый даже хорошо подготовленный в вузе специалист, оказавшись в неблагоприятных условиях, сможет проявить себя как настоящий профессионал. Однако в благоприятных условиях и недостаточно хорошо подготовленный педагог (и таких немало!) сможет со временем стать мастером своего дела. Тем не менее, первые годы самостоятельной профессиональной деятельности для многих педагогов протекают в сложной системе отношений с коллегами по работе и руководителями учреждений образования. Частично это связано с тем, что начинающий учитель переступает порог школы с высоким уровнем ожиданий, не оправдывающихся в реальной жизни.

Особенность нового социального статуса работающего педагога, реально включенного в систему деловых и личных отношений школьного коллектива, ставит педагога перед необходимостью учета мнения более опытных коллег, администрации. Отсюда вытекает необходимость создания условий для развития социально-перцептивной, коммуникативной видов рефлексии начинающих учителей, позволяющей им осуществлять саморегуляцию педагогического общения с референтными лицами.

Мы полагаем, что важнейшим фактором профессионально-личностного становления учителя является уровень развития его субъектности как базовой способности, интегративного свойства человека, заключающегося в как целостности деятельностного, личностного и коммуникативного его потенциалов, формирующихся в со-бытийных общностях: педагогов, педагогов и учащихся в педагогическом взаимодействии в учреждениях образования всех типов.

Большинство молодых педагогов (со стажем работы до 5 лет) ни формально, ни фактически не входит в сферу внимания институтов усовершенствования и методических центров. Отдельные педагогические университеты Республики Беларусь ведут работу с выпускниками-стажерами (первые 2 года), однако этот опыт держится лишь на энтузиазме руководителей кафедр и университетов. Мы исходим из того, что от начального этапа профессиональной деятельности во многом зависит профессиональная устойчивость педагога и его жизненная педагогическая позиция. Об этом свидетельствует и «пик» ухода молодых специалистов из педагогической профессии, приходящийся на период от 2 до 4 лет работы после окончания вуза.

Таким образом, проблема становления субъектности молодого педагога особо актуальна. Между тем число исследований феномена субъектности молодого педагога явно не достаточно. Очевидно, что в связи с проблемой ухода молодых специалистов из педагогической профессии актуальность исследования психологических условий развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности является высокой. В исследовании психологических условий развития субъектности начинающего свой профессиональный путь педагога видится возможность определения путей разрешения проблемы ухода молодежи из педагогической профессии по окончании срока стажировки. Мы полагаем, что разработанная нами концептуальная модель развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности позволит эффективно организовывать психолого-педагогическое сопровождение процесса профессиональной адаптации выпускников вуза к новым условиям их жизнедеятельности.

Литература

1. Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г.Вершловский; отв. ред. М.А.Ушакова. – М.: Изд.фирма «Сентябрь», 2002. – 159 с.

Л.В. Макшанцева (МГПУ, Москва, Россия)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ЭКСПЕРТИЗЫ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Approaches to the psychological analysis of the written text are considered; features of perception and understanding reader of text information; psychological methods and criteria of an assessment of educational literature at the higher school.

Keywords: assessment, educational literature, psychological methods, criteria of an assessment.

Организационные и содержательные аспекты проектирования и экспертизы образовательных систем на сегодняшний день значительно пересматриваются в соответствии с новой редакцией Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», предусматривающей введение обязательной общественной экспертизы учебной литературы. В вопросе разработки технологии организации и проведения экспертиз учебной литературы в высшей школе, наряду с другими составляющими целесообразно учитывать психологические. Прежде всего, важно рассмотреть следующие аспекты: методологические подходы к психологическому анализу письменного текста; особенности восприятия и понимания читателем текстовой информации; методы и критерии оценки учебной литературы.

Вопросы письменной речи изучались в различных разделах знания: психологии (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн), лингвистике и психолингвистике (А.А.Потебня, Н.И.Жинкин), нейропсихологии (А.Р.Лурия, Е.Д.Хомская),

дефектологии и логопедии (Т.В.Ахутина, Р.Е.Левина), методике обучения языку (К.Б.Бархин, Е.С.Истрина, М.Р.Львов) и др. Особое значение в изучении письменной речи и особенностей восприятия текста приобрели такие исследования, как: анализ процессов понимания в структуре мышления (Г.П.Щедровицкий); связь понимания и процессов мышления, действия, рефлексии (Знаков В.В., Алексеева Л.Н.); связь понимания с продуктивными характеристиками деятельности человека, характеризующими выход творческому мышлению (Я.А.Пономарев, Н.Г.Алексеев).

Текст как форма речевой продукции, используемой в психологии, может подвергаться предикативному и субъектно-предикативному анализу (Н.И.Жинкин, Л.П.Доблаев, Н.Д.Павлова, А.И.Новиков, И.Ф.Неволин), суть которого состоит в том, чтобы характеризовать текст через описание иерархии предикатов. В соответствии с тем, как человек видит и понимает описываемый объект, в письменных текстах предикаты выстраиваются в определенном порядке, представляя главные и дополнительные признаки.

Одним из популярных подходов к анализу текста стал так называемый контент-анализ – метод, направленный на выявление, обобщение и количественную оценку слов и других языковых элементов некоторого определенного содержания. Кроме подходов, ориентирующихся на объективные и количественные показатели, разрабатываются интерпретационные подходы к анализу речи, например, интен-анализ – подход рассматривающий проблему целенаправленности вербальной коммуникации.

Общепризнано, что с помощью письменных текстов осуществляется особый вид общения между людьми, а чтобы оно состоялось, читатель должен воспринимать содержательный смысл текста, во всей его полноте и без приписывания ему сторонних смыслов. Следует учитывать, что «письменная речь должна быть максимально синсематична и грамматические средства, которые она использует, должны быть полностью достаточными для выражения передаваемого сообщения» [2, с. 222].

В контексте изучения мнения всех участников образовательного процесса и актуальностью общественной

экспертизы, в нашем исследовании, направленном на изучение отношения к учебной литературе, принимали участие 675 студентов гуманитарных направлений (2007 – 2014гг.). В ходе анкетирования реципиенты отмечали необходимость и значимость учебной литературы в образовательном процессе в высшем учебном заведении, ее роль «для познаний в науке, для получения теоретических знаний и применения их на практике», «в формировании осознанного восприятия окружающей действительности», а также «чтобы стать специалистом в своей области» и др.

Выявлено, что значительное большинство студентов читают учебную литературу, как правило, в ситуации перед и во время зачетно-экзаменационной сессии («1,5 месяца назад во время экзаменов», «перед сессией») – 71% и «по необходимости» – 8%. Другая часть анкетированных (21%) часто используют учебную литературу не только в рамках образовательной программы обучения в вузе, но и как дополнительное профессиональное самообразование.

В 62% случаев установлено скорее положительное и смешанное отношение к учебной литературе: «положительные эмоции и чувства от прочитанного», «заинтересованность», «сосредоточенность на интересном вопросе», «что-то приводило в изумление, восторг», «гордость, особенно после прочтения». В 38% случаев указано скорее отрицательное отношение: «чувства не очень хорошие», «страх перед экзаменом, осознание необразованности», «отчаяние, тоска», «страдание и боль», «чувство полной беспомощности, непонимание».

Заключили, что для успешного усвоения нового материала по учебнику одним из важнейших вопросов является обеспечение мотивации, т.е. формирование и поддержание внутреннего побуждения, стимулирующего студента к активной творческой работе, а также осознание потребности в получении знаний, интереса к ним.

Рассматривая учебные издания как важнейшие средства передачи учебной информации (подчеркивая их ведущую роль среди других средств, используемых студентами при самостоятельной работе), необходимо оценивать их как целостную систему знаний, представленную в удобной для изучения форме с учетом психологических особенностей восприятия и понимания

текстового сообщения. Другим критерием успешного усвоения текста является доступность изложения материала [1, с. 222]. Для активации самостоятельного усвоения студентами знаний необходимо изложение материала выстраивать с учетом психологических закономерностей восприятия и понимания текста, используя различные методы стимулирования и организации мышления человека, концентрации внимания студента и др.

Таким образом, анализируя задачу создания общественно-профессиональной экспертизы учебной литературы, можно констатировать, что она предполагает участие и координацию усилий самых различных уровней и субъектов управления и организации учебного процесса. В этой связи целесообразно составление схемы их взаимодействия в контексте создания и функционирования экспертной системы [3, с. 222]. При рассмотрении проблем данной экспертизы, в совокупности ее конкретных целей и задач, способов применения современных методов и методик, важно учитывать актуальное мнение всех участников образовательного процесса.

Разработка технологии организации и проведения экспертизы учебной литературы, основанной на единых научно-методических принципах комплексной экспертной системы, с учетом психологической составляющей, будет способствовать регулированию организации и содержания учебно-воспитательного процесса; повышению качества обучения; внесет свой вклад в формирование теоретико-методологических оснований системной организации экспертной деятельности в сфере образования.

Литература

1. Буга П.Г. Создание учебных книг для вузов: Справочное пособие.– 3-е изд.– М.: Изд-во МГУ, 1993.– 224с.
2. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
3. Макшанцева Л.В. Экспертная деятельность психолога: Монография. – Saarbrücken, Germany: Palmarium. Academic Publishing, 2012. – 172 с.

**Г.Н. Замалдинова (МГГУ, Москва, Россия),
А.З. Мурзаканова (РУДН, Москва, Россия)**

**СВЯЗЬ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

This article is dedicated to the problem of tolerance. This subject becomes more significant in multinational university of multinational country. Some significant correlations between tolerance and personality traits were revealed during this research.

Keywords: tolerance, personality traits, extraversion, openness to new experience, ethnical tolerance, agreeableness, conscientiousness.

Испокон веков нашу планету населяют люди, придерживающиеся самых различных понятий, убеждений, мировоззрений. Земля никогда не была однообразной. Наоборот, мы можем заметить, что чем ближе к современности мы приходим, тем разнообразнее становится этот мир. Людей можно делить по многим параметрам: национальности, вероисповеданию, интересам и т.д., а это значит, что ни один человек не будет похож на другого по всем категориям. Становится очевидным, что такое разнообразие мира невозможно без принятия людьми друг друга такими, какие они есть. Другими словами, наличие толерантности необходимо для гармоничного сосуществования людей и поддержания мира. Особенно актуальным становится данный вопрос в мегаполисах, где тысячи людей самых различных национальностей, веры и интересов встречаются друг с другом.

В России вопрос толерантности никогда не терял свою актуальность. Как известно, это одна из самых многонациональных стран в мире. К сожалению, мы можем заметить, что в последнее время становятся напряженными отношения между выходцами из Кавказа и другими народами России.

Проблема толерантности особенно актуальна для многонациональных университетов, одним из которых является Российский университет дружбы народов – один из самых многонациональных университетов России и мира. Неслучайно

проблематика толерантности активно изучается преподавателями, аспирантами и студентами данного вуза [1]. В частности, И.А.Новикова и Т.И.Ибадова разрабатывают концепцию комплексного исследования субъекта толерантности и рассматривают ее соотношения с психофизиологическими, психологическими и социально-психологическими факторами [3]. НОЦ психолого-педагогических исследований личности РУДН провел целый цикл исследований толерантности как одного из важнейших факторов межкультурной адаптации иностранных студентов из различных регионов [2; 4 и др.].

На наш взгляд, для разработки программ по развитию толерантности студентов многонационального университета необходимо изучить ее соотношения с различными особенностями личности, в частности – личностными чертами.

Целью нашего исследования является изучение соотношения личностных черт и толерантности студентов из разных регионов России. **Выборку исследования** составили 94 студента в возрасте от 17 до 25 лет из разных регионов России: «студенты из Москвы» (20 юношей и 25 девушек), «студенты из Северокавказского региона» (23 юноши и 6 девушек) и «студенты из различных российских городов» (9 юношей и 11 девушек).

Для диагностики уровня толерантности и личностных качеств студентов использовались две методики: экспресс-опросник Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой «Индекс толерантности» и Пятифакторный личностный опросник «Big Five» в русской адаптации М.В. Бодунова и С.Д. Бирюкова.

Для выявления связей между изучаемыми параметрами использовались корреляционный и факторный анализ.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что существует прямая положительная связь между таким качеством как *согласие* и всеми видами *толерантности*, причем данная корреляция значима на уровне 0,01. Это значит, что чем выше уровень общей и отдельных видов толерантности, тем выше согласие человека и наоборот.

Другими словами, толерантные люди более отзывчивые, щедрые, благодарные, альтруистичные. Также обнаружена положительная корреляция, значимая на уровне 0,01, между

этнической, личностной и общей толерантностью и таким качеством как *открытость к новому опыту*. Это может означать, что чем выше у человека любознательность, интерес к новым открытиям, тем выше у него уровень этнической, личностной и общей толерантности и наоборот. На уровне 0,05 обнаружена отрицательная связь между *нейротизмом* и *этнической толерантностью*, т.е. чем выше уровень этнической толерантности, тем ниже нейротизм и наоборот. Также наблюдается положительная корреляция, значимая на уровне 0,05, между добросовестностью и личностной толерантностью. Ни одной значимой связи не обнаружено между *экстраверсией* и *толрантностью*.

Для систематизации корреляционного анализа был проведен совместный факторный анализ показателей личностных черт и толерантности методом главных компонент, в результате которого была получена четырехфакторная структура. В первый фактор вошли только 4 из 5 личностных черт: согласие, добросовестность, экстраверсия и открытость к новому опыту, что указывает на наличие связи между ними.

Примечателен тот факт, что нейротизм вошел в четвертый фактор как самостоятельный компонент, относительно независимый от других черт. Второй фактор включил в себя лишь переменные толерантности: социальную и личностную. Это означает что два вида толерантности, этническая и социальная, тесно связаны между собой. В третий фактор с положительными весами вошли этническая толерантность и открытость к новому опыту, что подтверждает данные корреляционного анализа о тесной связи открытости как личностной черты с показателями толерантности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие **выводы**:

1) личностная черта *согласие* тесно коррелирует со всеми показателями толерантности. Это означает, что толерантные люди более благодарны, отзывчивы, альтруистичны, склонны прощать;

2) *открытость к новому опыту* имеет положительную связь с этнической, личностной и общей толерантностью. Другими словами, чем любознательнее человек, тем выше у него уровень всех видов толерантности, кроме социальной;

3) результаты факторного анализа подтверждают, что существует тесная связь между *открытостью новому опыту* и этнической толерантностью;

4) *нейротизм* является относительно независимым компонентом в системе личностных черт, в то время как между остальными наблюдается тесная взаимосвязь.

Литература

1. Коваленко А.Г., Чеботарева Е.Ю., Михеева Н.Ф., Ларина Т.В., Новикова И.А., Эбзеева Ю.Н., Маслова О.В., Волк М.И., Ибадова Т.И. Межкультурная коммуникация: лингвистические и психологические аспекты: Коллективная монография. – М.: РУДН, 2009.

2. Новикова И.А. Соотношение толерантности и параметров межкультурной адаптации иностранных студентов из разных регионов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2010. – № 4. – С. 24-28.

3. Новикова И.А., Ибадова Т.И. Проблема комплексного исследования субъекта толерантности // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 4. – С. 25-30.

4. Novikova I.A., Novikov A.L. Tolerance Types and Features of Intercultural Adaptation in International Students // Journal of Educational and Social Research.-2013. – Vol.3. – No 7. – P. 625-630.

**Ю.М. Трищенкова (ВГУ им. П.М. Машерова,
Витебск, Беларусь)**

ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ – К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

In this work the main approaches to the definition of the concept and the structure of personal readiness of students of specialty «social work» for their future professional activities are highlighted.

Keywords: social work, readiness for professional activity, professional formation, motives and values of a professional.

Профессия «специалист по социальной работе» призвана решать разнообразные проблемы, с которыми сталкивается человек: конфликты, кризисные, стрессовые ситуации; эмоциональные и психологические проблемы; проблемы бедности; алкоголизма и наркомании; насилия и дискриминации; безработицы; жилищные проблемы и многие другие. В связи с этим готовность специалиста по социальной работе к профессиональной деятельности, проявляющаяся в эффективном оказании помощи клиенту в разрешении его проблем, остро востребована. Проблему готовности человека к осуществлению своих профессиональных функций принято рассматривать в связи с тремя основными этапами становления, формирования личности человека: начало обучения в общеобразовательной школе, начало получения профессионального образования (профессиональное самоопределение) и самостоятельная профессиональная деятельность (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, И. Шванцар, Г. Вицлак). Однако главной особенностью готовности к профессиональной деятельности является её интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, то есть профессиональная готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивности деятельности [2, с. 61].

Таким образом, исходя из специфики деятельности специалиста по социальной работе, а также с учётом подходов различных авторов к пониманию готовности личности к профессиональной деятельности, личностную готовность к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе следует определить как способность использовать знания и умения для решения практических задач с целью организации эффективного взаимодействия с клиентом (группой) на основе правильного анализа ситуации, своих психологических особенностей и особенностей клиента (группы).

Далее рассмотрим структуру готовности специалиста по социальной работе к профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что в литературе нет единого мнения

относительно компонентов готовности к профессиональной деятельности, а на особенности её описания серьезное влияние оказывает понимание исследователями этого феномена. С учётом анализа литературы, опираясь на взгляды Б.Г. Ананьева, А.К. Марковой, Л.В. Черемошкиной, Е.С. Новак и Ю.В. Фалалеевой в структуре личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе можно выделить следующие компоненты.

1. Мотивационно-ценностный компонент: служит важнейшей характеристикой мотивационной стороны деятельности. Л.М. Волкова считает, что профессии «специалист по социальной работе» научить нельзя, ей можно научиться, если имеет место личностная предрасположенность к данной профессии – устойчивая мотивация профессионального выбора [1, с. 55]. Концептуально профессиональная деятельность специалиста по социальной работе может основываться на модели мотивации профессиональной деятельности, предложенной В.Ф. Дружининым. Суть её заключается в следующем: приступая к выполнению той или иной деятельности, специалист осознает и субъективно-эмоционально переживает её цену с точки зрения социальной значимости. Это осознанное переживание накладывает на его установки, сформированные в процессе обучения, воспитания, профессиональной подготовки и формирует соответствующее психологическое состояние, в результате чего закрепляется мотив действия, внутренняя мотивация, обуславливающая в большей степени надежность результатов профессиональной деятельности. Исходя из всего вышесказанного, основными составляющими мотивационно-ценностного компонента являются: система личностных и профессиональных ценностей; мотивационная готовность к работе. Сюда же можно отнести активную позицию специалиста, стремление к самостоятельным решениям и действиям, открытость для общения и осознание себя в профессии. Также в структуре данного компонента А.К. Марковой и Л.В. Черемошкиной выделяется желание оказывать помощь, направленность на другого человека (клиента), профессиональный интерес к проблеме, владение приёмами установления контакта с клиентом, проявление эмпатии.

2. Когнитивный компонент характеризует познавательные способности будущих специалистов: способность восприятия учебного материала и наличие определенного «багажа» знаний, владение профессиональной терминологией. Развитие когнитивной сферы предполагает повышение уровня развития умственных действий, формирование приемов переработки и фиксации необходимой информации, развитие гибкости, мобильности, осознанности мышления, умение видеть проблемы и противоречия, находить способы решения задач. В качестве составляющих данного компонента выступают: умение видеть проблемы и противоречия в ситуации клиента, умение точно воспринимать информацию, полученную от клиента, понимание истинной сущности ситуации, её глубинного подтекста (т.е. способность различать в запросе клиента «несколько слоёв»).

3. Эмоционально-волевой компонент: отражает личностное отношение будущего специалиста к проблеме, его чувства, эмоции, личностные приоритеты. По мнению В.К. Вилюнаса, эмоции очень важны в профессиональной деятельности, именно они выполняют следующие функции: побуждения (стремление пережить определенную эмоцию, например, радости, может стать особым мотивом профессиональной деятельности); стимулирования (различные чувства могут подтолкнуть специалиста к нахождению нестандартного решения проблемной ситуации); активации (повышение уровня возбуждения нервной системы для мобилизации сил на решение задачи, особенно конфликтной ситуации). Для специалиста по социальной работе также важна эмоционально-психологическая саморегуляция, которая проявляется в умении активно реагировать на изменение ситуации в процессе взаимодействия с клиентом (как изменение обстановки в целом, так и изменение психологического состояния или поведения клиента). В качестве индикаторов сформированности данного компонента могут выступать личностное отношение будущего специалиста к проблеме, восприятие самого клиента (безоценочное отношение к его личности), его чувства, эмоции, личностные приоритеты, понимание и учет индивидуальных особенностей клиента.

4. Операционально-деятельностный: умение находить способы оказания помощи клиенту в разрешении его проблемы:

владение конкретными, методами, приёмами, технологиями и готовность их применять. Этот компонент тесно связан с практической подготовкой будущих специалистов. Следует отметить, что в полной мере этот компонент может быть сформирован на более старших курсах, так как преимущественно во время прохождения таких видов практик, как производственная и преддипломная, можно в определённой мере овладеть применением методов и технологий в ходе практической деятельности. Однако уже на более ранних этапах обучения в ВУЗе происходит формирование системы понятий о том, какие методы и технологии следует применить при разрешении конкретной проблемы, какие приёмы при этом использовать. Ведь базисом формирования готовности выступают прежде всего теоретические знания, которые закладываются на протяжении всего процесса обучения.

Таким образом, сформированность всех вышеуказанных компонентов готовности к осуществлению своих функций как специалиста является важным условием успешности профессиональной деятельности в области социальной работы, причём важным представляется выявление данных компонентов уже на этапе профессиональной подготовки, что позволит спрогнозировать и вовремя скорректировать процесс профессионального развития.

Литература

1. Волкова, Л.М. Профессиональный статус и имидж социального педагога / авт.-сост. Л.М. Волкова, Г.Н. Купреева, Л.А. Банько. – Минск: Красико-Принт, 2011. – 96 с.
2. Кучерявенко, И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И.А. Кучерявенко // Молодой учёный.– 2011. – № 12 (35). – Том II. – С. 60-62.

Е.И. Сапего (БАП, Минск, Беларусь)

**ДИАЛОГИЧЕСКИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА КАК СРЕДСТВО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ**

The result of educational interventions is closely tied with the way of building relationships between the main participants of the educational process. The article raises the question of boundaries such relations and possibilities of their modernization to improve the training in higher educational institution.

Key words: teacher, student, dialogue, professional formation, mutual respect, border communication.

Профессиональное становление – продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и проектирования профессиональной деятельности, определение своего места в мире профессий и самоактуализация своего потенциала (Э.Ф. Зеер, 1997). Ядром профессионального становления является развитие личности в процессе освоения будущей профессии.

Среди циклов гуманитарных дисциплин, в особенности, таких как педагогика и психология, в качестве средства профессиональной коммуникации общение занимает ведущую роль. В связи с этим значительное внимание здесь уделяется построению взаимоотношений между участниками образовательного процесса.

Среди ролей, в которых выступает преподаватель в отношениях со студентами Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова (2001) выделяют следующую ролевую позицию: «преподаватель – верный друг». Эта позиция предполагает более неформальное общение – студент нуждается в доброжелательном и «всё понимающем» старшем друге. Однако в данном случае может возникнуть проблема чрезмерного сокращения социальной дистанции между преподавателем и студентом. Если же преподаватель лишь формально общается со студентами, то само преподавание примитивизируется.

Безусловно, модель «дружеских» отношений несёт в себе определённые подводные камни. Здесь необходимо обращать

внимание на сохранение и проявление взаимоуважительности сторон, достаточно глубокое изучение психологических особенностей и реакций друг друга, недопущение манипулирования интересами партнера по общению в своих корыстных целях.

В связи с этим возникают вопросы о том, какая минимально допустимая дистанция может быть во взаимодействии преподавателя и студента, возможно ли сохранение уважения, доброжелательности при сокращении расстояния в общении? Что понимать в данном контексте под дружбой и как её можно охарактеризовать? Что приносит и к чему приводит такая дружба?

Можно отметить, что к дополнительным преимуществам неформального общения студентов с преподавателями можно отнести овладение специальной терминологией, обсуждение актуальных проблем в профессиональной среде (поскольку зачастую преподаватели, помимо работы в учреждении высшего образования, дополнительно занимаются практической деятельностью в сфере преподаваемой дисциплины, т.е. обладают и внеакадемическим профессиональным опытом), социально-психологическая поддержка в трудных ситуациях обучения и развития, получение ответов на противоречивые вопросы, формирование образа профессионала, установление необходимых контактов и связей с будущими коллегами.

Предлагаемый диалогический подход как ресурсное средство профессионального развития и становления позволяет создать психолого-педагогическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» воздействие уступает место творческому процессу взаиморазвития и саморазвития. Диалогический подход показывает, что сущность личности значительно разностороннее и сложнее, чем процесс деятельности, в которую включена личность. В этом смысле личность есть продукт и результат общения с окружающими людьми.

Диалогическая философия была представлена в начале XX века М. Бубером и Ф. Эбнером, в России – А. Мейером и М.М. Бахтиным. Бразильский педагог П. Фрейре, известный вкладом в развитие народного образования, развивал теорию диалога как метода педагогики. Он отмечал, что ведение диалоговой

коммуникации в среде, характеризующейся уважением и равенством, позволяет студентам и преподавателям учиться друг у друга. Педагогика диалога ориентирована на более глубокое понимание целей и смыслов образования.

Среди центральных идей философии М. Бубера – фундаментальная ситуация сосуществования Я с другой личностью, существования, как «со-бытия» с другими людьми. Вместе с тем, М. Бубер указывает и на такие виды «Я-Ты связи», которые по самому своему характеру не могут достичь полной взаимности, *если они сохраняют этот характер*. Он ссылается на взаимоотношения между подлинным воспитателем и его питомцем. Чтобы раскрыть потенциал ученика, надо видеть в нем конкретную личность во всем богатстве присущей ей субъективности. Но для этого важно, чтобы ученик каждый раз оказывался партнером в названной биполярной ситуации. В этом случае учитель переживает охарактеризованную встречу и за себя и за своего партнера (П.С. Гуревич, 1994).

Однако способен ли ученик с предельной восприимчивостью оценивать совместную ситуацию и за воспитателя? По мнению М. Бубера, специфическому отношению воспитания полная взаимность не присуща. *Воспитывать может лишь тот, кто живет во встрече и всё же обособлен*. Педагогическое отношение асимметрично: воспитатель находится на двух полюсах воспитательного отношения, ученик – только на одном. *Взаимность отношения характерна для дружбы, а не для педагогического отношения*. Момент, конституирующий диалогическое общение, а именно взаимность диалога, существенно ограничен в педагогическом процессе (А.П. Огурцов, В.В. Платонов, 2004).

Таким образом, в своих представлениях М. Бубер разделяет понятие дружбы, предполагающей взаимность, и содержание взаимоотношений между преподавателем и студентом. Отношения между ними являются специфическими и представляют собой воспитательный диалог. И при этом никто не гарантирует, что этот диалог будет взаимно направленным и действительно состоится.

Для М. Бубера «педагогически плодотворным является не педагогическое намерение, а педагогическая встреча». Готовы ли

субъекты образовательного процесса современного университета к такой встрече? Или же способны лишь дистанцироваться и прибегать к защитам своего Я от подлинного искреннего общения, от реального диалога и самораскрытия своего уникального потенциала? Могут ли хоть немного приблизиться к преодолению разделяющей дистанции, обогатившись в результате ощущением общности и поддержки, доверием и взаимопониманием?

В этом контексте, чем является современный университет – средством социальной адаптации, местом времяпрепровождения, продления юношеских лет, избегания проблем, связанных со зрелой профессиональной стезей или действительно «школой жизни», средством профессионального становления, обретением смысла межличностного взаимодействия, постижения себя и других, изучения и совершенствования своих потребностей, интересов и способностей?

При попытке обозначить персональные границы в общении и взаимодействии преподавателя и студента возникают следующие вопросы: «Могут ли преподаватель и студент посетить вместе обучающее-развивающий сеанс кинофильма, встретить вместе Новый год, День учителя?», «Представляется ли возможным посещение места проживания студента, или чтобы преподаватель пригласил студентов к себе домой (с целью неформального общения, знакомства с домашней библиотекой, организации творческого вечера)»? Не являются ли здесь постулаты, наподобие: «так не принято», «это моё личное пространство», «а что подумают про меня коллеги, родители студентов, администрация?», барьерами, сдерживающими развитие и вовлеченность студентов, да и самих преподавателей в образовательную среду?

Кем же являются в первую очередь преподаватель и студент – личностями, а потом уже субъектами образовательного процесса? Или же эти состояния и роли сосуществуют параллельно? Вероятно, что перспективы целесообразного выхода за пределы общепринятых рамок в общении как раз и содержат тот недостающий источник мотивации и интереса студентов, как к себе, так и к собственному образованию через признание смыслозначимости установившейся межличностной глубине духовной и интеллектуальной близости. А если учитывать и тот

фактор, что при общении с высокоразвитым, одарённым студентом, преподаватель зачастую и сам получает дополнительный ресурс профессионального и личностного роста, то можно отметить взаимодополняющую и обогащающую функцию такого общения.

Поэтому своеобразным девизом рассматриваемой модели в рамках диалогического подхода можно считать девиз «через диалогические отношения к обучению, профессиональному развитию и становлению».

И.В. Седова, С.И. Кудинов (РУДН, Москва, Россия)

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ

The paper discusses conceptual approaches domestic research of burnout personality

Keywords: emotional burnout, personality, attitude, stress, phase voltage profession.

Интерес к исследованию феномена эмоционального выгорания в отечественной психологии появился благодаря работам, посвященным изучению стресса, в том числе и профессионального. И хотя термин «выгорание» не употреблялся, однако его сущность была определена довольно четко. В проведенном еще в 20-х гг. исследовании по охране труда, выполненном группой А.С. Шафрановой, впервые довольно детально изучалась динамика работоспособности учителей и подтвердилось существование «латентных факторов» индивидуальности, предрасполагающих или препятствующих развитию психической усталости у работающих учителей. Эта группа исследователей, попытавшаяся отыскать «общий критерий трудности и вредности» педагогической деятельности впервые изучила условия и механизмы возникновения профессиональной дезадаптации учителей. Л. С. Шафранова сформулировала характеристики учительского труда, с помощью которых можно

описать специфику деятельности всех профессий типа «человек-человек», («профессий высшего типа» по классификации Л. С. Шафрановой) способствующих выгоранию занятых в них людей.

Примерно в этот же период советский психолог и педагог М. М. Рубинштейн, характеризуя специфику педагогического труда в книге "Проблема учителя" (1927) отмечал большие нагрузки на эмоциональную сферу, выделяя в « «структуре учителя» как важнейшие следующие качества: волевая устойчивость и последовательность, с одной стороны, и терпение, с другой; требовательность со строгостью, с одной стороны, и необходимость смягчения их личным благоприятствующим отношением, с другой». Основное значение во взаимоотношениях учителя и детей М.М. Рубинштейн придавал «нерассудочному влиянию», поэтому для него была важна не просто «эмоционально-волевая окраска материала», но и сама личность учителя. Суть анализа, проделанного М.М. Рубинштейном, можно свести к следующему итогу: только эмоционально зрелая личность в состоянии справиться с описанными трудностями. В то же время он предупреждал начинающих педагогов, что общество и наука пока что не обеспечивают условий для необходимого самообразования и самовоспитания учителя, поэтому в эмоциональном развитии учитель должен продвигаться сам, чтобы выжить и не деградировать как личность.

Упоминания об этом феномене можно найти в работах Б.Г. Ананьева, который употреблял аналогичный понятию «выгорание» термин «эмоциональное сгорание» для обозначения некоторого отрицательного явления, возникающего у людей профессий типа «человек-человек», и связанного с межличностными отношениями. Однако данный феномен был только зафиксирован, но не подтвержден дальнейшими эмпирическими разработками. И после того как были свернуты все отечественные службы, занимающиеся научной организацией труда, исчезла и сама проблема.

В конце 90-х годов этот термин в его первоначальном смысле вновь стал предметом самостоятельного исследования в отечественной психологии. Указанные работы в основном носили либо постановочный характер, либо имели узкую эмпирическую направленность (Н.Е. Водопьянова и др., 1996, Н.В. Гришина,

1997; В.Е. Орёл, 1999, 2000, 2001; А.А.Рукавишников, 2001; Т.В. Форманюк, 1996, В.В.Бойко, 1996 и др.). При этом содержание понятия полностью заимствовалось из зарубежной литературы.

В настоящее время среди исследований, посвященных проблеме выгорания специалистов сферы «человек - человек» важное место занимают работы, касающиеся труда учителя. Разработка данной проблематики представляется весьма актуальной в связи с прямым отношением синдрома эмоционального выгорания к сохранению здоровья, психической устойчивости, надёжности и профессиональному долголетию специалистов, включённых в длительные межличностные коммуникации.

В отечественной психологии на сегодня также как и в зарубежной существует ряд дефиниций, отражающих синдром выгорания и связанные с ним аспекты. Существует два основных научных подхода к изучению, синдрома эмоционального выгорания:

С позиций экзистенциального анализа. Н.В. Гришина рассматривают выгорание как следствие искажения ценностно – смысловой сферы личности, приводящей к предельному экзистенциальному состоянию. Автор говорит о недостаточности понимания синдрома как разновидности профессионального стресса. Она утверждает, что состояние выгорания связано с утратой ощущения смысла деятельности как одной из составляющих смысла жизни, и в особо тяжелых случаях вызывает экзистенциальный невроз. Выгорание – это «следствие болезненного разочарования в работе как способе обретения смысла, проявляющееся в различных сферах бытия человека», т.е. выгорание – это отсутствие способности пережить крушение цели, зашедший в тупик поиск смысла жизни. когда, по выражению Ф. Сторли «человеческий дух истощается в борьбе против обстоятельств, которые трудно изменить».

В.В. Бойко высказывает мнение, что эмоциональное выгорание «это - механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетике) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия». Также автор считает, что выгорание —

динамический процесс и возникает поэтапно в полном соответствии с механизмом развития стресса.

Многочисленные исследования факторов, влияющих на выгорание, не дали ответа на вопрос о том, что же является главным в возникновении этого явления. Какова основная его причина — личностные черты или характеристики деятельности, особенности межличностного взаимодействия или факторы рабочей среды?

Поэтому факторы оказывающие влияние на развитие синдрома выгорания традиционно группируются в два больших блока: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Чаще эти факторы называют внешними и внутренними или личностными и организационными (Орел, Решетова, В.В.Бойко). Некоторые авторы выделяли и третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные. Так, Т.В. Форманюк выделяет личностные, ролевые и организационные факторы (у К. Кондо) соответственно: индивидуальные, социальные и «характер работы и рабочего окружения».

В исследованиях О. А. Барониной (2003) в качестве основных факторов синдрома эмоционального выгорания были установлены следующие: а) неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (55,65%), редукция профессиональных обязанностей (46,95%), эмоционально-нравственная дезориентация (34,78%), расширение сферы экономии эмоций (32,17%), характерных для второй фазы стресса (фазы резистенции); б) психосоматические нарушения (28,69 %), эмоциональный дефицит (16,52%), характерные для третьей фазы стресса (фазы истощения); в) переживание посттравматических обстоятельств (29,56%), характерное для первой фазы (фазы нервного напряжения).

Как следует из приведенных описаний, синдром выгорания представляет собой обобщенное понятие и включает различные сочетания психопатологических (невротических), психосоматических симптомов, признаков деформации личности и нарушения ее социального функционирования не только в сфере профессиональной деятельности человека, но и в личной жизни (Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, 2003).

Бойко приводит данные исследования 7300 педагогов и отмечает, что вся соматическая патология у учителей сопровождается клиникой невротоподобных нарушений. Собственно невротические расстройства выявились в 60-70% случаев. Указанная картина здоровья учительства обусловлена, вероятно, многими социальными, экономическими, жилищно-бытовыми факторами. Немалая роль здесь, конечно, и психического напряжения, сопровождающего профессиональные будни педагога. Тревожность, депрессия, эмоциональная ригидность и эмоциональное опустошение - вот цена ответственности, которую платит учитель. Не удивительно что, в целях экономии своих энергоресурсов, многие педагоги прибегают к различным механизмам психологической защиты, что неминуемо приводит к развитию эмоционального выгорания. Процесс завершается, когда работники, используя защитные механизмы, преодолевают рабочий стресс, психологически отдаляя себя от работы, становясь апатичными и циничными.

И.В. Седова (РУДН, Москва, Россия)

ЗАРУБЕЖНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

The paper discusses conceptual approaches foreign study of burnout personality

Key words: emotional burnout, personality, attitude, stress, phase voltage profession.

Проблемой «выгорания» персонала зарубежные исследователи занимаются на протяжении последних тридцати лет. Основные исследования ведутся в двух направлениях – психиатрическом и социально-психологическом. Именно представитель психиатрического (или клинического) направления Х. Дж. Фрейденбергер в 1974 году ввел понятие «staff burnout» (выгорание, сгорание, затухание горения), который ранее использовался для обозначения эффекта хронической зависимости от наркотиков. Он изучал характеристики психологического

состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Х.Дж. Фрейденбергер определял синдром выгорания как «истощение энергии у профессионалов в сфере социальной помощи, когда они чувствуют себя перегруженными проблемами других людей». Изучение данного феномена носило скорее описательный характер, ограниченный рамками социальной проблемы.

Второй подход - социально-психологический. Концепцию «выгорания» как трехсимптомного комплекса сформулировали К. Маслач и ее коллеги (S. Jackson, A. Pines). В своей работе 1986 года С. Maslach говорит о том, что люди, работающие в сфере услуг и образовательных учреждениях, по условиям профессии вынуждены проводить значительное время в интенсивном взаимодействии с другими людьми. Погруженные в общение с десятками пациентов, клиентов и учеников, они испытывают сильнейшее эмоциональное напряжение и нередко (неожиданно для себя) замечают, что на смену сочувствию и сопереживанию приходят апатия, раздражение и ощущение бессмысленности собственных усилий. К. Маслач (Maslach), подчеркивала, что выгорание — это не потеря творческого потенциала, не реакция на скуку, а скорее «эмоциональное истощение, возникающее на фоне стресса, вызванного межличностным общением». Разработанная К. Маслач модель выгорания послужила основой для проведения дальнейших исследований данного феномена.

Многочисленные зарубежные исследования подтверждают, что выгорание вытекает из профессиональных стрессов (Poulin и Walter, 1993; Rowe, 1998; Lawlor, 1997). «Профессиональный стресс - это многомерный феномен, выражающийся в физиологических и психологических реакциях на сложную рабочую ситуацию». Согласно взглядам многих исследователей, профессиональный стресс является результатом дисбаланса между внутренними ресурсами работающего человека и требованиями внешней среды, воплощенными в особенностях конкретной трудовой ситуации. По мнению К. Кондо к развитию выгорания «...наиболее уязвимы люди, реагирующие на стресс по типу «А»: агрессивно, несдержанно, стремясь к

соперничеству». По данным других исследователей значительная часть учителей (28%) обнаруживают выраженные признаки эмоционального выгорания также и по типу «В», для которого характерно : «низкое субъективное значение профессиональной деятельности, низкая стрессоустойчивость, ограниченная способность к релаксации и конструктивному решению профессиональных проблем, тенденция к отказу и избеганию в сложных ситуациях.»

В настоящее время нет единого взгляда на причины, механизмы возникновения, структуру и динамику синдрома выгорания. Существует несколько моделей выгорания, описывающих данный феномен. Рассматриваются два подхода в определении выгорания: результативный и процессуальный.

Однофакторная модель эмоционального выгорания.

(Пайнс, Аронсон). Согласно данной модели, выгорание — это состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях. Истощение является главной причиной (фактором), а остальные проявления дисгармонии переживаний и поведения считаются следствием.

Двухфакторная модель (Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма). Синдром выгорания сводится к двухмерной конструкции, состоящей из эмоционального истощения и деперсонализации. Первый компонент, получивший название «аффективного», относится к сфере жалоб на свое здоровье, физическое самочувствие, нервное напряжение. Второй — деперсонализация — проявляется в изменении отношений либо к пациентам, либо к себе. Он получил название «установочного».

Наиболее распространена **трёхфакторная модель** американских исследователей К. Маслач и С. Джексона, в которой выгорание рассматривается как ответная реакция на «длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций. Модель включает в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений».

Четырёхфакторная модель (Firth, Mims, Iwanicki, Schwab). В четырёхфакторной модели выгорания один из его элементов (эмоциональное истощение, деперсонализация или

редуцированные персональные достижения) разделяется на два отдельных фактора. Например, деперсонализация, связана с работой и с реципиентами соответственно и т.д.

Процессуальные модели эмоционального выгорания рассматривают выгорание как динамический процесс, развивающийся во времени и имеющий определенные фазы или стадии. Эти модели рассматривают динамику развития выгорания как процесс возрастания эмоционального истощения, вследствие которого возникают негативные установки по отношению к субъектам профессиональной деятельности.

Динамическая модель Б. Перлман и Е. А. Хартман. Основываясь на результатах ряда исследований Б. Перлман и Е. А. Хартман предложили модель, согласно которой выгорание рассматривается в аспекте профессиональных стрессов. В своей модели авторы выделили три компонента. Физиологический сфокусированный на физических симптомах и отражающий физическое истощение. Аффективно-когнитивный сфокусирован на установках и чувствах. Отражающий эмоциональное и мотивационное истощение (деморализация и персонализация). Поведенческий компонент проявляется в преодолевшем поведении (дезадаптация, дистанцирование от профессиональных обязанностей, сниженная рабочая мотивация и продуктивность).

Дж. Гринберг предлагает рассматривать эмоциональное выгорание как пятиступенчатый прогрессирующий процесс.

1. *Первая стадия эмоционального выгорания* («медовый месяц»). Работник обычно доволен работой и заданиями, относится к ним с энтузиазмом. Однако по мере продолжения рабочих стрессов профессиональная деятельность начинает приносить все меньше удовольствия и работник становится менее энергичным.
2. *Вторая стадия* («недостаток топлива»). Появляются усталость, апатия, могут возникнуть проблемы со сном. При отсутствии дополнительной мотивации и стимулирования у работника теряется интерес к своему труду или исчезают привлекательность работы в данной организации и продуктивность его деятельности. Возможны нарушения трудовой дисциплины и отстраненность (дистанцирование) от профессиональных обязанностей.

3. *Третья стадия* (хронические симптомы). Чрезмерная работа без отдыха, особенно «трудоголиков», приводит к таким

физическим явлениям, как измождение и подверженность заболеваниям, а также к психологическим переживаниям — хронической раздражительности, обостренной злобе или чувству подавленности, «загнанности в угол».

4. *Четвертая стадия* (кризис). Как правило, развиваются хронические заболевания, в результате чего человек частично или полностью теряет работоспособность.

5. *Пятая стадия эмоционального выгорания* («пробивание стены»). Физические и психологические проблемы переходят в острую форму и могут спровоцировать развитие опасных заболеваний, угрожающих жизни человека.

Наиболее подробно стадийный процесс развития выгорания рассматривается в концепции **М. Буриша** (Burish, 1994). В развитии выгорания сначала возникают значительные энергетические затраты — следствие экстремально высокой положительной установки на выполнение профессиональной деятельности. В дальнейшем появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе. Буриш также полагает, что развитие эмоционального выгорания индивидуально и определяется различиями в эмоционально-мотивационной сфере, а также условиями, в которых протекает профессиональная деятельность человека.

И.С. Кривич (РУДН, Москва, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ РЕКЛАМЫ ПОТРЕБИТЕЛЕМ

The present article is concerned with questions of studying by students of universities of a problem of advertising perception by the consumer. The author shows problems of teaching of students in "Advertising", forms and types of influence on perception of distribution goods or services by the consumer. The special attention is paid on elements of cognitive activity of the person. On the basis of the analysis of awareness, perception, techniques of experience on the

consumer determine the extent of importance for all advertizing market, for production's development and for consumers in general of education in universities of the highly skilled competent specialist versed with last techniques, qualitative actual knowledge.

Psychology; cognitive psychology; advertising perception; influence on the consumer; education; awareness; higher education institution.

Ежегодно десятки престижных высших учебных заведений выпускают на рынок сотни и тысячи подготовленных специалистов. Однако степень их подготовленности определяется качеством и актуальностью знаний, предоставляемых преподавательским составом той или иной кафедры. В особенности важным это является при обучении студентов, чья деятельность в будущем будет связана с непосредственной работой с людьми, таких как менеджеры, пиарщики, медики, рекламисты, преподаватели.

В данной работе мы бы хотели рассмотреть особенности изучения студентами высшей школы проблемы восприятия рекламы ее потребителем.

С данным видом коммуникации, рекламой, каждый человек многократно сталкивается в течение всей своей жизни. Ежедневно потребитель контактирует с тремястами рекламными объявлениями, ежегодно получает по прямой почтовой рассылке около тысячи информационно-рекламных материалов. Но лишь небольшая их часть привлекает его внимание. И еще меньшая — достигает главной цели: формирует у потребителя желание приобрести рекламируемый товар.

Причины отсутствия внимания к рекламным материалам чаще всего связаны с низким качеством их подготовки. Одной из самых распространенных ошибок является игнорирование рекламодателем психологии потребителя, и именно поэтому рекламное сообщение в большинстве случаев не доходит до адресата. Потому студентам, изучающим специальность «Реклама», особенно важно знать все тонкости восприятия рекламы потенциальным потребителем с точки зрения психологии.

Существует мнение, что рекламная продукция рекламодателей находится в значительно большей конкуренции друг с другом, чем производимые компаниями товары или услуги, которые рекламой сопровождаются.

Известно, рекламная продукция может быть изготовлена как высоко-, так и низкокачественно, что по-разному будет влиять на когнитивную сферу человека. Следовательно, рекламное послание будет по-разному восприниматься, вызывать различную степень готовности к действию.

Одним из важных элементов когнитивной деятельности человека является ощущение – отражение в коре головного мозга отдельных свойств предметов и явлений окружающего мира при непосредственном их воздействии на органы чувств, что является первичным познавательным процессом. В соответствии с основными органами чувств различают ощущения: зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, тактильные, двигательные, осязательные, органические, вибрационные, ощущения равновесия.

В рекламной деятельности чаще всего используются зрительные и слуховые ощущения. Хотя в ряде случаев реклама может быть основана на других видах ощущений. Так, например, на автомобильных выставках посетителям предлагают посидеть в салоне, самостоятельно исследовать машину, чтобы испытать чувство комфорта. То есть используются вибрационные, двигательные и другие ощущения. В других случаях потенциальным потребителям могут предложить попробовать продукцию на вкус, испытать ощущения тепла, холода и пр., которые возникают при употреблении продукции и т.д. Этот прием рекламистов называется семплинг (sampling).

Исследование ощущений, возникающих при восприятии рекламы или при потреблении рекламируемого продукта, достигается с помощью измерения ощущений, которые испытывает человек, потребляя рекламируемый товар. При этом используются специальные субъективные шкалы, позволяющие определить, какой товар наиболее привлекателен для потребителя.

Если возникающие при этом ощущения существенным образом отличаются от уже хорошо известных покупателю, то производителю рекламы удастся выделить этот товар и,

следовательно, оказать влияние на покупательское поведение потребителя.

Другим важным элементом когнитивной деятельности человека является восприятие. В отличие от ощущений, восприятие представляет собой целостное отражение в коре головного мозга предметов и явлений. Это отражение сопровождается или опосредуется понятийным аппаратом, то есть обозначается словом, названием того, что человек воспринимает. По видам восприятие аналогично ощущениям: зрительное, слуховое, обонятельное, вкусовое, осязательное и т.д.

Восприятие осуществляется чаще всего осмысленно. Большую роль в процессе восприятия играет узнавание.

При восприятии рекламной информации исключительно важная роль принадлежит формированию перцептивного образа, который оказывает (или не оказывает) самое существенное воздействие на поведение покупателя. Специальные исследования показали, что люди, являющиеся лоялистами какого-либо бренда или товарной марки, необъяснимо преданны определенному виду сигарет или пива или любого иного продукта, отличающегося широким разнообразием ассортимента. Но при специальных испытаниях они не могут отличить одну марку от другой. Трёмстам курильщикам, предпочитающим сигареты одного из трех основных сортов, предложили эти самые три сорта сигарет, только без названий. Им нужно было узнать свой любимый сорт. Только шесть человек из трехсот испытуемых смогли распознать марку своих сигарет. Вывод психологи сделали простой — люди курят, в частности, не марки сигарет, а «курят образ, имидж сигарет».

Рекламирование сигарет немыслимо без использования положительного образа, чтобы доминировать над текстовым предупреждением «Минздрав предупреждает...». Доминирующие рисунки, предпочтение потребителем положительного образа и простота его восприятия – все это делает отрицательное сообщение малозначимым.

Следовательно, основная задача рекламы должна состоять в том, чтобы создавать в умах потребителей такие образы товаров, которые в условиях конкуренции побуждали бы их приобретать

продвигаемый продукт. В условиях массовой стандартизации, этот прием особенно эффективен.

Такие приемы активно применяются на практике. К примеру, после падения спроса на сигареты, вызванного широко опубликованными данными о связи курения с злокачественными опухолями легких, многие ведущие фирмы-производители изменили свои образы своих торговых марок на новые, в большей степени соответствующие портретам потребителей и их персональным характеристикам.

Исключительно большое значение в рекламе имеет язык визуальных образов. Он воспринимается быстрее и легче и более точен по сравнению с вербальным языком, который состоит из ряда сложных линий в виде букв и слов. Такие образы прямо адресованы чувствам человека, в них потребитель должен распознать самого себя. Их смысл понимается посредством хорошо налаженного на уровне сознания процесса.

Для того чтобы достигнуть своей цели, реклама должна отвечать важному принципу – принципу целостности. Другими словами, в рекламе все ее элементы – иллюстрация, заголовки, текст, логотип, верстка элементов и общий образ – тесно взаимодействуют между собой, и в рамках единой совокупности определяют общий эффект от рекламы.

Психологами установлено, «просветление» (момент осознания разрешения проблемы), происходит мгновенно, за счет единовременного восприятия совокупности взаимосвязанных факторов, а не изучения каждого отдельного элемента. То есть, именно синтез факторов порождает решение. Именно в тот момент, когда субъект осознает значение связей, и происходит «просветление». Он воспринимает, «схватывает» смысл совокупности, находит определенную связь с собой и, следовательно, запоминает его.

Человек воспринимает рекламу согласно "закону краткости", который является базовым в психологии восприятия. Например, даже неправильная или неполная окружность воспринимается человеком все равно как "окружность", а не последовательность дуг. И этот процесс происходит в мозгу человека автоматически. С точки зрения рекламиста это значит, что если предложить потребителю сильную (логически

выдержанную) рекламу (совокупность элементов), то в последствии будет достаточно представить лишь какой-то ее элемент, и потребитель сам вспомнит или додумает остальные части.

Важнейшим свойством восприятия выступает его направленность, которая в психологии получила название «внимание». Основными способами привлечения внимания являются изменение, движение, контраст, выделение фигуры из фона и др. В известном смысле выделить рекламируемый товар — это значит привлечь к нему внимание.

Количество рекламной информации и ее противоречивость, вызванная конкуренцией, столь велики, что потребитель просто не в силах воспринимать все подряд и в полном объеме. Исследования показали, что из сотни рекламных объявлений, ежедневно получаемых потребителем, он усваивает едва ли не треть из них, и при этом только десятая часть может быть воспринята покупателем, как полезная. Следовательно, бессознательно человек тщательно отбирает поступающую информацию. Можно выделить некоторые критерии рекламных объявлений, на которых внимание человека задерживается. Он обращает внимание только на то, что ему нравится или пугает его,стораживает. Также его внимание возрастает по мере того, как он все более вовлекается в процесс выбора.

Также большое влияние на восприятие информации и на покупательское поведение имеет объем или количество доносимой до потребителя информации. Известно, что избыток информации в рекламе, так же как и ее недостаток, отрицательно влияет на приобретение товара.

Таким образом, активизация познавательной потребности — мощный психологический фактор в рекламе. Реклама задает вопрос, стремясь создать незавершенный образ, вызвать познавательную потребность. Тогда предлагаемый ответ всегда содержит информацию о достоинствах рекламируемого товара. По данным психологических исследований, около 80% всех людей испытывают сильный дискомфорт в случаях незавершенности возникающего в их сознании образа.

Также опытные рекламисты, стремясь психологически повлиять на восприятие потребителя используют схему AIDA

(attention, interest, desire, action): привлечение внимания; возбуждение интереса; принятие решения; действие.

Все этапы воздействия взаимосвязаны, и нарушение последовательности этапов или исключение какого-либо из них приводит к тому, что человек не воспринимает рекламу, и она не достигает цели. Первый этап рекламного воздействия связан с привлечением внимания к предлагаемому товару. Важно использование контрастов, цветовое решение, необычное изображение предметов, выразительность темы, музыкальное оформление. Хорошее рекламное сообщение всегда основывается на оригинальной, свежей и хорошо продуманной идее.

Следующий этап – это восприятие послания. На восприятие может повлиять множество различных факторов, причем как позитивно, так и негативно. Так, например, голос диктора в рекламном ролике может вызывать неприятные ассоциации, такая реклама вызовет отторжение и неприятие продвигаемого товара в целом.

В зависимости от психологии каждой отдельно взятой личности восприятие рекламы будет разным. Существует множество факторов, влияющих на это, в том числе: круг интересов предполагаемого покупателя; его потребности; социальное и материальное положение; профессия; образование; возраст и т.д.

И эти все факторы должны обязательно продумываться при разработке рекламы для соответствующего продукта. Большое значение имеет процесс запоминания рекламы. Степень запоминания зависит от повторения рекламного сообщения.

Кроме того существует еще один метод воздействия на восприятие человека – внушение. Влияние внушений в общем восприятии рекламы проявляется особенно эффективно, когда словесная информация сопровождается яркими, образными представлениями.

Психология восприятия рекламы такова, что предлагает человеку предварительно обдумать покупку, а затем прийти к решению, а также содействует развитию у людей самостоятельного критического мышления. Эффективность восприятия рекламы определяется силой воздействия рекламных средств, правильным выбором ее содержания. В процессе своего

воздействия содержание рекламных средств оказывает влияние на восприятие сообщения и человек либо отвергает, либо принимает данную информацию.

Исходя из всего вышесказанного, большое значение имеет то, насколько профессионально обучен персонал, работающий в рекламном агентстве или рекламном отделе предприятия. Это то звено, которое всегда работает над созданием эффективной рекламы для продвигаемого продукта, что непосредственно отражается на его восприятии и уровне продаж. Потому крайне важным фактором для всего рекламного рынка, для развития производства и для самих потребителей является подготовка в высших учебных заведениях грамотных, высококвалифицированных профессионалов своей области, подкованных последними методиками, качественными, актуальными знаниями.

А.С.Журавлева (РУДН, Москва, Россия)

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК ПОТОКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

The article describes live action role playing (LARP) as a kind of optimal experience. The author shows the specific features of LARP and proves that this kind of activity is very close to the notion of flow.

Key words: positive psychology, optimal experience, flow, live action role playing (LARP), role-playing game.

М.Чиксентмихайи – один из лидеров такого современного направления психологии, как позитивная психология. Это направление изучает позитивные стороны жизни человека: счастье, оптимизм, доверие, альтруизм, креативность и т.п. Большим вкладом М.Чиксентмихайи в эту отрасль психологии является концепция «потока» - потокового состояния, которое характеризуется как состояние полной увлеченности, поглощения делом, когда не замечаешь ничего вокруг себя, а вместо усталости чувствуешь огромный прилив сил и удовольствие. Это понятие не следует путать с очень близкими к нему понятиями пикового переживания, субъективного благополучия. Его отличие в том, что

«поток не снисходит на нас как благодать, а порождается нашими осмысленными усилиями» [4].

В результате своих исследований М.Чиксентмихайи пришел к выводу, что состояние потока и необходимые для него психологические условия одинаковы для всех культур и народов. Он выделил 8 основных признаков состояния потока, первым из которых является равновесие между сложностью задачи и навыками субъекта. Это значит, что задача, которую ставит перед собой человек, должна быть ему по силам. Это может быть любое занятие, бросающее «вызов» его навыкам и умениям, не слишком легкое, но и не слишком сложное. Вторая черта – у задачи должны быть четко сформулированы цели и человек должен иметь возможность ежесекундно получать обратную связь о том, насколько он приблизился к их достижению. Следующее – человек должен иметь возможность сконцентрироваться и глубоко погрузиться в выбранную деятельность. Его увлеченность позволяет ему забыть обо всем на свете, а также изменяется ощущение времени: минуты могут длиться часами, а часы превращаются в минуты. Еще один признак – человек ощущает контроль над ситуацией и своими действиями. Парадоксально, но в то же время он растворяется в деятельности, осознание своего Я словно исчезает, но после окончания потокового состояния оно становится сильнее, чем раньше.

Среди занятий, порождающих потоковое состояние М.Чиксентмихайи называет такие, как сочинение музыки, танцы, скалолазание и т.д. Это виды деятельности, общей чертой которых, по его мнению, является то, что они как бы переводят человека в новую, еще не изведенную им реальность, наполняя его духом первооткрывательства, расширяя горизонты его способностей [4]. На наш взгляд, полигонные ролевые игры также можно рассматривать как один из наиболее вероятных вариантов успешного достижения потокового состояния. Их главной чертой и одновременно причиной привлекательности для современной молодежи является возможность «перейти в иную реальность», в действительности примерив на себя роль (а еще и костюм) выбранного персонажа.

Ролевая игра стала главной составляющей молодежного ролевого движения, которое существует на протяжении уже более

20 лет и активно развивается по сей день. Процесс игры похож на театральное представление, вот только сценарий заранее не прописан. Описан лишь мир, в котором будут «жить» герои. Каждому игроку выдается так называемая «вводная» - краткая характеристика его героя (социальный статус, род деятельности, личностные черты и т.п.), а также цель, которую он должен достичь (или которая должна быть достигнута в ходе игры в принципе). Вводные пишутся мастером игры, сюжет также выдвигается им (или берется из книги/фильма). Заранее, до начала игры, на полигоне выстраивается местность – образ «мира», распределяются роли, и какое-то время (обычно от пары дней до недели) участники игры живут жизнью персонажей, носителей выбранных ими ролей, в мире, по которому их «ведет» мастер.

Как можно заметить, в процессе игры возникает как минимум два условия для появления потокового состояния – участники словно растворяются в выбранных ролях и в то же время игра дает им возможность «обогатиться» новыми навыками, попробовать себя в новой роли. Увлеченность игрой порой захватывает настолько, что участники действительно теряют чувство времени, забывают, кто они на самом деле, поэтому после окончания каждой игры, как правило, проводится нечто вроде «шеринга» и «деролинга» с целью помочь участникам «выйти из роли». Обратная связь, позволяющая понять, была ли достигнута цель игры, также происходит и в процессе игры. Необходимо отметить, что ролевому движению вообще в целом свойственен высокий уровень саморефлексии: в различных городах России постоянно проводятся так называемые конвенты (например, Зиланткон в Казани, Сибкон в Томске и т.д.), на которых анализируются итоги проведенных игр, а также векторы развития движения [3].

Как известно, метод ролевой игры используется очень широко в психологической практике. Но в отличие от, например, тренингов личностного роста или бизнес-тренингов, где игра направлена на достижение психотерапевтических или других целей, в ролевом движении игра важна сама по себе. У нее есть определенные цели, которые варьируют в зависимости от вида игр, но в целом игра не ограничивается их достижением, главное – это получение удовольствия от процесса.

Таким образом, ролевые игры подходят под вид деятельности, приносящий потоковое состояние, по всем признакам. К тому же многочисленные исследования, проведенные среди участников ролевого движения, доказали высокий воспитательный эффект ролевых игр, у участников ролевых игр отмечается высокий уровень самоактуализации [1,2]. Поэтому, на наш взгляд, необходимо их более активное внедрение в образовательный процесс в высшей школе.

Литература

1. Герлах И.В. Сюжетно-ролевая театрализованная игра как средство формирования социально-значимых качеств личности // Вестник КГУ им Н.А.Некрасова, №3, 2010. – С. 221-226.
2. Журавлева А.С. Ролевые игры как один из возможных путей самоактуализации личности // Электронный сборник Фестиваль науки 2012: сборник научных публикаций студентов-победителей международных и всероссийских конкурсов. М.: РУДН, 2012.
3. Славко М.А. Ролевое движение в России в 1990-2006 годы: диссертация... кандидата исторических наук: 07.00.02 Чебоксары, 2007. – 272 с.
4. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания / Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2012. – 461 с.

А.С.Гурская (РУДН, Москва, Россия)

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ЭГО-СОСТОЯНИЯ ЛИДЕРОВ КАК ОДНИ ИЗ ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК

This paper is aimed at defining behavior repertoire with a help of coping strategies and ego-states of leaders. 218 people have taken part in the study, 18 leaders. Main techniques used are: method of sociometric measurements, transactional role definition technique (M. Baranovskaya), coping strategies definition technique (D. Amirkhan, adapted by N. Sirota and V. Yaltonsky).

Важным аспектом повседневной жизни человека является его включенность в социальную группу. Она, в свою очередь, характеризуется его социометрическим статусом. Что такое социометрический статус? Роль – это то положение, которое занимает индивид в группе. Дифференциация ролей различна. Перед тем как приступить к исследовательской части работы, необходимо кратко рассмотреть основные положения, которые лежат в ее основе – понятие ролей, понятие копингов, понятие эго-состояний.

Начнем с первой подструктуры абсолютно каждой группы. Чем человек предпочтительнее группе, насколько он ей эмпатичен, настолько он будет занимать высокое положение в группе и, как следствие, будет называться «лидером» данной группы. Если рассмотреть структуру по нисходящей прямой, мы увидим «предпочитаемых». Это те люди, которые являются душой группы и стремятся к лидерству, но не занимают их положение по различным причинам. Так же, в структуре имеются «принятые» - индивиды, которые принадлежат группе, имеют, по большей части, нейтральное отношение к группе, но и сама социальная ячейка воспринимает их, подчеркивая наличие, т.е. иными словами – принятые не «выбиваются» из общей массы. Четвертой подструктурой мы назовем «отвергнутых». Данные личности не принимаются своей группой. Существует большое количество гипотез, в связи с чем люди обретают данный статус: вторые лидеры; члены группы, отличающиеся дивергентным поведением; слишком успешные или не успешные индивиды и т.д. Пятой подструктурой, и заключительной, являются «изолированные». Исследователи, занимающиеся работой в области командообразования и формирования в сфере педагогики, а так же ученые, занимающиеся групповыми процессами, особенно уделяют внимание таким людям, отличительной чертой которых является невключенность в групповой процесс. Что касается причин такой невключенности – она так же дифференцирована, и в зависимости от области, различна по качественным и количественным показателям. Но важность вычисления таких людей высока с точки зрения коррекционных программ и изменение динамики групповых процессов, независимо от области

приложения результатов исследований. Данная классификация базируется на взглядах и концепции Дж. Морено, который в свою очередь и разработал метод социометрических исследований. В основной части, работа посвящена характеристике каждого социометрического статуса, но в данной статье, мы рассмотрим психологические характеристики именно лидеров.

Под психологическими характеристиками мы приняли копинг стратегии и эго - состояния. Копинг стратегии – это некое совладающее поведение человека, выражающееся, по мнению Д.Амирхано, в трех основных линиях: поиск социальной поддержки, избегание и разрешение проблем. Именно его методику, адаптированную Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским, мы применяли в своей работе. Теперь рассмотрим, что такое эго – состояния. У человека существуют некие роли в своем поведении, которые он реализует в процессе общения, в параллель с другими механизмами. Так или иначе, он даже бессознательно обращается к ним. По мнению М. Барановской, методику которой мы использовали в своей работе, таких состояний 5 у человека: критикующий родитель, заботящийся родитель, взрослый, адаптивный ребенок и сензитивный ребенок. Каждое состояние отличается своими характеристиками и неким набором «выражений» и некими стратегиями в общении. Именно поэтому мы взяли два данных подхода к проблеме психологических характеристик.

Новизна данной работы заключается в том, чтобы объединить два подхода и объяснить феномен лидерства, описать его качественно. Так же, основной линией исследования является разграничение лидеров по фактору психологических характеристик, присвоение им своей собственной индивидуализации и особенностей.

В прошлом году проходило пилотажное исследование на базе кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского Университета Дружбы Народов, в рамках которого приняло участие свыше 70-ти человек. Целью исследования было выяснить факт разности социометрических статусов по показателям эго – состояний и копинг стратегий. Результаты были получены в пользу исследователей, именно поэтому в этом году прошло исследование на более расширенной выборке, где удалось

на количественной доказанности построить ролевые портреты каждого статуса по психологическим характеристикам, выбранных рабочими. Далее, перейдем к описанию выборки, целей исследования и основным выводам, касаемо лидерства.

В выборку исследования вошло 217 человек, которые принадлежали 9 реальным группам. Группы были включены в высшее учебное заведение и являлись реальными. Именно поэтому, количество человек, принадлежащих различным статусам – не уравниены. Но мы допустили такой количественный состав ролей, так как нас интересует именно качественные показатели и описательная работа внутри каждого статуса. Лидеров из всей выборки оказалось 18 человек. Основной целью являлось качественное описание лидеров исходя из психологических характеристик – копинг стратегий и это – состояний как одних из дифференцирующих факторов будущего специалиста.

Проанализировав качественно, мы получили следующие результаты. По это – состояниям, преобладает поведение «Взрослого» (средний балл равен 73 из 100 возможных). Данные люди характеризуются некой «хладнокровностью», «трезвым взглядом» на окружающие вещи, меньше всего поддаются аффективному поведению, отличаются хорошим самоконтролем. На второй месте, по преобладанию, занимают остальные стратегии, почти с одинаковыми средними показателями (60 баллов из 100 возможных). Наименьший показатель у состояния «Сензитивного Ребенка», что объясняется высоким показателем «Взрослого», прямо противоположному ребенку. В исследовании, которое проводилось в прошлом году, данные получились противоположно этим – высокий показатель получил «Ребенок», низкий показатель – «Взрослый», но мы объяснили это тем фактом, что тогда были группы творческого характера, именно поэтому в прошлом исследовании наша гипотеза о преобладании «Взрослого» не подтвердилась, в отличии от этого года.

Что касается копинг стратегий, то преобладающей стратегией является стратегия, направленная на разрешение проблем, что так же связано с это – состоянием лидеров, особенностями «Взрослого». Лидеры отличаются индивидуальным подходом, действию, разрешению проблем. Они являются некими

двигателями группы. Второй стратегией является та, которая направлена на поиск социальной поддержки. Мы это объясняем через показатели командной работы. Скорее всего, данный результат объясняется тем, что лидеры склонны к мозговому штурму, слушают группу и разрешают проблемные ситуации сообща. На последнем месте, с низкими показателями, находится стратегия избегания. Данный параметр не имеет высокого уровня, так как прямо противоположен духу лидера.

Полученные нами результаты будут полезны для различных областей науки, так как здесь качество описаны позиции ролей. В данной статье, особое внимание уделяется лидерам, результаты исследования которых обладают прикладным значением и применением в различных областях науки - педагогика, организационная психология и т.д. Данные полезны для прогнозирования поведения лидеров и так же, выявление их на ранней стадии создания групп по определенным психологическим характеристикам.

В перспективе у исследователей, на первом месте стоит дальнейшее исследование статусов с различных сторон, а так же разработка упрощенных методик диагностики социометрических ролей исходя из вида групп, с опорой на качественные описания ролей.

В. С. Кудинов (РУДН, Москва, Россия)

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Исследование межэтнических взаимодействий в современных условиях является одним из важных направлений междисциплинарной науки. Между тем, системное социально-психологическое знание по проблемам в области межэтнической толерантности на сегодняшний день представлено недостаточно, а большинство современных ученых, занимающихся данной

проблематикой, ориентированы в первую очередь на прикладные эмпирические исследования, что является закономерным историческим этапом концептуализации толерантности в социальной психологии. Как следствие, феноменология межэтнической толерантности отличается с одной стороны накоплением значительного количества эмпирического материала, описывающего различные аспекты изучаемого феномена, а с другой – повышенной степенью разноплановости критериев и подходов к его изучению. В настоящий момент аккумуляция социально-психологического знания о явлении межэтнической толерантности такова, что дальнейшее эффективное развитие научного знания требует систематизации и синтеза современных теорий, концепций и подходов для формирования одной или нескольких парадигмальных теорий, выступающих в качестве основы для осуществления дальнейших теоретических построений и практических исследований.

С практической точки зрения, высокая степень актуальности прикладных работ в области межэтнической толерантности обусловлена тем, что проблема межэтнических взаимодействий в настоящий момент не только в России, но и в мире является одной из наиболее острых и значимых. События в Кондопоге, Воронеже и Санкт-Петербурге, во Франции, Норвегии, в Австралии и Украине, как и ряд менее крупных межэтнических столкновений могут рассматриваться как иллюстрация вызовов глобализации в условиях неразрешенных вопросов межэтнических взаимодействий. Тщательная концептуальная и методическая проработка феномена толерантности как социально-психологического явления позволит значительно повысить эффективность управления процессами функционирования межэтнической толерантности на уровне общества и индивида.

Формирование универсального определения толерантности и систематизация научного знания по этой проблеме на современном этапе развития психологии затруднено.

С одной стороны, одновременным понятием толерантности, как инструмента бесконфликтного взаимодействия обладающих равными правами индивидуумов, а с другой, двойственной природой существования феномена толерантности – как личностной характеристики и как категории общественного сознания, общественной ценности, социальной нормы, которую предполагается прививать и воспитывать каждого представителя современного общества.

Следовательно, одной из важнейших задач современного этапа понимания толерантности в социальной психологии является выработка определения, позволяющего снять вышеперечисленные противоречия.

Систематизация существующих подходов позволила выделить две парадигмы, в рамках которых работают современные социальные психологии. Одна из них основывается на соотнесении явлений толерантности и конфликта, когда толерантность является сугубо личностным качеством или установкой на бесконфликтное взаимодействие и, таким образом, выступает инструментом предотвращения конфликта. Такой подход условно может быть обозначен дихотомией «межэтническая толерантность – конфликтность», где основой бесконфликтного взаимодействия выступает в первую очередь эмоциональная устойчивость, позволяющая личности сохранять эмоциональное равновесие в конфликтных ситуациях (А.Г.Асмолов 1998, М.С.Мириманова 2004.). Вторая парадигма феноменологии толерантности базируется на механизмах этнической идентичности и в большей степени учитывает социальный аспект феномена и основывается на принципе потребности в сохранении позитивной этнической идентичности. Здесь сущность феномена межэтнической толерантности и социально-психологические условия ее формирования тесно связаны с функциями, механизмами формирования, развития и

конструирования этнической идентичности (Стефаненко Т.Г. 1999, Солдатова Г.У 1997, Сенкевич З. 1999, Пичугина Т.А. 2002).

Опираясь на исследования отечественных и зарубежных исследователей толерантности и основываясь на понимании двух аспектов её проявления можно с уверенностью говорить о том, что личностные свойства, наличие определённых черт в характере являются детерминирующими условиями наличия либо приобретения в процессе жизнедеятельности толерантности у отдельно взятого индивида. В тоже время, на один из основных вопросов поставленный многими исследователями толерантности конкретной личности, о том, что первично - толерантность, ведущая к развитию личности и ее зрелости, или развитие и зрелость личности сопровождается формированием толерантного отношения к миру, неким эпифеноменом, суммирующим результат основных, выверенных ценностей личности – однозначного ответа пока не найдено. Зато ведутся многочисленные исследования в данной области.

На основании системного подхода к изучению межэтнической толерантности можно сделать вывод о том, что источниками данного феномена могут быть явления как индивидуального, так и группового уровня, а также нормы, ценности, идеи и образцы поведения, закреплённые в общественном мнении. При этом, групповые и индивидуальные детерминанты межэтнической интолерантности находятся в тесном взаимодействии с феноменом общественного мнения. На индивидуальном уровне возникновение межэтнической интолерантности происходит в первую очередь в результате фрустрации, ведущей к агрессии, или неверного воспитания, в результате которого формируется комплекс психологических свойств личности, получившей в социальной психологии название «авторитарной личности». На уровне группы детерминантами межэтнической интолерантности являются, в том числе негативная этноидентичность, этноцентризм и связанные с ним атрибутивные

процессы – стереотипизации и каузальной атрибуции, отрицательные этностереотипы, рост гетерогенности среды, миграция, ситуация социальной нестабильности, национализм.

Анализируя данный феномен в разноуровневых плоскостях можно отметить, что формирование межэтнической толерантности зависит от целого ряда социально-психологических условий. Можно выделить три основных блока. Общественно-государственный блок включает состояние общества, степень его экономического, политического и культурологического благополучия. Поддержку и развитие межэтнической толерантности на уровне социально-политических институтов, формирующих общественное мнение и ценностно-нормативные основы поведения индивида. На уровне социально-группового блока происходит закрепление в общественном мнении норм устойчивости к этническим различиям. На индивидуальном уровне происходит усвоение норм устойчивости к этическим различиям. При этом, согласно научным данным среди социально-политических институтов наиболее значимыми для развития межэтнической толерантности, как на индивидуальном, так и на групповом уровне являются степень развития и функционирование институтов гражданского общества, информация, распространяемая по каналам СМИ, степень развития юридических институтов и правовой грамотности населения.

Е.С. Петрухина (РУДН, Москва, Россия)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПОТЕНЦИАЛЬНЫМИ РОДИТЕЛЯМИ ПРИЁМНОГО РЕБЁНКА

The article discusses the increased actuality of adoption and problems associated with it. The author writes about the frequency of cases of refusal adoptive parents from children and also about the lack

of psychological follow-up of potential parents when the child joins the family.

Keywords: adoption, adoptive parents, psychological maintenance, entry of the child into a family, tolerance.

Сегодня в мире остро стоит проблема усыновления детей из детских домов. Усыновление детей становится всё более популярным. Чаще стали появляться социальные правительственные программы, такие как Год семьи в России в 2008 году, в 2012 социальный проект «Поезд надежды», и «Россия без сирот», главными целями которого на 2013 — 2020 годы является улучшение жизненных условий детей-сирот, повышение благополучия семьи и ребёнка и профилактика сиротства [3]. Также на улицах страны стали всё чаще появляться рекламные баннеры, призывающие усыновлять детей, а по телеканалам показывают социальные ролики на данную тематику. Вносятся изменения в законодательные акты с целью признания приоритета в процессе усыновления за кровными родственниками ребёнка [1]. Стала вноситься на обсуждения в Госдуме тема упрощения процедуры усыновления для российских граждан [2]. Многие зарубежные звёзды также задают своим примером моду на усыновление. Только в Америке шесть из десяти граждан имеют или опыт усыновления, или сами были взяты в приёмную семью. Однако в нашей стране все еще очень высок процент отказа приёмными родителями от детей из детских домов [5]. Отказы происходят нередко в подростковом возрасте ребёнка, несмотря на то, что их брали тогда, когда они были ещё маленькими. Происходит это потому, что родители, в частности мать, была не готова к новой роли, роли женщины-матери, женщины-домохозяйки. У таких детей может сформироваться ложное представление о роли родителя (в первую очередь самореализация в работе, а создание семьи на втором месте).

На сегодняшний момент в сфере данной проблематики можно наблюдать недостаточность разработки теоретико-методологической базы исследований в области усыновления, слабый уровень апробации психодиагностических методик для оценки готовности будущих родителей. В нашей стране только с прошлого года стало обязательным прохождение

психологического тестирования для кандидатов в усыновители, до этого оно проводилось только по требованию органов опеки. В работе с потенциальными усыновителями наблюдается недостаточная согласованность методик, а также критериев их отбора. Так, например в разных регионах страны применяются неодинаковые системы тестирования, разные вопросы и их количество. Их апробация еще какое-то время будет проводиться Минобрнаукой России в различных субъектах Российской Федерации [4].

Наблюдается достаточно слабое психологическое сопровождение не только до оформления усыновления, но и после вхождения ребёнка в приёмную семью. Об этом говорят факты добровольного возвращения ребёнка в детский дом спустя какое-то время, что может быть связано с недостаточно тщательным отбором кандидатов в усыновители. Возможно, это происходит из-за недостаточно полной изученности проблемы готовности к усыновлению или отсутствием помощи специалистов по данному вопросу.

Для повышения статистики усыновления необходимы действенные меры: нужно начать оказывать психологическую поддержку усыновлённым семьям, а особенно семьям, усыновившим ребёнка с врождёнными заболеваниями, поскольку диагноз ребёнка — это дополнительный стресс для усыновителей. До общественности необходимо донести реальный масштаб проблемы усыновления и оказания квалифицированной помощи до и после принятия решения об усыновлении. Важно повысить престиж усыновления, изменить отношение в обществе к усыновителям и самому усыновлению, что можно сделать путём освещения примеров благополучных случаев усыновления. Необходима подготовка кадров для разработки и проведения ими тренинговых программ по повышению эмпатии и толерантности людей к окружающим, их желаниям, характеру и привычкам. Для обеспечения всесторонне грамотной и эффективной работы по ведению процесса усыновления психологам необходимо оказывать направленную консультирующую помощь сотрудникам детских домов и тех учреждений, через которые осуществляется помощь для обеспечения продуктивной и коммуникативной работы с волонтерами и благотворителями. Проведение социальных

исследований и разработка программ по повышению уровня эмпатии с целью выработки сочувствия общества к детям-сиротам улучшает возможности усыновления.

Также очень важна работа с потенциальными усыновителями, целью которой является принятие приёмного ребёнка таким, какой он есть, без желания переделать его под себя, сделать «удобным» путём избегания использования себя в качестве эталона при оценке ребёнка, а следовательно излишней категоричности. Необходима выработка определённых действий по преодолению дискомфорта, создаваемого другими, оказание помощи Школой приёмного родителя в преодолении страхов усыновителей, которые могут помешать в принятии решения об усыновлении, а также дальнейшая работа со всеми участниками усыновительного процесса во избежание появления новых проблем. Специально подготовленными специалистами должна проводиться работа по снятию тревожности потенциальных усыновителей, вызванной определёнными страхами усыновления. Целесообразно также обеспечить консультацию семей по последствиям наследственности детей, повысить уровень этнической, социальной толерантности у потенциальных родителей с целью усыновления ребёнка любой национальности и представителя любых социальных групп. Важно проводить консультации по врождённым заболеваниям, организовывать помощь в избавлении от отрицательных чувств при столкновении с некоммуникабельными людьми.

Психолог даёт рекомендации в том, как лучше ввести ребёнка в новую семью, помочь самому ребёнку принять усыновителей и других детей, если они есть, как своих родственников. Специалист помогает принять приёмным родителям свою ответственность за ребёнка и наладить контакт усыновлённого ребёнка с остальными детьми в семье и новыми родителями. Необходимо проводить консультации для усыновителей по поводу своих прав на ребёнка, от которого отказались биологические родители с целью избежания страха возвращения ребёнка родной матери. Немаловажно психологическое сопровождение обоих кандидатов в усыновители, с целью избежания отказа от усыновления одного из них или в дальнейшем отказа от уже усыновлённого ребёнка, что

наносит ребенку двойную травму. Для помощи в прохождении кандидатами в усыновители начального этапа усыновления (психологического тестирования), необходима выработка их толерантного отношения к различным социальным и этническим группам, формирования сопереживания подобным группам. Именно грамотная психологическая поддержка потенциальных родителей оказывается способной на организацию более мягкого и, следовательно, адаптивного характера вхождения ребенка в новую семью.

Литература

[1] «В Госдуму внесли закон об упрощенном усыновлении детей их родственниками» // Lenta.ru [Электронный ресурс] — информационный портал — 2013 — режим доступа:

<http://lenta.ru/news/2013/01/15/duma2>

[2] Законодательное обеспечение интересов детей стало темой Экспертного совета при Председателе Госдумы // Федеральное собрание РФ [Электронный ресурс] — информационный портал — 2013 — режим доступа: <http://www.duma.gov.ru/>

[3] «Проект “Россия без сирот” доступен для обсуждения» // РИА новости [Электронный ресурс] — информационный портал — 2013 — режим доступа: <http://ria.ru/society/20130214/922854506.html>

[4] Размахин А. Для потенциальных приемных родителей вводятся тесты / А. Размахин // Фонд «Измени одну жизнь» [Электронный ресурс] — информационный портал — 2013 — режим доступа: http://changeonelifе.ru/2012/11/12/2244/#.UznP3fl_s1K

[5] Скаредова С. Тревожная участь отказных малышей / С. Скаредова // Правда. Ру [Электронный ресурс] — информационный портал — 2009 — режим доступа: <http://www.pravda.ru/society/30-07-2009/319013-otkazniki-0/>

СЕКЦИЯ 4

РЕЗЕРВЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

**Л.К. Фортова (ВЮИ ФСИН России, ВлГУ им. Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых,
Владимир, Россия)**

ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ПРАВОВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

In this article, the author analyzes and differentiation of the concepts of the legal, lawful and unlawful behavior of students.

Keywords: behavior, legal behavior, good behavior, law, misconduct, victim behavior, verbal and verbal behavior, addictive subculture.

Актуальность изучения таких категорий, как «поведение», «правовое поведение», «правомерное поведение» представляет собой предмет интересов теоретико-правового знания. Политика любого государства в сфере правового регулирования общественных отношений направлена на то, чтобы их участники во всей своей деятельности неукоснительно придерживались предписаний закона. Право выступает мощным средством закрепления, регулирования и охраны общественных отношений. Сами же эти отношения - продукт и проявление жизнедеятельности людей, их поведения в обществе.

Поведение человека является важным предметом интересов теоретико-правового знания. Поведение выступает итогом, результатом реализации права. Критерии конкретного поведения отвечают на вопрос: соответствует ли поведение правовым требованиям или, напротив, отклоняется от них, правомерно оно или противоправно?

Правовое поведение людей – это непосредственный результат действия права и одновременно ближайший показатель

его наличного бытия и степени эффективности правового воздействия на общественные отношения. Являясь разновидностью социального поведения, правовое поведение имеет много общего с политическим, моральным, профессиональным и другими видами поведения, но обладает в тоже время значительными специфическими чертами.

Обращаясь к понятию правового поведения, целесообразно проанализировать основные положения, относящиеся к понятию собственно поведения человека¹. Поведение личности в определенной сфере социальной действительности – это совокупность внутренне (субъективно) обусловленных сознанием и выраженных внешне (объективно) актов волевой активности, в которых воплощены особенности взаимоотношений и взаимодействия личности с окружающей ее действительностью. В свою очередь каждый такой акт может быть представлен совокупностью физических телодвижений, действий и операций, ориентированных по отношению к социально значимым объектам действительности. Для всякого поведения характерны, во-первых, определенный уровень его организации; во-вторых, его содержание с учетом его объективных (социальных или природных) связей, в которые это поведение включено, а также вызываемые им последствия; в-третьих, его субъективные особенности направленности (мотивы, цели, план осуществляемых действий) и, в-четвертых, особенности нормативности, то есть отношение поведения к различным социальным и техническим нормам и нормативам².

Мы разделяем точку зрения профессоров Н.А. Катаева и В.В. Лазарева о том, что поведение личности следует отличать от деятельности. Разграничительный маркер проходит по характеру целенаправленности и организованности осуществляемых личностью действий. Понятие деятельности охватывается понятием поведения, а сама деятельность – частный случай поведения как такового. Поведение человека следует четко отграничивать от поступка, оцениваемое по критериям социальной значимости (положительное поведение или отрицательное).

Проведенное исследование позволило нам заключить следующее. Во-первых, правовое поведение студентов как вариант общего поведения личности носит социальный характер и может выступать формой общественных отношений (в случае, если оно направлено на их установление, изменение и прекращение). Во-вторых, правовое поведение студентов внешне выражается в виде действия или бездействия. В-третьих, данный вид поведения может выступать в виде юридического факта, либо элементов содержания правоотношений. В-четвертых, правовое поведение студентов внешне проявляется в различных формах и может классифицироваться на отдельные виды. В-пятых, представления студентов о праве и правовых явлениях в силу целого ряда причин, в том числе и возрастных, находятся лишь на вербальном уровне и не являются осознанными регуляторами поведения. В-шестых, правовое поведение студентов зависит от принадлежности к определенной молодежной субкультуре, возрастных особенностей, аддиктивной субкультуры, степени социальной зрелости личности.

На основе выявленных признаков правового поведения студентов предлагается его авторская дефиниция: это вид правового поведения личности, которое представляется в виде опосредованных правовым регулированием, обусловленных социальными и половозрастными особенностями внешних форм проявления осознанных и неосознанных психофизиологических реакций студентов на внутренние и внешние раздражители.

В самом общем виде правовое поведение представляет социальное поведение, осуществляемое в сфере правовой действительности. Важной особенностью правового поведения студентов является его отношение к нормам права. В этом случае поведение человека в правовой сфере может быть как нормативным, соответствующим правовым предписаниям, и ненормативным, выходящим за рамки нормативных установлений. Именно этот критерий и лежит, прежде всего, в дифференциации правомерного поведения личности студентов и их правонарушений.

Общей особенностью правового поведения студентов необходимо назвать наличие его двух компонентов – объективной (внешней) и субъективной (внутренней). С внутренней стороны содержание всякого, в том числе правового поведения, можно

представить системой высказываний, суждений, мнений, аргументаций, лежащих в основе внешнего поведения. По-другому оно называется вербально-словесным. Реально-практическое или внешнее поведение личности выступает как система поступков (предметных практических действий), в которых реально воплощаются внутренние побуждения личности, ориентированные на получение (ожидаемого) юридического или юридически значимого результата.

Критерием дифференциации правового поведения студентов на нормативное и ненормативное выступает внешний аспект проявления. Внешнюю сторону правового поведения регламентирует закон. Он не проникает во внутренний мир человека.

Дифференциация внешней и внутренней стороны правового поведения студентов имеет относительный характер, поскольку необходимо учитывать два значения употребления терминов – «словесность» и «вербальность». Если суждения, оценки правового характера не проговариваются, не становятся достоянием общества, они остаются атрибутом внутреннего мира личности. В этом случае право (закон) не имеет к ним никакого отношения. В том случае, когда эти продукты интеллектуального труда (мышления) приобретают вербализованную форму, доводятся до сведения общества через средства массовой информации, искусство и т. п., другими словами приобретают реально-практическую форму, они становятся объектом внимания со стороны действующего позитивного права-законодательства.

Правовое поведение подразделяется на социально полезное (активное, пассивное, ординарное) и неправомерное (социально вредное). Наибольшую проблему для стабильности жизнедеятельности общества со стороны студентов представляет виктимное и объективно противоправное поведение. Для объяснения генезиса перехода правомерного поведения в неправомерное, мы считаем необходимым раскрыть социально-психологическую сущность правового поведения студентов, его динамику, соотношение элементов, которое зависит в каждом конкретном случае от комплекса разнородных факторов, но в любом случае основывается на понятии и проявляется в самом поведении.

Литература

1. Кудрявцев В.Н. Закон, поступок, ответственность.- М., 1986.- С. 432; Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М., 1985.- С. 82; Социальная психология. Краткий очерк.- М., 1985.- С.67
2. Венгеров А. В. Правомерное поведение и юридическая ответственность. - М., 2006. - С. 531.

В.В.Пашкевич (МГЛУ, Минск, Беларусь)

НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

The article deals with the students' attitudes to moral values. Moral orientations of today's students are investigated and short results of the study of second year MSLU students' moral orientations are presented.

Нравственная ценность, нравственные ценностные ориентации – один из механизмов взаимодействия личности и общества, детерминанты поведения личности, непосредственным образом влияющие на нравственный выбор личности. Как известно, общечеловеческие нравственные нормы могут стать объектом выбора личности в случае, если они подкреплены системой общественных, социальных санкций, или если нравственные ценности становятся для субъекта личностно ценными, удовлетворяющими потребности. Во втором случае ценности выступают как эталон не просто необходимого, но и желаемого. В педагогической науке нравственные ценности рассматриваются и как принципы поведения, которые ориентируют на лучшие образцы человеческой жизни и связаны с глубоким пониманием его нравственного смысла и предназначения. Личные нравственные ценности характеризуют нравственный мир личности.

На основе познания и осознания нравственных ценностей и их оценки личностью формируются нравственные ценностные

ориентации. Те нравственные ценности, которые получают положительную оценку, становятся нравственными ценностными ориентациями.

С целью выявления отношения студенческой молодежи к нравственным нормам общества, определения нравственных ценностных ориентаций личности нами было проведено исследование среди 62 студентов второго курса факультета французского языка Минского государственного лингвистического университета (за основу взята методика «Нравственное самоопределение личности» (авторы А.Е. Воробьева, А.Б. Купрейченко) [1].

Не имея возможности в статье полномасштабно представить результаты исследования, кратко отметим некоторые показатели. Блок «Отношение к нравственности, морали» был представлен следующими шкалами: происхождение нравственности, значимость морали, нравственности для общества, абсолютность /относительность нравственности, воздаяние за добро или зло, обязательность соблюдения норм. Баллы по этому блоку (а также и последующим) по каждой шкале подсчитывались по прямым и обратным утверждениям студентов, *max* оценка по каждому утверждению соответствовала 5 баллам, *min*- 1 баллу. Высокий балл (средний выше трех) по всем шкалам в данном блоке означал признание высокой значимости нравственности морали для общества, признание абсолютности нравственности, признание того, что воздаяние носит характер прямого соответствия (т.е. по своей модальности оно будет таким же, каким был поступок), признание нравственности как проявления силы личности. Показатели выше среднего также соответствуют внутреннему нравственному контролю личности, осознанию ее своей ответственности за собственный нравственный облик и этичность поведения. Проведенное исследование показало, что средний балл всех опрошенных по всем шкалам данного блока равнялся 3,1 баллу. Примерно одинаковые и ровные ответы продемонстрировали почти все опрошенные. Высокие результаты по данной шкале (средний балл выше 4) показали лишь 4 студента (6,5%); низких показателей (средний балл 2 и ниже 2) – не было отмечено.

Более разнородные результаты получились по блоку «Ориентации личности». Данный блок содержит следующие четыре шкалы:

1) Эгоцентрическая ориентация: «Ради достижения желаемого можно пренебречь интересами других»; «Хорошими можно назвать только тех людей, которые способствуют моему успеху»; «Нужно всегда руководствоваться только своими интересами» и т.д.

2) Группоцентрическая ориентация: «Необходимо защищать интересы моих друзей»; «Своим нужно помогать»; «Нужно всегда заботиться о благе своего коллектива (сотрудников, учебной группы и т. п.)»; «Необходимо в первую очередь учитывать потребности других людей и только потом свои» и др.

3) Гуманистическая ориентация: «При принятии решений необходимо руководствоваться общечеловеческими ценностями»; «Необходимо учитывать последствия поступков, решений для общества в целом»; «Все люди равны и достойны хорошего отношения» и др.

4) Миросозидательная ориентация: «Мы в ответе за духовный облик человечества»; «При принятии решений необходимо учитывать их последствия для окружающей среды»; «Каждый должен чувствовать ответственность за будущее населения Земли и саму планету».

По первой шкале - «Эгоцентрическая ориентация» - результаты были следующими: средний показатель – 2,6 балла, что говорит об относительно невысокой эгоцентрической ориентации студенческой молодежи. Высокая эгоцентрическая ориентация была выявлена лишь у трех студентов (4,8 %).

По шкале «Группоцентрическая ориентация»: средний показатель – 3,2, что говорит о сформированности группоцентрической ориентации у второкурсников чуть выше среднего уровня; высокие показатели были отмечены у 5 человек (8,0 %), низкий показатель по данной шкале были отмечены лишь у одного студента (1,6 %).

По шкале «Гуманистическая ориентация» результаты оказались следующими: средний показатель – 3,6, что указывает на относительно высокую гуманистическую ориентацию

личности. Высокий показатель был отмечен у 16 студентов (25,8 %), что говорит, что у четверти опрошенных студентов сформированы гуманистические ориентации. Много это или мало, если учесть, что опрос проводился среди будущих педагогов?

Результаты по шкале «Мирозидательная ориентация» были такими: средний показатель - 3,8. Высокий показатель отмечен у 23 студентов (37,0 %), низкий у одного студента (1,6 %).

Как показывают результаты исследования, по всем шкалам мы можем наблюдать среднестатистические результаты. О чем это говорит? С одной стороны, можно отметить, что, к счастью, получить педагогическую профессию пришли не самые худшие студенты с точки зрения их нравственных ценностных ориентаций; с другой же стороны, приходится констатировать, что прошли те времена, когда профессия учителя была выбором большого числа высоконравственных личностей. Остается надеяться, что годы учебы в университете будут способствовать нравственному становлению и духовному обогащению будущих педагогов.

Литература

1. Воробьева А.Е. Психологическое отношение молодежи к неэтичной телевизионной рекламе // Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С.383-432.

Е. Ю. Чеботарева (РУДН, Москва, Россия)

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И КРЕАТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия в системе аудиторных и внеаудиторных занятий», проект РГНФ № 13-06-00673.

The article discusses the correlations of the students' communicative tolerance with their personal creativity and hardiness. It was revealed that primarily the risk-taking is associated with high level of tolerance and the curiosity - with intolerance.

Keywords: tolerance, hardiness, personal creativity, subjective well-being, intercultural communication, intercultural adaptation.

Комплексные исследования межкультурного взаимодействия студентов и их социально-культурной адаптации показали, что важную роль в успешности адаптации личности к инокультурной среде играет активная позиция личности, стремление не только пассивно приспосабливаться к новым условиям, но и проявлять творческую активность по организации своего взаимодействия с новой культурной средой [1-6]. В связи с этим, мы считаем важным исследовать роль таких личностных качеств как жизнестойкость и креативность в межкультурном взаимодействии студентов.

В эмпирическом исследовании приняли участие 148 студентов разных вузов Москвы, в том числе 53 российских студента, 46 – из разных стран бывших союзных республик, свободно владеющих русским языком и 49 – из стран дальнего зарубежья, изучавших русский язык в течение одного года ко времени проведения опроса. Возраст испытуемых от 17 до 20 лет, средний возраст 19,3 лет.

Для оценки вышеуказанных личностных качеств мы использовали методики «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник) и «Тест жизнестойкости» (С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева). Поскольку многие предыдущие исследования доказали тесную связь успешности межкультурной адаптации студентов и их позитивного отношения к представителям других культур с личностной толерантностью, в этом исследовании для оценки толерантности мы использовали методику «Диагностика общей коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко). Для статистической оценки значимости полученных результатов применялись U-критерий Манна-Уитни и метод ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Во-первых, следует сказать, что между тремя вышеуказанными этническими группами не выявлено

существенных различий по уровню личностной толерантности. Поэтому в дальнейшем мы анализировали всю выборку в целом. Общая выборка была разделена на 3 группы по уровню толерантности. В группу с высоким уровнем толерантности вошло 53 студента, в группу с низким уровнем - 59 студентов, в группу со средним уровнем – 36 человек.

Далее мы сопоставили данные по жизнестойкости и личностной креативности студентов с высоким и низким уровнем коммуникативной толерантности.

Были обнаружены статистически значимые различия на уровне значимости 0.01-0,02 как по общему уровню, так и по всем трем шкалам жизнестойкости: вовлеченности, контролю и принятию риска. То есть студенты, проявляющую большую степень общей коммуникативной толерантности, обычно испытывают меньшую внутреннюю напряженность в стрессовых ситуациях, чем менее толерантные студенты. Более толерантные студенты обычно в большей степени вовлечены в деятельность, которой занимаются, более удовлетворены своей деятельностью. Также более толерантные студенты в большей степени убеждены в возможности контролировать события своей жизни, выбирать собственный путь в жизни. Толерантные студенты считают, что стремление к комфорту и безопасности обедняет их жизнь, они готовы браться за новые дела и в отсутствие гарантии успеха. Таким образом, люди, в большей степени вовлеченные в свою деятельность, получающие от нее удовольствие, постоянно ставящие перед собой новые сложные задачи и конструктивно преодолевающие стрессовые ситуации, более толерантно относятся к другим людям. Отсутствие вовлеченности в деятельность и удовлетворенности ею влечет за собой ощущение отчужденности, отвергнутости, а высокая внутренняя напряженность мешает полноценному межличностному общению.

Интересно, что исследования связи толерантности с субъективным благополучием показали, что большинство аспектов благополучия, в частности, удовлетворенность своей повседневной активностью, стабильность настроения и отсутствие жалоб на здоровье обратно связаны с толерантностью. Видимо, те личностные свойства, которые измеряются методикой субъективного благополучия, в некотором смысле

противоположны свойствам, измеряемым методикой измерения жизнестойкости. Субъективное благополучие можно сравнить с тем, что в концепции С. Мадди понимается как «простой комфорт», который противопоставляется жизнестойкости. То есть, можно предположить, что уровень толерантности связан не просто с удовлетворенностью жизнью, а с удовлетворенностью в сочетании с высоким уровнем притязаний и личностной вовлеченностью.

Значимых различий по уровню личностной креативности между толерантными и нетолерантными студентами не выявлено. Хотя обнаружено некоторое преобладание общего уровня личностной креативности у более толерантных студентов, по сравнению с менее толерантными. Также обращает на себя внимание тот факт, что у нетолерантных студентов уровень любознательности выше, хотя различия и не достигают уровня статистической значимости. Но в предыдущих исследованиях [5,6], где отношение к представителям других культур измерялись несколькими методиками, такие различия были статистически значимыми.

Корреляционный анализ показал, что большинство аспектов коммуникативной толерантности связано со шкалой принятия риска теста жизнестойкости. Среди аспектов коммуникативной толерантности связи со всеми шкалами теста жизнестойкости обнаружил только показатель «использования себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей», то есть более жизнестойкие студенты менее эгоцентричны в оценках окружающих, и можно предположить, что это распространяется и на уровень этноцентризма. То есть, такие студенты воспринимают другие культуры более безоценочно, не сквозь призму своей собственной. Кроме того, вовлеченность и контроль обратно связаны со стремлением подогнать партнера по общению под себя, а контроль и принятие риска - с неумением прощать другим их ошибки.

Корреляционный анализ также выявил прямую связь любознательности с большинством показателей интолерантности [6]. Данный результат представляется несколько парадоксальным, хотя и подтверждает результаты предыдущих исследований, в том числе и на нестуденческих выборках. Возможно, нетолерантность

любопытных личностей связана с тем, что языковой барьер в общении с представителями других культур не позволяет им удовлетворять свое любопытство в достаточной мере.

Также выявлены обратные связи воображения с неумением приспосабливаться к другим людям и с нетерпимостью к физическому и психическому дискомфорту. Видимо, воображение позволяет студентам представить себя на месте других и лучше к ним приспособиться, не испытывая при этом большого дискомфорта.

Таким образом, жизнестойкость и личностная креативность связаны с толерантностью. В первую очередь, принятие риска связано с высоким уровнем толерантности, а любопытность – с интолерантностью.

Учет этих результатов в учебном процессе в условиях поликультурного образования предполагает более активное использование проектных методов обучения, организацию командной работы студентов с формированием поликультурных команд. Любопытность нетолерантных студентов можно использовать как их ресурс, демонстрируя возможности получения новой важной информации при знакомстве с другими культурами.

Литература

1. Чеботарева Е.Ю. Межкультурная адаптация к России студентов из Азии, Африки, Латинской Америки и Ближнего Востока // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика, № 3, 2011. С. 6-11.

2. Chebotareva E.Ju. Subjective Well-Being and Styles of Intercultural Communication // International Psychology Bulletin. Vol. 17 n. 3. Summer 2013, USA, p. 65.

3. Chebotareva E. Regulatory Aspects of Subjective Well-Being // Abstracts of the 27th conference of the European Health Psychology Society "Well-Being, Quality of life and Caregiving; Bordeaux, France, 2013. P. 133.

4. Chebotareva E. Russian Migrants' Well-Being in Connection with their Social Creativity and Style of Self-Regulation // 13th European Congress of Psychology (ECP 2013), Stockholm, 9-12 July 2013.

5. Chebotareva E. Ju., Chebotareva A.V. Personal and Interpersonal Factors of Ethnic Tension in Multi –cultural education // Humanities and Social Sciences Review, Vol. 2 № 1, 2013. P. 215-220.

Chebotareva E.Ju. The Role of Personal Self-realization Styles in Cross-cultural Communication // Proceedings and Abstracts of the 85th Annual Meeting of the Eastern Psychological Association. Vol. 85, 2014. – Boston. P. 45

А.В.Позняк (НИО, Минск, Беларусь)

**ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ В
РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

The article discusses research priorities in the field of upbringing in the Republic of Belarus. Revealed the importance of training future teachers to implement upbringing activities in conditions of transformation processes in the society.

Keywords: Upbringing, research, future teacher

Тенденции развития современного общества, специфика трансформационных процессов, происходящих в социально-экономической сфере последние десятилетия, актуализируют воспитательную составляющую образования. «Окруженный интенсивными программами, технологиями, базовыми и элективными курсами, опекой учреждений основного и дополнительного образования, – пишет В.В.Сериков, – маленький человек может оказаться беспризорным в аспекте своей души, лишенной заботы и поддержки со стороны взрослых» [2, С. 8 – 9].

Сегодня общество остро нуждается в учителе, способном поднимать специфические предметные знания до уровня гуманитарного знания, органично используя их для успешного воспитания растущего человека. В этой связи важнейшей задачей, стоящей перед системой педагогического образования, является подготовка будущего учителя к профессиональному обеспечению такого социально-педагогического пространства, в котором будут созданы условия для преодоления отчуждения личности, для

формирования у подрастающего поколения высокой нравственности, гражданственности, патриотизма, ответственности за свою жизнь и благополучие окружающих людей, своей родины, созидательной творческой активной жизненной позиции. «Задача учителя, – пишет Н.И. Элиасберг, – не “сформировать” ученика, а найти, поддержать, развить человека в человеке и помочь ему создать механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа, диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией» [1, с. 13].

В белорусской педагогической науке вопросам воспитания всегда уделялось первостепенное значение. Научные школы белорусских ученых К.В.Гавриловец, В.Т.Кабуша, Ф.В.Кадола, И.И.Казимирской, А.П.Сманцера, В.В.Чечета и др. заложили прочный фундамент современной теории воспитания в Беларуси.

В опоре на разработанные видными исследователями идеи гуманизации педагогического процесса и гуманистического воспитания личности ведется сегодня научный поиск путей, методов и средств эффективной организации воспитательной работы с подрастающим поколением.

В числе приоритетных направлений научных исследований в сфере воспитания, нашедших отражение в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, – разработка основ воспитания личности в системе непрерывного образования, научно-методическое обеспечение воспитательной работы в учреждениях образования и учреждениях дополнительного образования детей и учащейся молодежи, социально-педагогическое сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и др.

Учеными Национального института образования, Белорусского государственного университета, Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Академии последиplomного образования и других учреждений ведутся научные исследования, призванные обеспечить решение важнейших задач воспитания подрастающего поколения в Республике Беларусь.

Наиболее актуальным направлением в области фундаментальных научных исследований по проблемам воспитания на данном этапе является разработка стратегии и механизмов инновационного развития воспитательного потенциала образовательных систем и психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса личности в условиях информационного общества. Научным коллективом, в составе которого ученые – философы, социологи, педагоги и психологи ведущих научных и научно-методических учреждений, высших учебных заведений страны – ведется поиск эффективных подходов и принципов создания, структурирования и комплексного применения информационных ресурсов, используемых в воспитательной практике; теоретических моделей психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса в условиях информационного общества; моделей проведения экспертизы и опытно-экспериментальной апробации информационных ресурсов, используемых в системе воспитания и психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса.

Стратегически важным для современного белорусского общества является решение задач, связанных с обеспечением демографической безопасности. С целью научного обеспечения Национальной программы демографической безопасности Республики Беларусь на 2011 – 2015 годы ведется работа по ряду направлений, в числе которых исследования, направленные на выявление особенностей социально-психологической адаптации детей и родителей в семьях усыновителей с учетом типологии семей и создание на этой основе модели комплексного сопровождения семей усыновителей, определение специфики воспитательного процесса в условиях детских деревень и разработку соответствующих программно-методических материалов и учебно-методических комплексов, научно-методическое обеспечение процесса личностного и профессионального самоопределения воспитанников детских домов и школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Создание современных эффективных информационных образовательных ресурсов – еще одно из актуальных направлений

исследований в области воспитания. В рамках отраслевой научно-технической программы «Электронные образовательные ресурсы» разрабатываются справочно-информационные, контрольно-диагностические и интерактивные модули на платформе системы дистанционного обучения Moodle по гражданско-патриотическому, нравственному, эстетическому, экологическому, трудовому воспитанию, воспитанию культуры самопознания и саморегуляции личности, воспитанию культуры здорового образа жизни, семейному воспитанию, социально-педагогической поддержке субъектам образовательного процесса, а также модули, предназначенные для осуществления психологической диагностики личности учащегося, межличностных отношений, профориентации старших школьников и др.

На повестке дня и поиск эффективных условий, методов и средств формирования у учащихся культуры безопасной жизнедеятельности. Сегодня белорусскими учеными разрабатываются научные подходы, апробируются продуктивные способы реализации потенциала учреждений общего среднего образования по обеспечению безопасности школьника. Готовится к изданию пособие для педагогов «Безопасная школа».

В числе актуальных направлений исследований в области воспитания – научно-методическое обеспечение воспитания детей, нуждающихся в оздоровлении, в условиях воспитательно-оздоровительных учреждений и лагерей труда и отдыха. Уже в этом году увидит свет пособие «Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей», в котором будут представлены практико-ориентированные материалы, отражающие основные направления и опыт организации досуга и детского отдыха в воспитательно-оздоровительных учреждениях с различными категориями детей в Республике Беларусь.

В заключение следует отметить, что все представленные научные исследования выполняются в русле наиболее актуальных проблем педагогической науки и практики воспитания с учетом запросов и потребностей учреждений образования республики в области поиска продуктивных форм, методов и средств воспитания подрастающего поколения в современных социокультурных условиях. Результаты находят отражение в

содержании подготовки студентов педагогических специальностей.

Литература

1. Гуманитарная культура личности — основа и цель современного образования: Монография. — СПб.: Союз, 2008.

2. Сериков В.В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность / В.В.Сериков // Педагогика. — 2007. — № 10. — С. 3 – 13 .

**Н.А.Асташева (БГУ им. академика И.Г. Петровского,
Брянск, Россия)**

ДИАЛОГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВОСПИТАНИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

In the article the features of the dialogue as interactive technology gives high results in personal, professional and social development of the future specialist

Educational technology, dialogue, the search for meaning, dialog culture, stages of dialog technology, self-organization of participants

Среди технологий, имеющих педагогический потенциал в воспитательном процессе высшей школы и наиболее точно ориентированных на развитие личной, профессиональной и социальной культуры современного специалиста, выделяются такие, которые способствуют полноценной реализации личностных достоинств, предусматривают вариативное начало, имеют диалогическую природу и рефлексивный компонент, создают имитационное пространство и простор для творчества.

К такого рода технологиям, в частности, относится *диалог* как способ познания себя и окружающей действительности в условиях субъектно-смыслового общения. Именно для диалога свойственен поиск смысла ценностей, опирающийся на многогранную палитру переживаний. В рамках этой технологии

передается разнообразная информация как по существу разговора, так и о собеседниках, их внутреннем мире и уровне сформированности коммуникативной и диалоговой культуры. В диалоге личность транслирует себя, свою уникальность и самобытность при условии адекватной самооценки, способности к полноценной самореализации, умении определять смысл явлений и предметов, быть критичным и т.п.

Среди характерных особенностей диалога выделим объективную проблемность; субъективно переживаемую ситуацию поиска смысла; общность участников диалога; «другодоминантность»; незавершенность результата, стимулирующая мыслительную активность и т.д.

Диалог - это своего рода лаборатория, поле духовности; он невозможен без совместного поиска истины. В этой «лаборатории» нет знаний в готовом виде, есть проблемы и варианты поиска: через систему вопросов, актуализацию знаний, обнаружение пробелов, творческий поиск и т.п.

Диалог предполагает филигранную работу с разного рода информацией. Причем, этот процесс должен опираться на широкий обмен имеющимися знаниями, знакомство со сведениями всех (или многих) участников, сосуществование разнообразных мнений по одной проблеме, возможность высказывать критические замечания, стимулирование поиска группового консенсуса и т.п.

Организационно диалоговая технология включает последовательность этапов, которые позволяют реализовать главные задачи: глубокий анализ проблемы, понимание ее ценностно-смыслового содержания, развитие диалоговой культуры.

Первый этап - вводный. Его главные характеристики - создание благоприятной эмоциональной и интеллектуальной атмосферы, актуализация необходимой информации, стимулирование ситуации интереса к проблеме.

Второй этап - основной. Диалог в разных модификациях: обсуждение вопросов в микрогруппах; выступление студента перед группой с заранее подготовленным сообщением; система вопросов, не предполагающих однозначных ответов; формулировка проблемы, глубокий анализ и размышление над

проблемой; привлечение разнообразных источников информации; осмысление позиций; аргументированные выступления оппонентов; поиск путей решения проблемы и т.п.

Третий этап - итоговый, заключительный. Анализ и осмысление диалога с содержательной и процессуальной точек зрения. Рефлексия по поводу собственной работы. Выяснение успехов и неудач. Оценка психологической атмосферы во время работы, уровня реализации мыслительного потенциала. Определение возможных перспектив дальнейшей работы.

Разновидность диалога - дискуссия, определяемая как целенаправленный, упорядоченный обмен идеями, мнениями всех участников обсуждения проблемы ради поиска смысла (истины) (Кларин М.В.). Одним из важнейших отличительных признаков дискуссии является самоорганизация участников, т.е. способность присутствующих доброжелательно выстраивать взаимные отношения как основу для углубленного и разностороннего обсуждения проблем.

По мнению М.В. Кларина, дискуссия должна иметь и такие признаки: работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущих и участников; соответствующая организация места и времени работы; общение протекает как взаимодействие; взаимодействие включает высказывания, выслушивания, невербальные выразительные средства и т.д.

Главная цель дискуссии: развитие коммуникативной и дискуссионной культуры в процессе поиска истины. Среди задач содержательного плана выделяются: осознание и осмысление проблем и противоречий; выявление имеющейся информации; творческая переработка знаний; развитие умений аргументировать и обосновывать свою точку зрения; включение знаний в новый контекст и т.п.

Задачи организационного плана можно сформулировать следующим образом: использование в качестве основы взаимодействия правила и процедуры совместного поиска истины; реализация ролевого веера в группе; развитие умений коллективного поиска; формирование временного и пространственного единства.

В настоящее время используются разнообразные формы дискуссии: «круглый стол», заседание экспертной группы, симпозиум, дебаты и др.

Все формы дискуссии обладают уникальным педагогическим инструментарием и в связи с этим способны стимулировать инициативу и продуктивный обмен идеями; развивать рефлексивное мышление; побуждать к поиску адекватной аргументации и различных способов выражения мысли; повышать восприимчивость и толерантность к новым идеям; учить видеть явление объемно и многопланово и т.п.

Проведение дискуссии требует тщательной подготовки. Как правило, для этих целей создаются временные группы, в обязанности которых входят обмен идеями и опытом, постановка проблем, выработка правил, определение необходимости приглашения специалистов, обсуждение информации из различных источников и т.д. Возможна и «мозговая атака», предусматривающая выявление веера идей для обсуждения в дискуссии.

Заранее могут быть распределены функциональные роли в дискуссионной группе: «ведущий» - организует работу, обсуждение проблемы; «аналитик» - задает вопросы, подвергает сомнению идеи; «протоколист» - фиксирует ход дискуссии, информирует об итогах работы; «наблюдатель» - оценивает участие каждого в обсуждении проблемы.

Особая роль в дискуссии принадлежит воспитателю, именно он непосредственно и опосредованно задает тон в обсуждении проблем. Педагог должен владеть приемами, необходимыми для проведения полноценной дискуссии:

- приемы введения в дискуссию: стимулирующие вопросы типа «как?», «почему?» и т.п.; изложение проблемы; включение ролевой игры или ее фрагмента; предъявление предметов, объектов и т.п.; показ фильма; прослушивание записи; организация выступления экспертов; использование текущих новостей и т.п.;

- приемы регулирования хода дискуссии: информативные, разъясняющие высказывания на обсуждаемую тему; краткий пересказ - пояснение слов участника дискуссии; побуждение участников к углублению мысли; выдерживание

паузы; фокусирование внимания участников на обсуждаемой проблеме; внимание к каждому выступлению, изменение хода рассуждений участника дискуссии; тактичные реплики и т.п.

- приемы подведения итогов обсуждения: обзор полученной информации; резюмирование сказанного по обсуждаемой проблеме; обобщение вопросов; формулировка выводов; анализ хода обсуждения проблемы, организация рефлексии и т.п.

Успех дискуссии обеспечен при реализации следующих условий: наличие достаточной зрелости и самостоятельности для обсуждения проблем; развитие умения аргументировать свою позицию, точку зрения; поиск различных способов передачи информации; присутствие контакта между участниками дискуссии; создание благоприятного психологического микроклимата; сочетание упорядоченности хода обсуждения с отсутствием регламентации; поддержка свободного обмена мнениями.

В.А. Грунина (ВЮИ ФСИН России, Владимир)

ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА У КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Annotation. Efficiency of professional work in the legal field is determined by several factors, conditions of different nature. One of such elements is the professional duty.

Keywords: duty, morality, society, professional activity, law enforcement agencies, personality.

Категория профессионального долга является производной от одной из фундаментальных категорий этики, которая воплощает императивность морали, ее деонтологический характер - категории долга.

Как известно, исторически теоретическое осмысление долга связано со столкновением различных философских школ и направлений, которые с разных позиций обосновывали природу долга, его основания. Как правило, это было связано с

конкретными проблемами общества в данный отрезок времени, с определенной трактовкой природы и сущности человека, с той или иной формой толкования нравственной необходимости - исполнения божественных велений, общественных установлений, выражения внутренних потенций личности и т. д. Теория долга связана с именами таких выдающихся философов, как Зенон из Китиона (стоики), Цицерон, Фома Аквинский, Д. Юм, Т. Гоббс, И. Кант, И.Г. Фихте, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше.

В новой философской энциклопедии мы находим, что категория долга обозначает нравственно аргументированное принуждение к поступкам, нравственную необходимость, фиксированную в качестве субъективного принципа поведения [2. С. 686]. В словаре философских терминов под научной редакцией профессора В.Г. Кузнецова категория долга трактуется как специфическая, обязывающая форма предъявления нравственного требования (должное); как личное представление человека о своих моральных обязанностях [4. С. 146.]. Выделяя личностные формы выражения моральных требований, О.Г. Дробницкий отмечает, что именно в категории долга фиксируется превращение общезначимого морального требования в веление, имеющее смысл применительно к конкретному лицу и тем особым условиям, в каких оно находится; именно через категорию долга общественные нормативы принимаются и осознаются самим деятельным субъектом, становятся его собственными максимами, внутренними установками и самооценками [1. С. 55].

Таким образом, категория долга отличается от более абстрактного долженствования, включающего всю совокупность требований в форме норм, предъявляемых к человечеству, к общественному человеку вообще. Она ориентирована на конкретного индивида, отдельную группу лиц, социальную группу, класс и т. д. в определенных социальных условиях, конкретных обстоятельствах, применительно к «способностям и возможностям человека, которые определяют условия и меру его личной ответственности и составляют содержание его мотивов и совести» [5. С. 175.].

Здесь необходимо также помнить, что, по сути, именно в категории долга фиксируется сложное соотношение общественных и индивидуальных интересов, требований, предъявляемых обществом

и собственными влечениями и потребностями: «...смысл или значение, которое поступок имеет для действующего лица, и объективное общественное значение сходятся или расходятся в зависимости от того, становится ли общественно значимое значимым для личности или противопоставляется личностно значимому для него» [3. С. 11]. Человек, выполняя требования долга, осознает всю совокупность своих моральных обязанностей перед обществом и старается реализовать их в своей деятельности. Причем, он может выполнять свой долг, но действовать вопреки своему влечению, и наоборот - осуществление того или иного поступка может быть для человека одновременно и осознаваемым долгом и непосредственно испытываемой потребностью. При этом, общественно значимое становится для человека одновременно и личностно значимым. В таком случае, мы можем говорить о внутренней нравственной силе человека, о способности не просто склоняться перед моральной нормой, но и «возвыситься до нее» [3. С. 10].

Далее, к категории долга, непосредственно относится проблема личной мотивации выбираемых поступков, то есть осознания деятельным субъектом тех оснований, которые именно его побуждают принять то или иное решение.

В сфере деятельности правоохранительных органов категория долга приобретает особое значение и звучание. Выполнение и соблюдение возложенных на сотрудников правоохранительной системы обязанностей и прав предполагает верное служение своему профессиональному долгу - защищать права и свободы граждан, обеспечивать безопасность общества и государства, охранять и укреплять в стране правопорядок. В данном случае профессиональный долг выступает составной частью общественного, морально ценного для общества долга, и выступает как своего рода регулятор поведения, действенная сила в деятельности сотрудников правоохранительных органов.

Таким образом, выполнение профессионального долга, становится основным смыслообразующим мотивом, обуславливающим поведение правоохранителя и свидетельствующим о высоком чувстве ответственности перед обществом, каждым человеком, самим собой.

Литература

1. Дробницкий О. Г. Структура морального сознания . Москва; Воронеж, 2005
2. Новая философская энциклопедия. Т. 1. 2-е изд., испр. и допол. — М.: Мысль, 2010.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. II.- М.: Педагогика, 1989.- 328с.
4. Словарь философских терминов / Науч. ред. проф. В. Г. Кузнецова. М., 2005.
5. Философский энциклопедический словарь. Под ред. А.А. Ивина. — М.: Гардарики, 2004. — 1072 с.

Т.Е. Карпович (МГЛУ, Минск, Беларусь)

ПОВЫШЕНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА БЕЛОРУССКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

The article investigates the problem of enhancing subjective well-being and quality of life satisfaction in student-teachers as the urgent task of contemporary Belarusian higher educational institutions.

Анализ реального функционирования системы высшего образования в Республике Беларусь актуализирует задачу приведения ее в соответствие с реалиями сегодняшнего дня. По данным, обнародованным 11.03.2014г. на совещании по поводу совершенствования системы приема в вузы и ссузы, результаты прошлогодней вступительной кампании оказались неутешительны. Из-за установления в 2013 г. нижнего порогового значения в 15–20 баллов из 100 возможных на централизованном тестировании за курс средней школы около 36% абитуриентов не были допущены к конкурсу, так как не смогли этот порог преодолеть [3].

Становится очевидным, что уровень обученности нынешних выпускников отечественных школ недостаточен для освоения вузовских программ, особенно инженерно-технического профиля. В то же время подготовка педагогических кадров,

способных обеспечить достойное качество среднего образования, становится все более проблематичной. По результатам вступительной кампании 2013 г. вакантными остались около 70% бюджетных мест в педагогических вузах страны по специальностям «Физика» и «Математика» (по материалам сайта: rikc.by).

Падение популярности педагогической профессии подтверждается и нашими эмпирическими исследованиями на 5 (выпускном) курсе педагогических факультетов Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ). Так, анкетирование 60 пятикурсников в преддверии производственной педагогической практики (февраль 2014 г.) показало, что после окончания МГЛУ 58% будущих учителей не планируют работать по педагогической специальности, а 80% молодых специалистов если и будут работать по педагогической специальности, то недолго.

Тенденцию к снижению авторитета педагога на фоне его слабой социальной защищенности иллюстрирует исследование Е.И. Медведской. Автор изучила представления о позиции субъектов образовательного процесса в профессиональном сознании современного белорусского учителя: «ученик – главный человек, имеющий все права; родители школьника – управляющие учителя; администрация – контролеры; учитель – обслуживающий персонал» [1. С. 27]. Закономерно предположить, что приобретение учителем подчиненной внутренней позиции по отношению ко всем другим участникам образовательного процесса ведет к снижению уровня его удовлетворенности профессиональной деятельностью и жизнью в целом.

Пока политики, государственные деятели, экономисты просчитывают возможности социальной поддержки педагогов, преподаватели высшей школы сталкиваются с проблемой профессионального обучения студентов с невысоким уровнем обученности и слабо выраженной направленностью на педагогическую профессию. При этом ориентированные на формальные цели получения высшего образования студенты часто не обладают когнитивными способностями, необходимыми для обучения в вузе, образовательный процесс в котором носит для них стрессогенный характер, снижает уровень удовлетворенности

качеством персональной жизни и не способствует появлению профессиональной мотивации. Поэтому правомерно поставить вопрос, *как* пребывание студента в педагогическом вузе сделать максимально продуктивным для его личностного и профессионального развития.

Для ответа на этот вопрос мы обратились к изучению субъективного благополучия студентов, которое соотносится с удовлетворенностью самореализацией личности и ее психологическим здоровьем. Чувство благополучия возникает при наличии душевного комфорта, сознания своей безопасности, защищенности. Оно базируется на субъективном восприятии жизни и часто оказывается слабо связано с объективно наблюдаемыми ее параметрами [2].

В зарубежной науке при определении психологического благополучия используется понятие «качество жизни». По определению Всемирной организации здравоохранения, под качеством жизни понимается восприятие людьми своего положения в жизни в зависимости от культурных особенностей и системы ценностей и в связи с их целями, ожиданиями, стандартами и интересами [по материалам сайта: www.who.int]. Таким образом, качество жизни – это уровень удовлетворенности человеком своей жизнью в ее различных сферах по его собственной субъективной оценке. Этот показатель особенно важен для представителей помогающих профессий (врачей, психологов, социальных работников, педагогов), в которых средством профессиональной деятельности выступает сама личность специалиста. Поэтому укрепление здоровья таких специалистов приобретают особую значимость уже в период их профессиональной подготовки.

Базой нашего эмпирического исследования выступили студенты 2 курса педагогических факультетов МГЛУ (n=92). В основе исследования лежит субъективный подход к оценке качества жизни человека, который согласуется с фундаментальным тезисом экзистенциальной психологии о том, что жизнь человека – это он сам во всем многообразии его ощущений, мыслей, переживаний, потребностей, целей и ценностей. Поэтому удовлетворенность качеством жизни правомерно изучать на основе самоотчетов личности. Исходя из

сказанного, в нашем исследовании в качестве диагностического инструментария мы использовали шкалу оценки качества жизни Р. Элиота в адаптации Н.Б.Водопьяновой [4]. Студентам предлагалось оценить удовлетворенность такими областями жизни, как учеба, личные достижения, здоровье, общение с близкими людьми, поддержка (внутренняя и внешняя), оптимистичность (жизнестойкость), напряженность, самоконтроль, негативные эмоции. Для обработки полученных результатов использовался корреляционный анализ (г).

Результаты эмпирического исследования позволили определить степень общей удовлетворенности качеством индивидуальной жизни студентов и выявить сферы жизнедеятельности, вызывающие наибольший дискомфорт и неудовлетворенность. Так, при среднем уровне общего индекса качества жизни будущих педагогов (25,26) низкий уровень удовлетворенности выявлен по шкале «самоконтроль» (22,77), отражающей умения студента адаптироваться к внезапным переменам в жизни. На нижней границе среднего уровня находятся показатели удовлетворенности состоянием здоровья (25,91), личными достижениями в любых сферах (28,5), общением с близкими людьми (друзьями, родственниками) (27,93), а также показатель оптимистичности студентов (22,9). При этом средний уровень удовлетворенности учебной (успеваемость, интерес к получаемым знаниям, оценка качества их усвоения и полезности) (27,27) тесно связан (при $p=0,01$) с эмоциональной напряженностью и тревожностью студентов (0,661), оценкой ими личных достижений (0,595), удовлетворенностью качеством общения (0,520) и ощущением защищенности благодаря материальной и духовной поддержке (0,499).

Анализ результатов исследования подтверждает актуальность проблемы повышения удовлетворенности качеством жизни студентов педагогических вузов на этапе их профессионализации. Среди возможностей образовательного процесса, повышающих удовлетворенность будущих педагогов персональной жизнью, следует назвать такую организацию совместной продуктивной деятельности преподавателей и студентов в вузе, которая обеспечивает:

- 1) адекватную дидактическую помощь в выполнении самостоятельной работы студентов (групповой и индивидуальной) с

целью снижения напряженности и повышения саморегуляции поведения;

2) эмоциональную поддержку студентов в процессе осознания ими целей и смыслов будущей профессии и оценки собственных достижений на пути личностного и профессионального развития.

Литература

1. Медведская, Е.И. Педагогическая деятельность: сфера услуг или...? / Е.И. Медведская // Вопросы психологии. – 2012. – №5. – С. 19–28.

2. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. – 607 с.

3. Совещание по совершенствованию системы и работы по приему в вузы и ссузы 11 марта 2014 года. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://president.gov.by/ru/video_ru/getRecord/700142/page/1/. – Дата доступа: 11.03.2014.

4. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – 490 с.

**Г.С. Кожухарь (МГППУ, Москва, Россия), Н.В. Поспелова
(«Мастерская Ольги Троицкой», Москва, Россия)**

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ У РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

In the article the interconnections between life purposes, hardiness and coping-strategy in teachers at stress situations were analyzed. The results showed that teachers with different levels of integral index of life purposes had various personal potential (hardiness and coping strategy) for coping stress.

Keywords: stress, the life purposes, hardiness, coping strategy, pedagogical workers

В настоящее время проблема выявления личностных ресурсов, обеспечивающих успешное переживание сложных, стрессогенных жизненных обстоятельств и трудных, профессионально напряженных ситуаций, является научно актуальной и перспективной как в практическом, так и, тем более, в прикладном аспекте. В обществе существует запрос на повышение качества жизни и условий профессиональной деятельности. Вместе с тем, множество социологических и психологических исследований констатируют рост количества разнообразных стрессогенных факторов, которые все более интенсивно воздействуют на личность.

Профессиональная деятельность в жизни взрослого человека занимает важнейшее место, во многом определяя субъективную удовлетворенность качеством жизни и наполняя ее глубоким смыслом. В то же время, условия профессионального существования зачастую выступают в качестве стрессогенов, оказывающих негативное воздействие на личность и здоровье человек. Во многих психологических исследованиях убедительно показано и доказано, что педагогическая деятельность относится к эмоционально сложным, напряженным видам труда, провоцирующим эмоциональное выгорание. Она отличается высоким уровнем ответственности за учащихся, ежедневными психическими нагрузками, дисбалансом между интеллектуальными, эмоциональными, энергетическими затратами и позитивной оценкой значимости труда как со стороны общества, так, зачастую, со стороны конкретных учащихся, родителей, вышестоящих инстанций. Кроме того, поскольку подавляющее большинство педагогического контингента составляют женщины, к профессиональным факторам, вызывающим стресс, прибавляются еще и загруженность домашними делами, семейными заботами и хлопотами, дефицит времени.

В настоящее время накоплен большой научный материал, связанный с рассмотрением условий и факторов, порождающих, усиливающих или снижающий профессиональный стресс. Проблема анализа личностных ресурсов, обеспечивающих эффективную психологическую адаптацию, активно исследуется в

современной психологии, ей посвящено множество отечественных и зарубежных исследований таких авторов, как Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Д.А. Леонтьев, С. Мадди, А. Г. Маклаков, Г. Селье и многих других. Существенный вклад в изучение проблемы личностных ресурсов противодействия жизненным и профессиональным стрессам в отечественной психологии внесли работы К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Бодрова, Л.А. Китаева-Смык, Д.А. Леонтьева, В. И. Моросановой, Т.В. Наливайко и других исследователей.

В связи со сказанным, проблема изучения системообразующих личностных факторов, позволяющих работникам сферы образования успешно справляться с трудными, стрессовыми ситуациями, возникающими в их жизни и профессиональной деятельности, сохраняет свою высокую научную актуальность. *Целью* данного исследования явилось изучение взаимосвязи смысложизненных ориентаций с личностным потенциалом преодоления стрессовых ситуаций (жизнестойкостью и стратегиями совладания) у работников сферы образования.

Объект исследования: личностные особенности работников сферы образования. В качестве *предмета исследования* выступает взаимосвязь характеристик осмысленности жизни, стратегий совладания и компонентов жизнестойкости.

Была выдвинута общая гипотеза о существовании значимых взаимосвязей связей между смысложизненными ориентациями, жизнестойкостью и стратегиями совладания.

Исследование проводилось в Москве в 2013 году на базе МОФ «Центр развития межличностных коммуникаций», реализующего совместно с коллективом психологов «Мастерская Ольги Троицкой» проект «Школа без стресса». Выборку исследования составили слушатели курса повышения квалификации «Снятие учебного и рабочего стресса. Телесно-ориентированные методы» (шифр «ППП 21»), разработанного О.И. Троицкой. Первый срез (констатирующий замер), проводился в начале учебного года как часть исследовательского проекта, направленного на изучение эффективности влияния данной

программы на снижение профессионального стресса у работников образования.

Было обследовано 63 женщины в возрасте от 20 до 59 лет (средний возраст 40,35 лет), работающих в учреждениях среднего и дошкольного образования в различных должностях (учитель, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, психолог, педагог дополнительного образования, воспитатель). Условно они названы педагоги.

В работе применялись методы количественного анализа: методы статистического анализа: параметрический метод сравнения t-Стьюдента для независимых выборок, метод корреляции Пирсона, с помощью пакета математической статистики SPSS, v. 21 и качественного анализа. Также были использованы следующие методы психодиагностики: 1) тест смысловых ориентаций (СЖО) Дж. Крамбо и Л. Махолик, адаптация Д.А. Леонтьева;

2) копинг-тест Лазаруса, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.Ф. Куфтяк; 3) тест жизнестойкости С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой. В работе применялись методы количественного анализа: описательная статистика, параметрический метод сравнения t-Стьюдента для независимых выборок, метод корреляции Пирсона (пакет математической статистики SPSS, v. 21) и качественного анализа.

На основании результатов проведенного эмпирического исследования были сформулированы следующие выводы.

В целом по выборке обнаружено, что педагоги ощущают свою собственную ценность и значимость при решении жизненных, и, в том числе, профессиональных задач, они испытывают удовольствие от собственной деятельности. Интересно, что при этом они далеко не всегда верят в то, что борьба обеспечит достижение нужного результата, однако они способны использовать любой свой жизненный опыт (как положительный, так и отрицательный), для собственного развития. Педагоги расположены к действиям даже при отсутствии полных гарантий достижения успеха, «на свой страх и риск». Вместе с тем, общий показатель осмысленности жизни имеет средние значения, при этом направленность в будущее, результаты прошлого и процесс жизни в настоящем не синхронизированы, что позволяет

сделать вывод о намечающейся тенденции на снижение осмысленности жизни у работников сферы образования.

Совладающее поведение работников сферы образования характеризуется разнообразием применяемых копинг-стратегий, гибкостью их применения, педагоги в целом обладают средним адаптационным потенциалом. Разнообразие использования способов совладания со стрессом, по нашему мнению, свидетельствует о зависимости от ситуационных факторов и низкой или средней степени устойчивого выбора продуктивных копинг-стратегий независимо от внешних обстоятельств.

При возникновении стрессовых ситуаций обследованные работники образования чаще всего планируют решение возникающих проблем, обращаются к другим людям за информационной, действенной и эмоциональной поддержкой; прилагают усилия, направленные на позитивное осмысление ситуаций, их положительное означивание. Они прилагают усилия по регулированию своих чувств и действий, признают свою роль в возникновении проблемы, стараются рассуждать о возможных вариантах ее решения, признают ошибки и анализируют их с целью не допустить повторения. Достаточно редко в стрессовых ситуациях они пытаются избежать проблемы мысленно или в поведении, а также не стараются отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость.

В ходе эмпирического исследования выявлены статистически достоверные, значимые различия между группами педагогов, выделенными по критерию общего показателя осмысленности в выборе стратегий совладания и по уровню жизнестойкости. Между работниками образования с разным уровнем осмысленности жизни обнаружены не просто случайные различия на уровне тенденций, а достоверные различия, обеспечивающие разницу в частоте применения эффективных проблемно-ориентированных стратегий совладания («Ответственность», «Планирование»), эмоционально-ориентированной стратегии («Переоценка»), выраженности всех показателей жизнестойкости («Вовлеченность», «Контроль», «Склонность к риску») и общего показателя жизнестойкости.

Педагоги с высоким уровнем осмысленности жизни *чаще*, чем педагоги со средним уровнем осмысленности жизни в

стрессовых ситуациях анализируют проблему и предпринимают шаги по изменению ситуации; ищут информационную, действенную и эмоциональную поддержку у людей, способных ее оказать. Они фокусируются на росте собственной личности; стремятся регулировать свои чувства и действия.

Совокупность приведенных выше данных позволяет сделать уверенный вывод о подтверждении нашей гипотезы о существовании связей между смысложизненными ориентациями, стратегиями совладания и жизнестойкостью.

Подводя итоги, отметим, что выявлены положительные связи между осмысленностью жизни и жизнестойкостью; между осмысленностью жизни и двумя стратегиями совладания («Планирование» и «Положительная переоценка»); между жизнестойкостью и теми же двумя стратегиями совладания («Планирование» и «Положительная переоценка»). Обнаружена отрицательная связь между жизнестойкостью и одной стратегией совладания («Бегство-избегание»).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что наличие у педагогов осознаваемых целей и смысла жизни повышает их устойчивость к воздействию неблагоприятных обстоятельств, следовательно, смысложизненные ориентации у работников сферы образования выступают в качестве ценностно-смыслового ресурса преодоления стрессовых ситуаций. Наши данные могут быть использованы для разработки программы активизации личностных ресурсов педагогов за счет интеграции смысложизненных ориентаций, компонентов жизнестойкости и продуктивных копинг-стратегий.

**О.М. Овчинников (ВЮИ ФСИН России,
Владимир, Россия)**

ДЕСТРУКТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА

This paper analyzes the modern forms and methods of prevention of maladaptive and destructive behavior of students.

Keywords: Disadaptation, destuktivnye changes, personality, social and cultural environment, social deviance, prevention, congenital and acquired needs.

Теория развития личности, разработанная З.Фрейдом, основывается на убеждении, что индивид всегда находится в состоянии конфликта с обществом. Наиболее важным импульсом человеческого развития становится, с его точки зрения, способность индивида завязывать эмоциональные контакты, видеть в других людях объекты своих собственных чувств. По Фрейду, развитие определяется противоречиями между врожденными потребностями человека и ограничениями, которые общество накладывает на него (между «Эго» и «СуперЭго»).

Э. Эриксон построил оригинальную схему развития человека на протяжении всей жизни, положив в основу «эпигенетический принцип». Эпигенез – это учение о зародышевом развитии организма как процессе, осуществляемом путем последовательных преобразований в противовес признанию в половых клетках и зачатках зародыша изначального многообразия структур. Переноса данный принцип на психологию жизненного пути человека, Э. Эриксон выступает против логики теории «двух факторов (биологического и социального), включая взросление в фундаментальный биологический контекст.

Развитие личности, согласно Э. Эриксону, есть результат борьбы крайних возможностей в период кризисов на каждой стадии жизненного цикла, момент выбора между регрессом и прогрессом.

Периодизация Э.Эриксона охватывает весь жизненный путь личности и разные стороны ее развития. Личность развивается благодаря включению в различные социальные общности (нацию, социальный класс, профессиональную группу) и переживанию своей неразрывной связи с ними. Идентичность – психосоциальная тождественность – определяет систему ценностей личности, ее идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения.

Таким образом, Э.Эриксон пришел к выводу о значительном влиянии культуры и социального окружения на развитие индивида. Главными для ученого становятся положения

о роли среды, цельности личности и необходимости ее постоянного развития в процессе жизни. Эриксон считал, что развитие личности продолжается всю жизнь; влияют на этот процесс не только родители и близкие люди, но и друзья, работа, общество в целом. Сам этот процесс Эриксон называл формированием идентичности.

Статус нетипичного поведения зависит от социальных соглашений относительно нормы, ожидаемого поведения и границ допустимых изменений, что в той или иной степени обуславливает специфику социального взаимодействия индивида. В социологии под нормой понимают разделяемые сообществом представления (ожидания), которые определяют желаемые или приемлемые формы поведения. Как указывает Т.И. Черняева, под нормой здоровья следует понимать состояние человека (включая биологический, психологический, социальный уровень), позволяющее ему эффективно взаимодействовать с природной и социокультурной средой.

Сфера нормального всегда имеет в сознании людей свои границы, а все, что находится за их пределами, определяется как «ненормальное», «патологическое». На практике – осознанно или неосознанно происходит оценивание студентов по признаку соответствия или несоответствия норме, которая и определяет эти границы.

Отклонения от нормы условно можно разделить на четыре группы: физические, психические, педагогические и социальные.

Социальные отклонения у студента имеют в качестве предпосылок отклонения в здоровье (физические патологии), а также психические и педагогические отклонения.

Соблюдение социальных норм обеспечивается путем превращения внешних требований в привычку человека через его социализацию или путем применения различных санкций (правовых, общественных) к тем, чье поведение отклоняется от принятых социальных норм. Фактически социальные нормы выступают моделью должного поведения, должных общественных отношений и деятельности, которые создаются людьми на основе познания социальной реальности.

Особенностью социальных норм для студентов является то, что они выступают фактором воспитания, в процессе которого

происходит усвоение социальных норм и ценностей, вхождение в социальную среду, усвоение социальных ролей и социального опыта конкретной личности.

Системный подход к психическому и соматическому здоровью человека обуславливает необходимость рассмотрения его как части экосистемы, активно воздействующей на ноосферу и испытывающей с ее стороны обратное воздействие.

Согласно концепции В.М. Димова, « гармоническое состояние означает высокую степень адаптированности, т.е. здоровья; и, наоборот, снижение адаптированности организма в целом, его систем и отдельных органов означает разрушение, болезнь.

Р.Т. Инершведт считает, что болезнь или нарушение развития затрагивают, прежде всего, связи в системе организм – среда, хотя могут распространяться и на другие системы. Неспособность характеризует специфику связи в системе субъект – объект, а инвалидность проявляется на уровне субъект-субъект. Таким образом, проявления нетипичного развития могут быть представлены в терминах внутреннего – внешнего, а их содержание определяется спецификой связи в системе организм – среда.

Жизненное пространство человека с выраженными проявлениями дезадаптивного поведения ограничено, замкнуто. Вследствие этого возникает необходимость расширения его границ посредством интеграции, активного включения студента в жизнь социума, учитывая, что наиважнейшую роль при этом играет общение.

Разработка эффективных методов и программ воспитания молодежи – приоритетное направление научного познания. Своевременная диагностика и превенция могут помочь студентам, испытывающим трудности, преодолеть их и компенсировать дезадаптацию, приводящую к десоциализации личности и, выработав адекватный уровень толерантности, исключить проявления антиобщественного и дезадаптивного поведения.

Литература

1. Hurreimann K. Einführung in die Sozialisations theorie: Uber den Zusammenhand von Socialstructur und Personlichkeit. Basei 1989.- 182 p., P. 13
2. Васильева Е.П., Хуррельманн К. Социальная структура и развитие личности //Социальные и гуманистические науки. Серия 11.Социология.- 1997.-№1.-С. 181-189., С.182
3. Димов В.М. Новая концепция здоровья: системный подход //Социально-гуманитарные науки.-1999.-№4.-С.187-192., С.188
4. Марцинковская Т.Д. История детской психологии.-М., 1998.-380 с., С161
5. Реабилитационная работа с нетипичными детьми и их семьями: Учеб. пособие /Т.И. Черняева.-Саратов:СГТУ, 1999.-160 с., С.6
6. Реабилитационная работа с нетипичными детьми и их семьями: Учеб. пособие /Т.И. Черняева.- Саратов:СГТУ, 1999.-169 с., С.8
7. Социально-психологические особенности подростков с девиантным поведением [http:// sevinvfspor. iatp. org. ua/ materials/ lecture2](http://sevinvfspor. iatp. org. ua/ materials/ lecture2)
8. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции.-М., 1991.- 340 с., С.8
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./Общ. Ред. А.В. Толстых.-М., 1996.-188 с., С.12

**Митрофанова (ГрГУ им. Янки Купалы,
Гродно, Беларусь)**

ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-КИТАЙЦЕВ, СТУДЕНТОВ- ТУРКМЕН И СТУДЕНТОВ- БЕЛОРУСОВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

The article presents the results of an empirical study of the value priorities students – Chinese, students - Turkmen and students - Belarusians. Values 1 and students of 3-4 courses are analyzed separately, which allows us to consider their dynamics. Particular

importance is given to the etic - emic analysis in interpreting the value priorities.

Keywords: intercultural communication, value, value priorities, etic-approach emik-approach.

В настоящее время процессы эффективного общения представителей различных культур приобретают особую актуальность. Это связано, прежде всего, с тем, что ни одна культура не существует и не развивается вне взаимодействия с другими культурами, а само это взаимодействие приобретает свою специфику на основе пересечения уникальных культурных систем. Среди многочисленных исследований феноменов межкультурного взаимодействия важное место принадлежит исследованию ценностных приоритетов представителей различных культур. Как указывает Ш. Шварц, разные культуры и личности могут быть охарактеризованы ценностными приоритетами [2]. Ценности выражают культурные идеалы. Различия в ценностях могут спровоцировать непонимание и наоборот, разделяемые ценности – способствуют взаимопониманию.

Рассматривая ценностные приоритеты представителей различных культур, нельзя оставить без внимания проблему итико – имического анализа в области их интерпретации. Согласно Дж. Берри, etic – анализ предполагает изучение универсальных свойств психики людей, проявляющихся в любой культуре. Emic – анализ ориентирован на поиск кросс – культурных различий и сравнение психических особенностей людей, принадлежащих к разным культурным общностям [1]. На наш взгляд, для более полной реализации основных задач исследования, необходимо правильное сочетание etic – и emic – подходов, нахождение оптимального баланса итического (общего, универсального) и имического (уникального, индивидуального) [3].

В исследовании ценностных приоритетов участвовали 191 студент - белорус, 105 студентов - китайцев и 101 студент – туркмен 1 и 3-4 курсов. Условие исследования – опыт взаимодействия указанных культурных групп. Студенты - белорусы, которые обучаются совместно со студентами - китайцами, являются студентами Белорусского государственного университета, а со студентами - туркменами – Гродненского

государственного университета имени Янки Купалы. На первом этапе респондентам было предложено указать ценности, которые являются значимыми для них. Все выделенные респондентами ценности были проанализированы, обобщены и на последующем этапе вновь предложены респондентам для ранжирования. Так, самая значимая ценность получила ранг 1, самая незначимая – 16. Ценности были обработаны методом квартилизации. Так, ценности, вошедшие в первый квартиль, являются наиболее значимыми, а в четвертый – наименее значимыми. Таким образом, мы получили иерархию ценностей, присущих представителям Китая, Туркменистана и Беларуси.

Результаты нашего исследования позволяют говорить о том, что в ценностях студентов – представителей разных культурных общностей существует больше сходств, чем различий. Первый квартиль у студентов - китайцев, которые обучаются на 1 курсе, содержит такие ценности как «семья», «здоровье» и «дружба». Их соотечественники старших курсов также более всего ценят «семью», «здоровье» и «дружбу». Различия заключаются в том, что помимо вышеперечисленных, студенты – китайцы 3-4 курсов в качестве значимой ценности выделяют «счастье». Первый квартиль студентов – белорусов, обучающихся на 1 курсе, образован пятью значимыми ценностями: «семья», «здоровье», «дружба», «счастье» и «жизнь». Для студентов – белорусов 3-4 курсов характерно то, что они в качестве значимых ценностей кроме таких как «семья», «жизнь» и «здоровье» выделяют «любовь».

Наименее значимыми ценностями для студентов – китайцев 1 и 3-4 курсов являются следующие: «благо группы, «чувство плеча»», «процветание и стабильность государства», «почитание предков, культ предков» и «религия». Данные ценности входят в четвертый квартиль, что говорит о том, что они являются наименее значимыми из рассматриваемого перечня. Студенты - белорусы, которые обучаются на 1 курсе, солидарны со студентами - китайцами. Так, в четвертый квартиль в качестве наименее значимых ценностей вошли «почитание предков, культ предков», «процветание и стабильность государства», «религия». Различия заключаются в том, что помимо перечисленных, как наименее значимая ценность в четвертый квартиль у студентов -

белорусов 1 курса вошла такая как «культура, традиции». Студенты – белорусы 3-4 курсов ставят на последнее место такие ценности как «культура, традиции», «благо группы, «чувство плеча»», «почитание предков, культ предков» и «процветание и стабильность государства».

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что у студентов - китайцев и студентов – белорусов существуют общие позиции по наиболее предпочитаемым ценностям («семья» и «здоровье») и наименее предпочитаемым («почитание предков, культ предков», «процветание и стабильность государства»). Данные ценности можно рассматривать как итические (общие, универсальные). Расхождения наблюдаются в отношении ценностей «религия» и «благо группы, «чувство плеча»». Так, ценность «религия» является наименее значимой для всех групп респондентов, кроме белорусов, которые обучаются на 3-4 курсах. Специфической особенностью китайских респондентов является то, что ценность «культура, традиции» не является для них самой незначимой. Причем, необходимо отметить, что для студентов – китайцев 3-4 курсов данная ценность является более значимой, чем для студентов - китайцев 1 курса.

У студентов – туркмен, которые обучаются на 1 курсе, первый квартиль представлен такими значимыми ценностями как «здоровье», «семья», «дружба» и «счастье». Студенты - туркмены, обучающиеся на 3-4 курсах, имеют несколько иные ценностные предпочтения. Так, в первый квартиль у данных респондентов вошло большее количество ценностей. Наиболее значимыми ценностями для данной культурной группы являются такие как «семья», «здоровье», «жизнь», «счастье» и «любовь». Ценности студентов – белорусов в целом схожи. Так, студенты - белорусы 1 курса в качестве наиболее значимых ценностей выделяют «семью», «здоровье», «жизнь» и «любовь», а студенты – белорусы 3-4 курсов – «семью», «здоровье», «жизнь», «дружбу» и «счастье».

Наименее важными ценностями из ранжируемых для студентов – туркмен 1 курса являются следующие: «образование», «культура, традиции», «материальное благополучие» и «время». Студенты из Туркменистана, обучающиеся на 3-4 курсе, менее всего ценят «культуру, традиции», «возможность заниматься любимым делом», «интересы группы, «чувство плеча»». Наименее

предпочитаемые ценности студентов из Беларуси 3-4 курсов схожи. Четвертый квартиль у данных респондентов содержит такие ценности как «время», «культура, традиции», «интересы группы, «чувство плеча»» и «религия».

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что существуют сходства в наиболее и наименее предпочитаемых ценностях респондентов. Так, такие ценности как «семья» и «здоровье» разделяются всеми респондентами как наиболее значимые. Данные ценности представляют собой итику, т.е. являются культурно универсальными. Однако необходимо отметить, что ценности студентов - туркмен со временем претерпевают изменения. Прежде всего, становится большее количество наиболее значимых ценностей. Помимо ценностей «семья», «здоровье» и «счастье», появляются такие как «любовь» и «жизнь». Данные ценности, кроме «счастья», являются важными и для белорусских студентов 1 курса. Студенты – белорусы, в отличие от своих соотечественников младшего курса, в качестве наиболее значимых ценностей кроме таких как «семья», «здоровье» и «жизнь» выделяют «счастье» и «дружбу». Наименее предпочитаемой ценностью студентов – туркмен, независимо от курса обучения, стала ценность «культура, традиции». Специфической особенностью студентов - туркмен 1 курса является то, что «образование», «материальное благополучие» и «время» являются наименее значимыми, а для туркменских респондентов 3-4 курсов – «возможность заниматься любимым делом», «интересы группы, «чувство плеча»». Наименее значимые ценности у студентов - белорусов со временем не изменяются, однако, по сравнению с ценностями студентов - туркмен, имеют свою специфику. Культурная имика заключается в том, что студенты - белорусы выделяют как наименее значимую ценность «религия», что не характерно для студентов из Туркменистана. На наш взгляд, это связано с тем, что религия играет значительную роль в жизни народов Средней Азии и определяет их мировоззрение.

Исследование ценностных приоритетов представителей различных культур представляется перспективным с точки зрения организации и прогнозирования межкультурного взаимодействия. Учет выявленных ценностных приоритетов позволит повысить

продуктивность межкультурного взаимодействия студентов – китайцев, студентов – туркмен и студентов - белорусов, исключить ситуации непонимания и тем самым добиться положительных итогов в межкультурных контактах.

Литература

1. Берри, Дж.В., Пуртинга, А.Х., Сигалл, М.Х., Дасен П.Р. Кросс – культурная психология. Исследование и применение / Дж.В. Берри, А.Х. Пуртинга, М.Х. Сигалл, П.Р. Дасен. – Изд – во Гуманитарный центр: Харьков, 2007. – 560 с.

2. Карандашев, Ю.Н. Методологические аспекты использования методики Ш. Шварца для изучения личности и культуры / Ю.Н. Карандашев [Электронный ресурс]. Режим доступа - http://victor.karandashevs.ru/docs/Schwartztztz_Methodology_Paper.pdf. - Дата доступа - 14.07.2011.

3. Янчук, В.А. Взаимопонимание в условиях культурного многообразия: социокультурно – интердетерминистская диалогическая перспектива / В.А. Янчук // Материалы междунар. конференции «Перспективы и возможности психологии, бизнеса и социальной работы в современной Европе». – Рига. – 2010. – Том 6. – Часть 1. – С. 44-53.

С.С. Кудинов (РУДН, Москва, Россия)

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ОБЩИТЕЛЬНОСТИ

Для эмпирического исследования был использован комплекс методик, позволяющих получить достаточно полные сведения об изучаемых явлениях. Общительность изучалась с помощью «Бланкового теста» разработанного в рамках целостно-функционального подхода А.И. Крупновым. Для исследования самореализации использовался «Многомерный опросник самореализации личности» С.И. Кудинова. Данный тест разработан в рамках авторского подхода (полисистемная концепция самореализации личности С.И. Кудинова). В

исследовании приняли участие студенты психологических факультетов Тольяттинского государственного университета, Самарской гуманитарной академии, всего 87 человек в возрасте 17-19 лет.

На первом этапе исследования были сопоставлены результаты, полученные с помощью тестовых методик, экспертных оценок и шкал самооценки. На следующем, полученные данные были подвергнуты процедуре на нормальность распределения, по методике Колмогорова-Смирнова и в дальнейшем проводился корреляционный анализ переменных общительности и самореализации личности. В ходе проведенного исследования было установлено, что студенты с высоким уровнем самореализации имеют заведомо более высокий уровень общительности, нежели их сокурсники с менее выраженной самореализацией. Что подтверждает множество ранее проведенных исследований. Достаточно интересной выглядит гендерная специфика самореализации студентов. Как показало исследование, для девушек с высоким уровнем самореализации соответствует выраженность социального аспекта данного свойства, тогда как для юношей на первый план выходит личностная и профессиональная самореализация. Что объясняется стремлением девушек к признанию в социуме, в частности в своей среде, где они хотят получить общественное признание и тем самым выразить свои способности и возможности. Юноши проявляют себя в учебе и спортивных достижениях, их самореализация носит скорее эгоцентрический характер, направленный на саморазвитие и самодостаточность, они выражают себя в сферах исключительно способствующих непосредственно их личному успеху и развитию своих перспектив.

Переходя к конкретному рассмотрению отдельных компонентов общительности и самореализации можно отметить, что для студентов была характерна выраженность следующих переменных, в общительности: эргичность, стеничность, интернальность, социоцентричность, эгоцентричность и осмысленность. В иерархической структуре самореализации: активность, оптимистичность, креативность, конструктивность. Эргичность как переменная общительности, указывает на выраженное стремление студентов к общительному поведению,

четкую установку и устремления на ее проявление, разнообразие способов и приемов в общении. Выраженность данной переменной указывает на устремление самореализации личности через общительность, субъект изначально настроен в общении на достижение поставленной цели и доведение начатого дела до конца, что имеет важное значение, для успешной самореализации студента-психолога. Данная переменная на 0,05% уровне связана со шкалой активность в структуре самореализации, так как обе переменные во многом обусловлены силой и слабостью свойств нервной системы и свойств темперамента. Для студентов с выраженной шкалой активность соответствует высокий жизненный тонус и выраженная энергичность в проявлениях самореализации. Данная группа стремится реализовать весь свой потенциал через общительность, не зависимо от сферы деятельности. Более того для них характерна устремленность и настойчивость в достижении намеченных целей и планов, даже при незначительных неудачах в коммуникативной сфере. Выраженность данных переменных свидетельствует о предрасположенности к общительному поведению и обладанию множеством способов и приемов коммуникации, что непосредственно влияет на возможности проявления себя во многих сферах деятельности и более успешной самореализации. Шкала оптимистичность в самореализации личности, указывает на доминирование позитивного психоэмоционального настроения, такие студенты с удовольствием пробуют себя в различных сферах жизнедеятельности. Если даже что то не получаются, не унывают. С уверенностью смотрят в будущее. С легкостью относятся к постигшим неудачам. Что способствует более широкому пространству для различных сфер самореализации, у данных испытуемых практически всегда доминируют положительные эмоции, радость, предвосхищение результатов своей деятельности, оптимизм в начале всяких новых дел. Представленная переменная, имеет тесную связь на 0,01% уровне значимости с эмоциональным компонентом общительности, в частности со стеничностью. То есть можно говорить о том, что при преодолении трудностей в общении и достижении поставленной цели студент испытывает положительные эмоции, настраивающие его на контакты с окружающими. Положительные эмоции способствуют не только

благоприятному фону для самореализации личности, но и при неудачах позволяют сохранять спокойствие и настрой на коммуникацию. Студент заранее предвосхищает удачный результат в разнообразных сферах деятельности, которому способствует его общительность. Стеничность в общительности на 0,01% уровне связана со шкалой активности в самореализации. Успех в общении и положительные эмоции во время общительного поведения, способствуют более активному выражению своего потенциала. Такие студенты находятся в постоянном движении, как внутреннем, так и внешнем развитии и готовности получения нового опыта и знаний. Высокие показатели были обнаружены по переменной интернальности в структуре общительности, что свидетельствует о хорошем контроле со стороны студентов данного свойства личности. Выраженность данного компонента проявляется в стремлении в любых ситуациях проявлять данное свойство личности, уверенностью субъекта в себе, причем не зависимо от успешности проявления общительного поведения, субъект берет ответственность на себя. Что способствует хорошему самоконтролю и самоорганизации студента при самовыражении. Тесная взаимосвязь данной переменной с активностью на 0,01% уровне в структуре самореализации, свидетельствует о хорошем контроле студентами своего поведения, поступков и реакции при самореализации. Высокий самоконтроль позволяет прогнозировать ситуации и уверенно двигаться к завершению дел. При неудачах они склонны анализировать свои ошибки и исправлять их, а не перекладывать ответственность на обстоятельства и других людей, что непосредственно способствует более успешной самореализации студента. Важно отметить, что высокие показатели выраженности получили социоцентричность и эгоцентричность в структуре общительности студентов, то есть общительное поведение побуждается как эгоцентрическими мотивами, так и социоцентрическими. Студенты стремятся к самореализации как в общественно-полезной деятельности, так и в реализации собственного потенциала. Данные показатели свидетельствуют о полинаправленной реализации общительности, студенты стремятся к активности в общественной деятельности, реализуя свое желание общественного признания в группе и

одновременно с этим, реализуют свои стремления к самостоятельности и независимости. Такая тесная связь мотивационного компонента общительности с самореализацией, свидетельствует о многообразии возможностей при реализации себя в различных сферах деятельности. С содержательной стороны мы можем говорить о том, что у студентов одинаково выражены как узко-личностные, так и социально-одобряемые мотивы самореализации личности. Также на 0,001% значимом уровне была обнаружена взаимосвязь продуктивного компонента общительности и переменной креативности в самореализации. Представленная связь указывает на то, что широкая сфера проявления общительности студентов обеспечивает эффективность их самореализации. Иными словами, они проявляют себя не только в учебной деятельности в рамках своего вуза, но и благодаря своей общительности выходят во внешний мир, проявляя себя в общественных движениях, политических партиях, кружках, секциях, движениях и т.д. Все это становится возможным при неординарных способах и приемах самовыражения личности, многообразии схем самореализации, легкости переключения с одной деятельности на другую. При реализации собственного потенциала для них характерно использование широкого набора средств, в том числе неординарных, нестандартных, разнообразие способов и приемов общительного поведения. У испытуемых сформировано ясное понимание чего они хотят в этой жизни и как это можно достичь, они хорошо чувствуют обстоятельства, ситуации и других людей. Самореализация таких субъектов, отличается широкой вариативностью, обеспеченной высоким уровнем общительности, а так же многообразием способов и приемов общительного поведения. Выраженность переменной осмысленность в структуре общительности, свидетельствует не только о верном понимании данного свойства личности, но и предполагает умение его реализовывать. Для таких субъектов характерна основательность изучения новой информации, последовательность выполнения деятельности и упорство в достижении намеченного. Вполне объяснима взаимосвязь на 0,01% уровне переменной «осмысленность» с конструктивностью в структуре самореализации. Мы можем констатировать, что общительность

способствует, успешно ставить новые цели и осваивать новые рубежи в продвижении своего совершенства, быстрому и качественному освоению специфических действий, приемов и способов самовыражения. Отмеченные связи переменных общительности и самореализации личности свидетельствуют о продуктивности самовыражения студентов, что приносит положительные плоды в развитии личности и освоении деятельности. Высокий уровень общительности указывает на то, что проявление данного свойства доставляет субъекту удовлетворение и способствует более качественному самовыражению индивида.

Таким образом, в проведенном исследовании были выявлены некоторые специфические взаимосвязи общительности и самореализации личности. Установленные закономерности подтверждают гипотезу о существовании зависимости между этими психологическими явлениями.

**Е. Д. Кузин (ЮНПУ им. К.Д. Ушинского,
Одесса, Украина)**

ПОДГОТОВКА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ПОСТРОЕНИЮ ГАРМОНИЧНЫХ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ (с учетом этнических различий)

The article presents the research results about the love relationships of different ethnic group. The author shows their influence on the agreement of the family that the Bulgarian ethnic group representatives have the stronger influence that the other groups.

Одесский регион является полиэтническим: здесь издавна проживают люди, которые относятся к представителям разного этноса: украинцы, русские, евреи, болгары, молдаване, греки, гагаузы, немцы. Имеются албанцы, чехи, поляки. Со времен образования Одессы в жилы многих одесситов влилась греческая, итальянская, а также французская кровь. Сегодня регион пополнился представителями кавказских национальностей – армян, грузин, азербайджанцев, осетин и др. Все это, естественно,

приводило как в прошлые времена, так и сегодня к образованию большого числа межэтнических браков.

В то же время в Одессе и Одесской области проживают рядом, в одних и тех же селах, районных центрах, в самих городах семьи, которые относятся к разному этносу. Система ценностей и традиций в таких семьях различны. Наблюдения показывают, что эти семьи отличаются по характеру взаимоотношений между супружескими парами и отношениями родителей с детьми.

Как утверждает В. Г. Крысько, этнические корни проявляются и иногда становятся источником человеческих трагедий (Крысько В. Г., 2002, с.85). Можно предположить, что конфликтность тех или иных семей связана с этническими особенностями супругов.

Создание семьи начинается со знакомств, встреч, ухаживаний, проявлений первых симпатий, которые в большинстве случаев перерастают в любовь. Юноши и девушки сегодняшнего одесского региона, как правило, являются представителями разных наций. Зачастую, каждый из них является потомком нескольких этнических групп, а, значит, и носителем нескольких национальных культур, что проявляется в системе ценностей.

Мы поставили перед собой цель: изучить отношение к любви, как к ценности, у представителей разного этноса. Для этого мы провели исследования по двум методикам: «Играем один раз» (тест о любви) (Д. Я. Райгородский с.375-377). По результатам теста определяется уровень переживания любви, как значимого чувства и отношении к партнеру. Вторая методика была подготовлена нами и представляет собой опросник, разработанный с целью определения значимости любви в сравнении с прагматическими ценностями.

Опросник насчитывает 16 утверждений-вопросов. На каждое утверждение-вопрос испытуемые должны были ответить – «да» или «нет». При обработке результатов выделялись две шкалы: «любовь» и «прагматические интересы». За каждый положительный ответ испытуемый получал один балл. Количество баллов, полученных по шкалам «любовь» и «прагматические интересы», показывает, какая шкала превалирует.

Исследование было проведено на выборке студентов первого и третьего курсов Института психологии и факультета начальных классов ЮНПУ им. К. Д. Ушинского. Всего в исследовании принимало участие 125 студентов. Из них 105 девушек и 20 юношей.

Анализ выборки испытуемых по национальной принадлежности, показывает, что из них 58,06% – украинцы, 16,1% – болгары, 6,45% – туркмены, 4,84% – русские. По 1,61% – армяне, молдаване, латыши, а также испытуемые, у которых родители состоят в смешанных браках: 4,84% – русские и украинцы, 3,22% – болгары и украинцы, 1,61% – грузины и украинцы.

После проведения первой методики мы получили следующие результаты: 44,8% испытуемых переживают идеальную любовь к своему избраннику. При этом проявляется большой интерес к его личности, стремление понять его (ее) и разделить всю свою жизнь с ним (с нею). 55,2% испытуемых увлечены переживанием самого чувства любви, при этом они меньше интересуются личностными особенностями своего избранника (избранницы). Такое преобладание увлеченностью переживанием чувства любви объясняется, на наш взгляд, выборкой испытуемых – 17-20 лет, возраст, в котором потребность любить является одной из самых значимых. Поэтому переживание этого чувства, значимость его является главным предметом, при котором сам объект любви не всегда видим и даже не столь значим.

Сравнивая результаты, полученные по изучению уровня любви с национальностью испытуемых, мы видим, что около 36,1% испытуемых-украинцев, 54% испытуемых-болгар проявили способность к идеальной любви, то есть у этих испытуемых проявляется принятие любимого человека, интерес к его личности, стремление заботиться о нем. Любовь у них возникла благодаря значимости самого человека. Остальные испытуемые – украинцы и болгары – проявили увлеченность самим переживанием чувства любви. Среди русских-испытуемых только два человека проявили способность к идеальной любви, а остальные – проявили увлеченность самим переживанием чувства любви.

Как видим, именно у испытуемых-болгар наблюдается ориентация на значимость личности избранника (избранницы) любви в большей степени, чем у испытуемых – представителей других национальностей.

Результаты, полученные по второй методике, показали, что большинство испытуемых способны к высокому проявлению чувства любви, однако определенные прагматические интересы при построении любовных отношений все-таки имеют место. Сопоставляя ответы респондентов – представителей разных национальностей – можно сделать вывод, что испытуемые-болгары дают больше положительных ответов в оценке любви, как значимого чувства, чем испытуемые других национальностей. Разница составляет 27%.

По результатам исследования, проведенного в нашей выборке испытуемых-болгар, любовь и личность самого избранника (избранницы) является более значимой, чем у испытуемых других национальностей.

Исходя из полученных результатов исследования, мы выдвинули гипотезу, в которой предполагаем, что семьи болгарского этноса более прочные – в них меньше разводов, меньше неполных семей и меньше конфликтов в семьях.

Для проверки гипотезы мы провели исследование с помощью анкеты и методики РОП (ролевые ожидания и притязания в браке), разработанной А. Н. Волковой (Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии, 2000). Опрос с помощью анкеты был проведен среди выборки испытуемых, а методика РОП среди 48 испытуемых, которые составили 24 пары. Среди этих пар были молодые супружеские пары (12 пар), 7 пар, проживающих в гражданском браке и 5 пар, которые встречаются. Среди них были представители украинской, болгарской, русской и др. наций.

54% изучаемых пар представляют собой пары, в которых испытуемые относятся к одной нации, а остальные 46% – являются представителями разных наций: русские-украинцы, болгары-украинцы, русские-болгары и представители других наций. В большинстве, среди представленных наций преобладали украинцы и болгары.

Анализ полученных результатов по методике РОП показал, что в болгарских парах наблюдается больше согласованности в важнейших семейных ценностях. Так, 84% из числа исследованных болгарских пар проявили согласованность, в то время, как у представителей других наций согласованность важнейших семейных ценностей в парах выразилась у 42% изученных пар.

Опрос, который мы провели среди студентов и 24 пар, показал, что частота конфликтов в болгарских семьях наблюдается реже, чем у представителей других наций.

На наш взгляд, это можно объяснить традициями, в которых воспитаны супруги. В болгарских семьях ценность семьи воспитывается у детей с раннего детства, прежде всего на примере родителей. Болгары связаны более крепкими родственными отношениями, у них четко распределены ролевые функции в семье и отец играет решающую роль в воспитании детей.

Результаты были подвергнуты корреляционному анализу, который показал наличие корреляции между данными, полученными по первой, второй и третьей методикам.

Литература

1. Диагностика семьи. Методики и тесты. //Редактор-составитель Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2004. – 736 с.

2. Крысько В. Г. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320с.

3. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. //Под общей редакцией А. А. Крылова, С. А. Маничева – СПб.: «Питер», 2000. – 560 с.

**Е.В. Михальчи (МГГУ им. М. А. Шолохова,
Москва, Россия)**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ВИКТИМИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

In the article discusses the pedagogical methods of correction process of victimization among students with disabilities. The basic factors influencing the increased risk and victimization, which is a psychological barrier in the development of inclusive education.

Key words: inclusive education, victimization, students with disabilities, victimology, psychological barrier, curriculum? sexual and stalking victimization.

Современные изменения в области образования и педагогики привели к слиянию систем специального и общего образования и созданию нового подхода к совместному обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью и здоровых сверстников.

Инклюзивное образование является новым видом и сопряжено с появлением новых социальных явлений, различных физических и психологических барьеров, поиском новых подходов и стратегий в образовании. Для их преодоления в образовательной среде необходима системная организация процесса адаптации и психолого-педагогического сопровождения, учет индивидуальных особенностей и предоставление условий для реализации образовательного потенциала каждого учащегося. Включение лиц с ОВЗ и инвалидностью во все сферы общественной жизни является благоприятным фактором развития гуманности в обществе и принятия принципов равенства, толерантности и демократизации его членами. Реализация инклюзивного образования ставит ряд требований: переоборудование физической среды учебных заведений, повышение доступности, переобучение и повышение квалификации педагогических кадров, создание психолого-педагогического сопровождения для поддержки и помощи учащимся, организация и спецификация процесса адаптации. Нарушение протекания процесса адаптации в

условиях учебного заведения сопряжено с трудностями в коммуникациях и обучении, с проявлением негативных черт личности – виктимности и общественного восприятия – стигматизации, в некоторых случаях с невозможностью восприятия учебного материала и нахождения в социуме.

В данной статье будет рассмотрена проблема негативного внутриличностного процесса виктимизации студентов с ОВЗ и инвалидностью, а также возможность ее педагогической коррекции в условиях инклюзивного образования. В настоящее время разработка мероприятий по их устранению является новой областью для исследований в инклюзивном образовании и имеет актуальное значение для лиц с инвалидностью и представителей других социально-незащищенных категорий.

Виктимология как раздел криминологии зародилась в начале XX в. Во второй половине XX в. произошло ее обособление как отдельной науки и распространение на сектор социально-гуманитарных наук. Как самостоятельная наука она изучает процесс становления жертвой. Основателем отечественной школы виктимологии является Л. В. Франк, исследованиями в этой области занимается ряд ученых из области криминологии - Ривман Д.В., Полубинский В.И., и психолого-педагогических наук - Мудрик А.В., Малкина-Пых И.Г., Фоминых Е.С. **Виктимизация** является процессом превращения личности или группы субъектов в жертв преступлений. Т.А. Ратанова приводит следующее определение: «Виктимизация обозначает процессы, обуславливающие превращение человека в жертву обстоятельств или насилия других людей».[6, с. 147] **Виктимность** (от лат. *victima* – жертва) представляет собой повышенную способность для некоторых социальных групп ощущать себя и становиться жертвами различных противоправных действий, к которым можно отнести акты насилия, преступлений, подчинения и угнетения. В. И. Полубинский дает следующее определение виктимности: «свойство данного человека, обусловленное его социальными, психологическими и биофизическими качествами (либо их совокупностью), способствующее в определенной жизненной ситуации формированию условий, при которых возникает возможность причинения ему вреда противоправными действиями» [5].

Стоит отметить, что виктимность, как качество, присуща любой личности, но у некоторых субъектов она проявляется сильнее и имеет более опасные последствия, к которым относятся преступные действия, сексуальное насилие, принуждение и унижение. Их необходимо выявлять с помощью психологических методик и корректировать посредством психологической работы и мерами педагогического воздействия.

Студенты, имеющие ограничения в здоровье и инвалидности различных нозологий, относятся к группе с повышенным виктимогенным уровнем риска. На это влияет ряд социальных и психологических факторов, таких как наличие дефекта и закрепленного статуса инвалида, личностные особенности человека, внутрисемейные отношения, гендерный аспект, нахождение в студенческой среде и возрастную принадлежность, влияние которых будет рассмотрено далее. Исследование факторов, которые оказывают наиболее сильное влияние на личность и виктимизируют ее, дает представление о выборе методов педагогической коррекции в каждом индивидуальном случае. Американский криминолог Хайди Шерер рассматривает в качестве основных рисков виктимизации студентов с ОВЗ и инвалидностью следующие: сексуальную виктимизацию, проявляющуюся в виде насильственного склонения к разным видам контактов и виктимизацию посредством преследования, навязчивого внимания, в частности постоянных неприятных взглядов и прикосновений к человеку [12]. Различные индивидуальные факторы могут спровоцировать один из видов виктимизационных последствий.

Наличие ограничений здоровья и инвалидности является предрасположенностью к самовосприятию в качестве жертвы. Происхождение дефекта – врожденный или приобретенный в течение жизни - тоже влияет на уровень виктимизации личности. Получив значительное увечье или заболевание в процессе жизнедеятельности или труда, лицо ощущает себя жертвой обстоятельств и подсознательно опасается повторения негативных событий, длительное время находится в напряжении.

Индивидуальные личностные особенности. Ряд психологических исследований выявил личностные качества, присущие людям с повышенным риском виктимизации. К ним

можно отнести замкнутость, равнодушие, ранимость, тревожность, фрустрированность, депрессивность. Для лиц с ОВЗ и инвалидностью многие из этих качеств присущи в сильной степени. Также значение имеет локус контроля, который может быть как экстернальным (направленным снаружи), так и интернальным (направленным изнутри). В зависимости от локуса контроля человек с ОВЗ и инвалидностью воспринимает ответственность за свою жизнь, состояние в большой степени со стороны окружающих или от себя.

Исследованный Выготским Л.С. «вторичный дефект», возникающий над первичным заболеванием и приводящий к отклонению социальной стороны поведения, может вмещать в себя проявление следующих качеств: сужение сферы интересов, безынициативность, интравертность, ослабление мотивационной сферы, тревожность, недоверчивость, внушаемость, экстернальность [9], что приводит к нарушению процессов социализации и адаптации к окружающим условиям.

Семейные отношения включают в себя нарушение детско-родительских отношений и стиля воспитания, деформацию в отношениях, ослабление внутрисемейных связей и высокий уровень психической травмированности родителей, вызванный рождением ребенка с психофизическими недостатками [8], дисфункциональность семьи.

Гендерный аспект включает в себя влияние пола человека на течение его жизни в обществе. «Традиционно женщины виктимизированы больше, чем мужчины, поскольку и в современном обществе они продолжают оставаться в более незащищенном положении» [12]. Рассматривая гендерное различие лиц с инвалидностью, стоит отметить, что женщины-инвалиды преобладают над мужчинами. В обществе принято считать, что женщины легче переносят наличие дефекта и социальную стигматизацию. «Наличие инвалидности не согласуется с мужскими качествами (например, мужчины сильны, независимы, энергичны) и больше согласуются с женскими качествами (например, женщины являются хрупкими, слабыми и зависимыми)» [2].

Студенческая среда является виктимизированной в силу возраста учащихся, способов времяпрепровождения, включающих

посещения увеселительных мероприятий и клубов, свободного общения, возможностей не работать и иметь достаточно времени для досуга. Как отмечают исследователи, «в студенческой среде широко распространена сексуальная виктимизация как девушек, так и юношей... студенческой молодежи присущи некоторые личностные характеристики виктимной предрасположенности, что в сочетании с повышенной виктимогенностью ситуации (употребление алкоголя или наркотиков, посещение вечеринок и т.д.) повышает риск их повторной сексуальной виктимизации» [12 с. 430]. Из этого можно заключить, что студенты в большинстве случаев подвержены сексуальному типу виктимизации и их свободный образ жизни может привести к этому.

Далее рассмотрим наиболее виктимизированные группы в зависимости от возраста членов. Наиболее опасным возрастным промежутком, когда лица с ОВЗ и инвалидностью испытывают повышенные виктимогенные риски, является возраст 18-23 года. Данный возрастной период, приходящийся на студенческую пору, связан с поиском постоянного партнера, устройством семьи, что может сопровождаться многочисленными знакомствами и беспорядочными сексуальными связями, а также поиском своего места в различных сферах жизни. Все это может привести к проявлениям сексуальной виктимизации, навязчивого внимания и преследования в отношении лица с психофизическим недостатком.

Рассмотрев виктимогенные факторы, касающиеся студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, можно заключить, что статус инвалида и социальная стигматизация, гендерная принадлежность и нарушенные семейные отношения, личностные качества и принадлежность к студенческой субкультуре усугубляют их положение и приводят к восприятию себя в качестве жертвы и возможности совершения различных преступных действий при выраженной беспомощности данной категории. В рамках образовательного процесса и социализации через высшее образование важно применять методы педагогической коррекции и психологической поддержки виктимных студентов с различными видами дефектов. Рассмотрим некоторые методы педагогической коррекции виктимизации в условиях инклюзивного образования.

В рамках включения в общую образовательную среду высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью необходимо предпринять ряд мер, направленных на снижение уровня виктимизации. Метод создания условий, отвечающих особым потребностям учащихся, включает в себя улучшение и приспособление технических, эргономических, организационных и учебных условий, которые дают возможность студентам с нарушениями ощущать себя уверенно и комфортно в ходе учебного процесса и приводят к коррекции и снижению виктимогенных рисков.

Для поддержки учащихся с ОВЗ и инвалидностью в рамках включения в общую образовательную среду высшего образования необходимо применить ряд мер, направленных на снижение виктимизации. К этому относится применение технических средств реабилитации (индивидуальных слуховых аппаратов, микрофонов, мультимедийных презентаций, доступ к учебникам со шрифтом Брайля), организация эргономической среды, направленной на повышение мобильности студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Также важны применение индивидуальных программ, увеличение периода обучения и возможность свободного графика прохождения итоговых контрольных мероприятий. Возможна перестройка процесса обучения без нарушения общего учебного графика, к этому относится введение гибкого учебного графика и свободного посещения занятий для студентов с ОВЗ и инвалидностью, возможность делать перерывы в течение занятия, проведение индивидуальных консультаций с преподавателями и получение помощи в ходе обучения от ассистентов и психологической службы ВУЗа.

Мероприятия по техническому, эргономическому и организационным изменению образовательного пространства в рамках педагогической коррекции и методы психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями помогают им чувствовать себя комфортно в учебном заведении, успешно адаптироваться к процессу обучения и снизить уровень личностной виктимизации, а также социализироваться в студенческом обществе.

В высших учебных заведениях, особенно где обучаются студенты с ОВЗ и инвалидностью эффективно вводить учебные дисциплины, направленные на понимание процесса и коррекцию виктимизации, в частности «Основы виктимологии». Данная дисциплина имеет междисциплинарные связи со следующими научными дисциплинами: «Специальная психология», «Коррекционная педагогика», «Основы социальной работы». Она может преподаваться как факультативно, так и входить в цикл дополнительных дисциплин, преподаваемых на потоках, где учатся студенты с ОВЗ и направлениях подготовки, связанных с инклюзивным образованием, педагогических и психологических направлениях бакалавриата и магистратуры. Целью изучения такой дисциплины является овладение учащимися теоритическими знаниями о виктимизации, изучение основных групп, подверженных виктимогенным рискам, факторов виктимизации, методов виктимологической профилактики и социально-педагогической реабилитации. Основными методами могут быть проблемное обучение, интерактивные и коммуникативные технологии, деловые и ролевые игры. Для всех студентов, включая лиц с ОВЗ и инвалидностью, изучение подобных дисциплин приведет к пониманию теоретических основ, условий, негативного влияния виктимизации и методов профилактики и снижения ее влияния на себя и окружающих, что может позитивно отразиться на общем социальном климате в студенческой среде. В условиях инклюзивного образования разработка цикла виктимологических дисциплин имеет важное значение, так как направленно на снижение негативных процессов, вызываемых его активным внедрением и реализацией.

В настоящее время исследование педагогического преодоления виктимогенных рисков при реализации инклюзивного образования не получило широкого распространения. Однако, как только личность с физическим дефектом, хроническим заболеванием или инвалидностью оказывается в условиях, где нет необходимости в приспособливании своих возможностей, а среда вокруг полностью отвечает особым потребностям, происходит процесс адаптации, появляется уверенность в себе, желание общаться с окружающими, стремление к учебной деятельности, что заметно

снижает уровень виктимизации. Устранение психологического барьера и успешная социализация студента с ОВЗ и инвалидностью в ходе инклюзивного образования являются целью педагогической коррекции внутренней виктимизации. Создание окружающих условий и обучение основам виктимологии, в комплексе с психологическими методами (психодрамы, арт-терапии, вокал-терапии и др.), направлены на преодоление интернальных и экстернальных отрицательных черт инклюзивного образования, коррекцию личностной виктимизации у студентов с ОВЗ и инвалидностью и отвечают потребностям данной категории учащихся.

Литература

1. Емельянов И.Л. Виктимность и виктимизация: понятие, виды, проблемы профилактики.с. 241-246
2. Краснова О.В. Введение в психологию инвалидности. Под. ред. О.В.Красновой – М.: МПСИ 2011- 68с.
3. Леонова И.В. Девиантное поведение виктимных детей, его причины и особенности/ Знание. Понимание. Умение – вып. 3 – 2008 – с. 210-214.
4. Одинцова М.А. Психологические особенности виктимной личности/Вопросы психологии – вып. 3 – 2012 – с. 1-9.
5. Полубинский В. И. Виктимологические аспекты в профилактике преступлений / В. И. Полубинский. М.: Мысль, 1980. – с. 5
6. Ратанова Т.А. Социальная психология Ратанова Т.А., Дымнова Т.И.,М.: Редакционно-издательский центр «Альфа» , 2003 -с.147
7. Сажина М.Н., Голубь М.С. Предупреждение педагогических рисков виктимизации подростка/ Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология» - Майкоп: из-во АГУ – вып. 1 – 2012 – 292 с.
8. Ткачева В.В. Психолого-педагогическое сопровождение современной семьи – М.: МГГУ -2011 с.3
9. Фоминых Е.С. Психолого-педагогическое сопровождение девиктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза. – Автореферат к.псих.наук – Екатеринбург – 2012.

10.Циринг Д.А. Соотношение личностной беспомощности и смежных с ней психологических феноменов – Высшее образование – вып. 6 – 2011 -с. 214-218.

11.Шипунова Т.В. Сексуальная виктимизация студенческой молодежи: гендерный аспект/Вестник СПбГУ – вып. 4 – 2011 – с. 420-431.

12.Sherer Heidi I. Disability status and victimization risk among a national sample of college students: a lifestyle-routine activities approach University of Cincinnati, USA, 2011

С.А. Мудрак (РУДН, Москва, Россия)

**ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ:
СУЩНОСТНЫЕ ПРИЗНАКИ И СПЕЦИФИКА
ПРОЯВЛЕНИЯ У РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ**

The investigation is devoted to research and the comparative characteristic of ecological competence of personality as a complex trait of personality. The general features and specific ones are established in psychological structure of ecological competence of personality of the African, Chinese and Russian students.

Экологический кризис сегодня носит глобальный характер, нарастают противоречия между потребительской сущностью технократического общества и природными возможностями нашей планеты. На этом фоне особенно важной является задача изучения уровня и сущностных характеристик развития экологической компетентности будущих специалистов как интегрального показателя профессионализма и сформированности черт экологоориентированной личности. Рассмотрение экологической компетентности личности в свете личностных особенностей студентов разных национальностей даёт возможность определить, имеются ли качественные и количественные различия в характеристиках экологической компетентности у представителей различных народов и стран, взятых в один период обучения и в условиях одного поликультурного образовательного пространства.

Анализа научной литературы позволил нам выделить следующие ключевые характеристики личностного отношения к экологическим проблемам и природным объектам у студентов разной этнической принадлежности. Традиционное экологическое сознание африканцев эгоцентрично, включает архаичные элементы неразделенности и зависимости от природы. Традиционное экологическое сознание китайцев антропоцентрично, но природа не противопоставляется человеку, а подчинена иерархической взаимосвязи, в которой человек ответственное и связующее звено. Традиционное экологическое сознание россиян эгоцентрично, особенностью отношения к природе является выраженная эмоциональная окраска, эмпатийность и рефлексивная составляющая. Определена специфическая установка отношения к природе с учетом этнокультурного компонента: для россиян – «природа как мать», для африканцев – «я и природа неразделимы», для китайцев - «я – проводник связи между природой и космосом».

Экологическая компетентность рассматривается нами как сложное личностное образование, которое определяет экологоориентированную направленность профессиональной деятельности любого профиля, имеет надпрофессиональный характер и относится к общим компетенциям. Содержание экологической компетентности личности раскрывается в пяти компонентах, которые являются ее структурно-функциональными единицами, выделяются мотивационно-ценностный, деятельностно-практический, когнитивный, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты, все они имеют специфическую наполненность и отличаются соответствием определенным свойствам личности. Их взаимосвязь обозначается в предложенной нами модели системной иерархии компонентов экологической компетентности личности. Ведущая роль принадлежит мотивационно-ценностному компоненту, который задает особенности качественного и количественного уровня развития остальных компонентов.

Нами выявлены психологические критерии и показатели уровня развития и качественного характера сформированности экологической компетентности личности. Структурно-содержательные компоненты рассматриваются и как критерии ее

сформированности: критерий сформированности мотивационно-ценностного компонента, деятельностно-практический, когнитивный, эмоционально-волевой и рефлексивный. Особенности развития каждого компонента характеризуют специфику и общий уровень сформированности экологической компетентности личности. Выделяется следующая градация возможных уровней: высокий, средний, низкий уровень развития экологической компетентности личности. Главными индикаторами уровня является тип экологического сознания, общая специфическая установка по отношению к природе, степень готовности к осуществлению природоохранной и эколого-ориентированной деятельности, характеристики экологической рефлексии и эмпатии, способность к внутреннему единению с природой и степень включения ее в психологическое субъективное пространство.

В 2012-2013 гг. нами впервые осуществлено сравнительное психологическое эмпирическое исследование экологической компетентности личности российских и иностранных студентов, которое позволило выявить различия в сформированности отдельных компонентов экологической компетентности личности у студентов - представителей Африки, Китая и России. Основной базой для проведения эмпирического исследования явился Российский университет дружбы народов. В первой части эмпирического исследования приняли участие 100 человек, во второй части эмпирического исследования приняли участие 150 человек. Для решения поставленных в исследовании задач нами использовался метод анкетирования (комплексная анкета «Экологическая компетентность студента»); методы психодиагностики: комплексная методика «ТЭМ» (разработка ПИ РАО, авторы - В.И. Панов, Ш.Р. Хисамбеев и др.), методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича в модификации В.В. Калиты; методы компьютерной математической обработки полученных данных (статистический пакет SPSS 17.0).

В результате анализа эмпирических данных были выявлены специфические особенности психологической структуры экологической компетентности личности российских и иностранных студентов. Особенностью экологической компетентности личности африканцев является высокая степень

развития мотивационно-ценностного компонента при среднем уровне развития всех других компонентов. Особенностью экологической компетентности личности китайцев является высокий уровень развития когнитивного компонента при низком уровне развития мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого, деятельностно-практического и среднего уровня развития рефлексивного компонента. Особенностью экологической компетентности личности представителей России является высокий уровень развития эмоционально-волевого и рефлексивного компонентов при среднем уровне сформированности остальных компонентов. Кроме того, были установлены общие закономерности в психологической структуре экологической компетентности личности российских и иностранных студентов: наличие прямой зависимости между уровнем экологической ответственности и экологической осведомленностью (подтверждается при факторном и корреляционном анализе данных), между степенью сформированности чувства единения с природой, экологической чувствительностью и высокой осознаваемой значимостью инструментальной ценности «экологичность» (выявляется прямая корреляционная связь). В экологическом сознании представителей всех исследуемых этнических групп выявляется разделение и противопоставление природной и социальной среды, а также природной и техногенной среды (факторный анализ), в структуре ценностных ориентаций представителей исследуемых этнических групп определяется противопоставление индивидуальных ценностей достижения и ценности «гармония с природой».

В соответствии с выявленной спецификой экологической компетентности личности российских и иностранных студентов нами были разработаны соответствующие научно-практические рекомендации для преподавателей высшей школы. Показано, что обучение африканских студентов необходимо ориентировать на развитие когнитивной составляющей экологической компетентности, получение конкретного практического опыта природоохранной деятельности во время обучения в вузе, формирование более реалистичной модели ожидаемых результатов экологоориентированной деятельности, поддержание высокой традиционной значимости ценности природы. Занятия с

китайскими студентами должны быть направлены на усиление мотивационно-ценностного компонента, формирование экологоориентированного сознания через обращение к восточной философской традиции с опорой на высокое развитие чувства ответственности у этих студентов, занятия с китайскими студентами наиболее эффективно проводить в групповой форме. У российских студентов необходимо усиливать когнитивную составляющую, увеличивать объем информации о зарубежном опыте природоохранной деятельности, приближать его к практике и конкретным экологическим проблемам страны, опираясь на выраженное чувство единения с природой, развитый эмоциональный компонент, усиливать персональное чувство ответственности при решении экологических проблем, стремление к самообразованию в экологической сфере.

СЕКЦИЯ 5

ВЫСШАЯ ШКОЛА: ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО

Л.И. Уколова (МГПУ, Москва, Россия)

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПРОЦЕСС ДУХОВНЫХ УСТРЕМЛЕНИЙ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

The cultural environment of education is presented in this paper as a system of methodological approaches and typical properties that determine the integrity of the educational process. The achievement of this unity in conjunction with the leading role opposite of learning with the free development of personality of the student becomes a leading driver of the system, the purpose of which - the full development of personality, intelligence, communication, emotional and moral spheres.

Keywords: cultural, aesthetic environment, culture, personality, spirituality, cultural-educational space.

На современном этапе развития психолого-педагогической науки и практики наблюдается усиление интереса ученых и педагогов-практиков к возможностям влияния культурной среды на процесс воспитания. Таким образом, можно констатировать интенсивный поиск эффективных методов ее создания и дальнейшего совершенствования в образовательном пространстве различных учебных учреждений.

Существующая в отечественной науке многогранная традиция обращения к педагогическому потенциалу культурной среды способствует возникновению разнообразных концепций ее построения. Педагоги-исследователи в своих экспериментальных изысканиях опираются на такие возможности культурной среды, как: способность к объединению; развитие стремления к самосовершенствованию; возможности педагогики искусства в применении комплексного взаимодействия всех ее составляющих, направленного на достижение гармонизации личности учащихся.

Культурная среда воспитания может быть представлена как система подходов и типических методических свойств, определяющих целостность учебного процесса. Достижение этого единства в сочетании с противоположностью главенствующей роли обучения при свободном развитии индивидуальности студента становится ведущей движущей силой системы, цель которой – целостное развитие личности, его интеллектуальной, коммуникационной, эмоционально-нравственной сфер.

В последней четверти XX в. ряд отечественных ученых обратились к разработке различных аспектов культурной среды. Из общего научного направления по изучению условий воспитания и образования школьников выделяется направление по исследованию эстетической среды и культуры личности:

А.И. Буров исследует философские теоретические позиции организации эстетической среды в условиях образовательных учреждений; Е.В. Квятковский обращает внимание на предметное содержание культурной среды; И.Л. Любинский обращается к проблеме средообразующей роли театрального искусства в пространстве школы; Л.П. Печко, продолжая направление, начатое А.И. Буровым, изучает резонансность эстетической среды; Е.М. Торшилова осуществляет теоретическое и практическое исследование психолого-педагогических условий организации культурной среды в школе; Ю.Н. Усов обращается к возможностям медиаобразования как фактору формирования культурной среды; Б.П. Юсов разрабатывает полихудожественный подход к организации культурной среды;

Ученые с разных сторон исследовали особенности воздействия искусства на творческое развитие детей и молодежи. Центральным и объединяющим здесь остается способность прекрасного воздействовать на чувства людей, обогащать их духовный мир и возвышать над обыденной действительностью. В русле эстетической образовательной среды существенным признается также эстетика внутреннего устройства, быта учебного заведения. Основной идеей здесь становится организация жизни и деятельности учащихся и педагогов «по закону красоты», причем большое значение придается организации эстетически наполненного, культурного пространства силами самих учащихся.

Раскрытие эстетического и общекультурного принципов через оценку объективных эстетических свойств природы (объективные и субъективные проявления красоты в окружающем мире) привлекают к разработке системы эстетического воспитания на основе эстетического восприятия природы и ученых (Л.П. Печко), и педагогов (В.М. Сенкевич, Т.А. Копцева, И.В. Цветкова и др.).

Изучение социокультурной среды в различных аспектах ее проявлений и влияний на школьников направлено, в основном, на выявление культурообразующей роли школы, с помощью которой происходит реализация культурно-эстетического компонента образования и воспитания и от которой, в конечном итоге, зависит успешная социализация школьников в их дальнейшей жизни. Адаптирующая роль эстетической среды привлекает целый ряд исследователей (Е.Б. Береговая, А. Севенюк, Н.Д. Соколова, И.Б. Шульгина и др.).

Н.Д. Никандров считает создание условий для развития ученика (а наиболее эффективными условиями являются те, которые в своем взаимодействии создают определенную педагогически организованную среду) главным компонентом гуманизации воспитания и рассматривает эти условия в рамках воспитания, основанного на всечеловеческих гуманистических ценностях.

Особый интерес представляет обращение ряда исследователей к проблеме городской среды. Воспитательный потенциал культурной среды города реализуется, в частности, на уроках Москововедения, предоставляющих педагогам возможность обращения к форме интегрированных уроков как важнейшего фактора личностного развития в образовательном процессе. Это направление современной педагогики рассматривает сам процесс гуманистического воспитания школьников в русле выявления и осознания культурного потенциала мегаполиса в формировании личностно-ценностной сферы учащихся, являющейся одной из наиболее значимых в процессе развития их духовности.

Культурная среда города, педагогически направленная на патриотическое, нравственно-этическое, эстетическое воспитание школьников может активно способствовать повышению эффективности процесса приобщения учащихся к культуре в

самом широком смысле, интегрируя в себе все направления эстетического, интеллектуального, морально-нравственного воспитания (Л.И. Агрон, А.И. Карпов и др.).

Столь же востребованной областью современной педагогики становится и область привлечения региональной фольклорной среды к процессу воспитания духовных ценностей молодежи. Исследования в области педагогики, этнографии, музыкального краеведения позволили выявить значимость музыкально-краеведческого материала в общем русле развития современной системы образования.

Описывая и изучая свойства образовательной среды некоторые исследователи (Л.Г. Кожевникова, Т.В. Цырлина и др.) концентрируют свое внимание на учебном потенциале конкретного учебного заведения. Данная позиция восходит к открытиям Я.А. Коменского, который, определяя роль школы в обучении детей, выделил такие ее характеристики, как способность к активизации изучения наук, что составляет по его мнению основу образовательной среды.

В последние годы педагоги и исследователи все пристальнее изучают такие образовательные системы, в которых на основе сбалансированного взаимодействия общего и дополнительного образования, а также развития подразделений, способствующих введению в школьную практику возможно большего присутствия искусства (в его разнообразных проявлениях и на основе собственной детской художественной деятельности) осуществляется создание новой функциональной модели общеобразовательной школы на базе полихудожественного взаимодействия искусств (Л.Г. Савенкова, Е.А. Ермолинская, И.Б. Шульгина).

Эстетизация образовательно-культурной среды неотделима от формирования культуры чувств, нравственного мира личности, а также и от творческой направленности ее развития. Ведь в практике создания эстетической школьной среды значительное место отводится собственному творчеству учащихся.

Осуществляя психологический анализ составляющих школьной среды, Г.А. Ковалев останавливает свое внимание на продуктивном и целенаправленном создании культурной среды самими участниками образовательного процесса.

Ученый выделяет следующие компоненты школьной среды:

- физическое окружение (особенности архитектуры школьного здания, дизайна его интерьеров, возможности их трансформации);

- человеческие факторы (разнообразные социальные факторы, такие, как пространственная и социальная плотность учебного процесса, социальное поведение учащихся, возрастные и национальные особенности и др.);

- программу обучения в ее широком смысле (деятельностная структура, стиль преподавания и характер социально-психологического контроля, формы обучения, содержание программ обучения и т.п.).

При определении средовых педагогических образований нередко происходит смешение понятий. Так, «образовательно-культурную среду часто рассматривают как синоним понятия «образовательное пространство», понимаемого как совокупность возможностей, представляемых государством в рамках системы непрерывного образования.

Понятие «образовательно-культурное пространство» является сложным психолого-педагогическим феноменом. В широком педагогическом смысле — это все то, что окружает учащегося и влияет на воспитание, образование и развитие личности. Это совокупность природных, социальных и других факторов и условий, влияющих прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность школьников.

Образовательно-культурная среда — это часть образовательно-культурного пространства, это инфраструктура, ориентированная на организацию успешной жизнедеятельности учащихся, задающая гибкую динамику их познавательной деятельности и преобразующая интеллектуальную активность в личностную культуру.

В таких условиях создается общая культура учебного заведения, которая интегрирует все образовательные блоки, обеспечивает учащихся необходимым запасом знаний, способами творческой деятельности, духовным развитием и стимулирует потребность в саморазвитии.

Как отмечают современные исследователи проблемы, такая

инфраструктура находит свое отражение в продуктах школьного труда, в воспитанности и должной обученности учеников, в сотрудничестве их с педагогами, в соответствующем микроклимате в учебном заведении. В ней главной ценностью образовательного процесса выступают и личность ученика, и личность педагога, а также их единое стремление к всестороннему и гармоническому развитию. При этом создаются соответствующие условия ученического бытия: атмосфера доброжелательности; гуманный стиль взаимоотношений; помощь учащимся в овладении демократическими принципами жизни; обмен опытом самообразования педагога и учеников.

Образовательно-культурная среда не только воздействует на личность школьников, но и сама испытывает воздействие с их стороны. Дж. Гибсон, вводя категорию возможности, подчеркивает активное начало субъекта, осваивающего жизненную среду (так называемый «экологический мир»). Он подчеркивает, что возможность влияния обращена в обе стороны – и к окружающему миру, и к наблюдателю.

Обучение и воспитание осуществляющиеся в образовательно-культурной среде в совокупности отражают процессы, происходящие в культуре в целом, а также обеспечивают возможность для развивающей деятельности учащихся в учебном заведении.

Исследователями было введено понятие «развивающей среды» (К.В. Гавриловец) определяемой как среда, способствующая установлению гуманистических отношений между субъектами учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая деятельностное общение между ними, стимулирующая творческое самовыражение, что характеризует развивающую среду как важнейший фактор гуманизации образования и воспитания школьников.

Характерно, что для создания и становления развивающей среды необходимым условием является единство целей всех ее участников – педагогов, учащихся, родителей. На основе этого единства строится продуктивная программа деятельности, в которой выявляются условия для психического, дидактического и методического обеспечения всего педагогического процесса.

Взаимодействие различных субъектов воспитания для

совместного решения задач воспитания, его характер, формы проявления и уровни развития представляют собой, как представляется, актуальную и перспективную область исследования в плане изучения их влияния на суммарную эффективность воспитательного процесса.

Так, мы отмечаем следующие направления в работе педагогов и исследователей: наблюдение и анализ социологических закономерностей воспитания и взаимодействия ребёнка с различными агентами развивающей среды (Л.П. Боева); изучение экономических, социальных и идеологических факторов воспитания в их единстве (А.И. Прокуев); разработку проблемы влияния «малой» среды на воспитание школьников (И.А.Кудряшова, Н.А. Новичкова и др.); изучение воспитания в отдельном регионе как части целостной макровоспитательной системы (С.В. Евтушенко).

В этом контексте следует отметить, что развивающая среда требует собственного программно-методического обеспечения, отличающегося своими характерными особенностями. К таковым мы относим, прежде всего, индивидуальный характер образовательных программ, их нацеленность на личностные характеристики и проявления учащихся.

Образовательно-культурная среда учебного заведения формирует и *новый тип гуманистической системы образования*, характеризующийся творческим подходом педагогического коллектива, его индивидуальным почерком, что составляет своеобразие воспитательной системы того или иного образовательного учреждения.

На современном этапе развития нашего общества высвечиваются новые приоритеты образования и воспитания, которые должны способствовать формированию гражданственности, выступающей в данном случае не только как результат усвоения правовых и морально-нравственных норм жизни, но как многоуровневое интегральное качество личности, базирующееся на общечеловеческих ценностях, традициях народа, ощущении внутренней свободы и, одновременно, ответственности личности перед собой и другими членами общества, что является залогом построения правового государства.

Образовательно-культурная среда, как было показано выше, распространяется и на область дополнительного образования, и на образовательную деятельность музеев, являющиеся частью общего культурно-образовательного пространства. Это говорит о ее всеобъемлющем, *универсальном характере*.

Таким образом, корпус научных трудов, в которых, так или иначе, затрагиваются различные аспекты формирования и педагогического потенциала культурной среды в образовательном процессе – школы, вуза, учреждений дополнительного образования, педагогики семьи и т.д. является представительным, и может быть определен как теоретический базис для дальнейших педагогических разработок и исследований. Кроме того, следует отметить, что большая часть данных работ апробирована в педагогической практике и содержит конкретные методические рекомендации, программы, учебные пособия.

В связи с тем, что автор определяет педагогически организованную музыкальную среду как наиболее влиятельную в плане формирования духовных устремлений подрастающего поколения, аккумулирующую в себе все разнообразие компонентов развития личности, естественно будет предположить, что именно этот вид культурной среды является наиболее эффективным основанием при создании модели образовательного процесса, отвечающего требованиям современности.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что все описанные в данной статье направления, раскрывающие с разных сторон возможности, методы воздействия и педагогические цели культурно-образовательной среды присущи педагогически организованной музыкальной среде как наиболее всеобъемлющей и действенной среде, в которую могут быть погружены учащиеся разного школьного возраста, учащиеся музыкально-педагогических колледжей, учреждений дополнительного образования, студенты музыкально-педагогических факультетов педагогических университетов.

Между тем такой значимый для курса модернизации отечественного образования аспект культурной среды как педагогически организованная музыкальная среда затронут в исследованиях не был, что обуславливает актуальность обращения

к этой многокомпонентной проблеме и необходимость глубокой разработки этого вопроса.

В связи с вышесказанным, автор определяет педагогически организованную музыкальную среду как наиболее влиятельную в плане формирования духовных устремлений подрастающего поколения, аккумулирующую в себе все разнообразие компонентов развития личности, естественно будет предположить, что именно этот вид культурной среды является наиболее эффективным основанием при создании модели образовательного процесса, отвечающего требованиям современности.

Таким образом, можно характеризовать педагогически организованную музыкальную среду как среду развивающую, способствующую установлению гуманистических отношений между субъектами учебно-воспитательного процесса, обеспечивающую деятельностное общение между ними, стимулирующую творческое самовыражение, что характеризует ее как важнейший фактор гуманизации образования и воспитания.

Литература

1. Уколова Л.И. Формирование духовной культуры будущих учителей музыки в процессе музыкального образования (монография). – М., 2005
2. Уколова Л.И. Формирование духовной культуры будущих учителей музыки в процессе музыкального образования (монография). – М.: Издательство АС-Траст, 2007
3. Уколова Л.И. Педагогическая модель музыкальной среды в образовательном пространстве (монография). – М.: Типография «11-й ФОРМАТ», 2011
4. Уколова Л.И. Музыкальная среда как показатель развития культуры личности (статья) Материалы 5. Уколова
5. Уколова Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук.

**М. Матыевич (Варминьско-Мазурский Университет,
Ольштын, Польша)**

АНИМАЦИЯ КУЛЬТУРЫ КАК ОДНА ИЗ МЕР ПРОЦЕССА КУЛЬТУРНОЙ ПЕРЕДАЧИ

Современная глобальная действительность напоминает необозримый океан ценностей и значения, который, хотя не имеет своих корней, места рождения и кажется синкретической культурной массой, детерминирует и конституирует действующий порядок и этически-аксиологический климат. Фундаментальное послание культурной анимации, будучи ответом на динамическое и, иногда, агрессивное влияние глобальных процессов: „думай глобально – действуй локально” кажется оставаться все важной и актуальной максимой. Главной идеей этой последовательности является такое намерение преобразовать глокальную действительность с помощью людей, культуры, средств и возможностей сфокусированных в конкретной локальной среде (культурной, этнической, соседской, итп), которое дает надежду на сохранение культуры и ценностей, определяющих суть данного места. Проницательное опознание имеющегося потенциала (социальные силы, социальный капитал, экономический и культурный капитал), соответствующее планирование действий, эффективно использующих локальный потенциал, дает шанс противопоставить себя „давлению снаружи”, смягчить часто болезненные следствия культурной глобализации. На выше чем локальном, национальном уровне, шансы такого воздействия значительно уменьшаются. Глобальная культура, опираясь на огромные медиальные группы, имеет практически неограниченные возможности воздействовать на людей. Зброшенные региональные культуры, лишённые общественной поддержки, являются жертвой массовой культуры. Как пишет З. Мелосик – „американская культурная доминация мира наступает через локальные культуры” [1], которые, адаптированные к коммерческой и потребительской логике, становятся их американским вариантом. Только их сохранение, культивирование традиции, закрепление ценностей, сохранение от забвения, может их сберечь от глобальной культуры.

Глобальная культура, способом воздействия на локальные культуры напоминает болезнь, которая заражает заброшенные органы. Жертвой инфекции становятся „анемичные” культуры, ослабленные неряшливостью наследников, которые не умеют о них позаботиться потому, что они совсем мало о них знают либо не знают их вообще. Воспитанные и сформированные в действительности потребительства и развлечения, не задумываются и не желают возвращаться к корням. У них нет к чему возвращаться, потому, что у них не существует понятия „забвение”. Важно лишь то, что здесь и сейчас. Прошлое не имеет никакого значения, а будущее уже давно запрограммировано попкультурой и ждет своей очереди.

Проблемой, которой надо бы с начала заняться, является попытка воссоздать идентификацию „глобализованных” индивидов и групп с локальной общественностью и культурой. Продвигая гедонистическую у потребительскую модель функционирования, массовая культура меняет способ восприятия окружающей нас действительности, переносит своих получателей в виртуальные, воображаемые пространства, дестабилизируя первоначальную систему: локальная среда – человек – культура. Спецификой глобальной культуры является жизнь „везде и нигде”, без определенной идентификации, в состоянии мнимого благополучия и произвольно моделированных социальных ролей. Задание культурной анимации – это воссоздание культурного тождества, понимаемого „как идентификация отдельных групп людей и целых обществ с конкретными (локальными) обычаями, идеями, взглядами и ценностями” [2] и обращение социального внимания на локальную среду, ее проблемы, но также ее возможности. Замечание этих возможностей очень часто сводится к "обнаружению чего-то, что существовало раньше, а было потерянным" [3], забвение, скрытое за легким и приятным, но бессмысленным потреблением произведений глобальной культуры. Анимация, интенсифицируя культурную интеграцию по локальным меркам, позволяет ее участникам заново определить свое тождество, ссылаясь на конкретные примеры культурного наследия. Таким образом способствует сохранению старых, часто неповторимых культурных форм, делая их визитной карточкой и туристической достопримечательностью данного региона.

„Сохранение в анимационной активности – пишет Й. Шиндлер – не состоит (...) в инвентаризации или музеефикации вытесняемых форм, но на том, чтобы найти им новое место в меняющейся социальной и культурной действительности” [4].

Каким тогда образом может культурная анимация поддерживать процесс культурной передачи и почему во времена культурной глобализации, отождествляющей постоянную маргинализацию традиционной культуры, ее способы воздействия кажутся настолько адекватными специфике вызовов, которые несет с собой процесс культурной передачи?

Культурная передача – это конституирующее условие сохранения культурной непрерывности, в котором знание и опыт старших поколений используются в процессе социализации и воспитания детей и молодежи. „Передача культурного образа – пишет А. Шифер – это неотъемлемый фактор ее продолжительности. И это касается так материального, как и ее символического содержания. Без передачи не существовало бы непрерывности самого обитания, как и ментальной "корпуса": системы ценностей, обычаев, верований или знания” [5]. Наблюдая за современной молодежью, ее системой ценностей, интересами, увлечениями, потребностями, стремлением, культурой и способом функционирования, можно вынести впечатление, что задание, которое молодые люди ставят перед их опекунами, сводится главным образом к обеспечению их материальных нужд. В сфере ценностей у молодежи нет особенных требований. Чаще всего молодежь ожидает от старшего поколения основного (главным образом чисто практического) знания, касающегося, говоря грубо, преодоления жизни. В таком случае процесс культурной передачи лишается ценностей, правил и вся аксиологическая система это то, что молодежь узнает в группе сверстников, со СМИ и популярной культуры.

В этот момент могут все-таки появиться вопросы касательно инструментального понимания процесса культурной передачи. Характеризуя это явление М. Томаселло обращает внимание на то, что в широком спектре выступающих в нем интеракции можно наблюдать так усилия родителей, вызывающих у своих детей определенные образцы поведения, как и передачу умений в процессе обучения (инструкция и подражание). По

мнению автора, это может указывать на существование разных видов процессов культурной передачи [6].

В контексте этих рассуждений, нас интересует прежде всего процесс культурной передачи, который учитывает ценности, традицию, культуры „корней” определенной общественности или национальности. Почему он кажется быть столь важным для педагогики, анимации и воспитания? Как верно замечает Д. Ключ-Станьска „не возможным является, не только в педагогике мышление вне культуры, а в узком смысле: нет педагогических понятий существующих вне контекста более общим культурных значений и смысла. Во вторых – как дальше пишет автор – культура является для педагогики динамической и непрерывно реконструированной целью образования, потому что оно по идее должно делать возможным (...) понимание окружающего их мира (...) в определенном культурном коде” [7]. К сожалению, с ущербом для младших поколений, традиционная культура уже не является истоком ценностей, содержания и символов, раньше называемых „жизненной мудростью”. Ее постепенное исчезновение в повседневном воспитании обозначает отсутствие контакта с ценной культурой, с культурой „живой”, „собственноручно” созданной, в которой можно участвовать непосредственно.

Процесс культурной передачи, наблюдаемый с перспективы культурной анимации будет отождествлять все действия, позволяющие индивидам и группам обнаружение локальной традиции, побуждающей коллективную идентификацию путем раскрытия и творческого анализа пространства „культурного сосуществования”, побуждение и развитие субъективных культурных потребностей. Восприятие участника анимационных занятий как субъекта процесса культурной передачи может принести дихотомичную прибыль. С одной стороны будет отображением глубоких изменений в личности индивида, охватывающих развитие стремлений и артистических умений, воображения, нужды самовыражения, уровня поведения, сублимации потребностей образцов жизни и форм идентификации. С другой стороны может показываться в транспозициях локальной среды, которая станет по-другому воспринимать традиции, обычаи, потребности и социальные

проблемы, станет признавать достоинства существования неформальных групп, движений и общественных авторитетов и станет лучше использовать свой географический и культурный потенциал.

Литература

1. Z. Melosik, Ponowoczesność: między globalizmem, amerykanizacją i fundamentalizmem, [w:] Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego, (red.) J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Toruń 2000, s. 173.
2. B. Skrzypczak, Dom kultury jako ośrodek integracji i rozwoju społecznego, [w:] Ośrodek kultury i aktywności lokalnej. W poszukiwaniu modelu instytucji społecznościowej (red.) S. Mołda, B. Skrzypczak, Warszawa 2003, s. 114.
3. Ibidem, s. 115.
4. J. Schindler, Animacja społeczności lokalnej, [w:] Konteksty animacji społeczno-kulturalnej, (red.) K. Hrycyk, Wrocław 2004, s. 221.
5. A. Szyfer, Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego w rodzinie i społeczności, [w:] (red.) J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego, Białystok 2003, s. 21.
6. M. Tomasello, Kulturowe źródło ludzkiego poznania, Warszawa 2002, s. 34.
7. D. Klus-Stańska, Monolog znaczeń – ślepa uliczka szkolnego przekazu kultury, [w:] Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego w rodzinie i społeczności, Białystok 2003, s. 208.

Е.А. Бодина (МГПУ, Москва, Россия)

ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ О ДИАЛЕКТИКЕ ПРОЦЕССА И РЕЗУЛЬТАТА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Одной из наиболее популярных идей в зарубежной педагогике является идея школозависимости общества,

отражающая взаимообусловленность общественной жизни и эффективности школьного образования. В ходу и соответствующие термины: эффективность, результативность, продуктивность, экономичность и др. Дифференцируем их. Эффективность предполагает достижение необходимых результатов с наименьшими затратами и может означать «результативность процесса». Результативность понимается как степень соответствия результатов поставленным целям или максимально возможное достижение результата. Продуктивность определяется взаимосвязью процесса и результата, но с учетом оценки затраченных ресурсов, а экономичность - с точки зрения минимализации затрат для получения планируемого результата.

Приведенные понятия тесно взаимосвязаны. Небольшие «колебания» в приоритетности процесса или результата «окупаются» тем, что в любом случае учитываются и процесс, и результат, а их взаимосвязь доводится до оптимального соотношения.

С учетом сказанного обратимся к педагогике искусства. Одним из ее классических постулатов в XX в. был приоритет процесса над результатом (идея Б. Л. Яворского, Б. В. Асафьева, П. П. Блонского, Л.С. Выготского и др.), что означает демократичность установки, допускающей несовершенство результата при условии плодотворности процесса. Действенность последнего – это и есть результат, обеспечивающий эффективность музыкального образования.

В настоящее время подход к данной проблеме изменился. Произошел сдвиг к более обобщенному представлению об индивидуальности как органичной составляющей окружающего мира и среды. Характерно и противоречивое отношение к оценке как показателю результата: зарубежные специалисты считают, что оценка может противоречить деятельности, тем более, что нет единых критериев, например, для оценки музыки разных стилей, ее исполнения и т.д.

Таким образом, возникают противоречия между оценкой процесса и результата, их согласованностью и адекватностью. Заметим, что в музыке – искусстве временном – создается совершенно особая динамика процесса и результата, поскольку с одинаковым основанием можно говорить и о результативности

процесса, и о процессуальности результата. Именно такая позиция проявляется в последнее время, причем и в зарубежной, и в отечественной музыкальной педагогике. Рассмотрим основания для подобного вывода.

Так, результат в австралийской музыкальной педагогике понимается как интеграция сочинения музыки, исполнительства, усвоения слуховых навыков и теоретического осмысления. При этом сочинение музыки - неотъемлемая часть учебного процесса и включает аранжировку, импровизацию, собственно композицию, звуковое экспериментирование. Интеграция различных форм музыкально-творческой деятельности является общенациональным требованием к результативности обучения музыке в школе. Значение конечного результата, в отличие от целей и задач, акцентируется и в новой образовательной политике ЮАР.

Бразильская система МО опирается на 4 принципа Вила-Лобоса, отражающих основные социокультурные задачи музыкального образования: 1) музыка должна занимать строго определенное место в образовании; 2) обучение музыке - это коллективная деятельность; 3) интеграция музыкантов в общество; 4) композитор – отражение «народной души». В центре внимания бразильских педагогов – вокал, музыкальная грамотность и обязательное музыкальное образование с раннего возраста на государственной основе.

В последней версии английской программы по музыке 2000-го г. – развитие умений, а также знания и понимания музыки на основе навыков исполнения, сочинения и слушания. Эта последняя официальная установка содержит в себе четыре содержательных части: навыки исполнения, оценивания на основе реагирования и рецензирования, а также навыки слушания с использованием знаний и понимания. Реализация этих задач связана с обучением игре на шумовых и звуковысотных инструментах.

В освоении музыкального искусства ученики должны достигнуть определенных уровней (всего их девять). Так, к 7 годам следует достичь второго уровня, к 11 – четвертого, к 14 – пятого-шестого. Характерно, что в английской музыкальной педагогике под деятельностью подразумевается исполнение,

включающее пение, репетиции и концертные выступления, и сочинение: импровизации, досочинение, исследование и осмысление музыкального материала. Слушание музыки в этом контексте не предусмотрено.

Интересна и безусловно нова венесуэльская программа социальной адаптации детей и подростков посредством музыки и вовлечения их в общественную жизнь через музицирование в оркестрах. В стране создана национальная система детских и юношеских симфонических оркестров Венесуэлы, которая опирается на правовые нормы, закрепленные Конституцией страны. В 2007 г. Президент Венесуэлы подписал декрет о новой миссии государства - миссии «Музыка», которая должна охватить всю страну, расширить и укрепить оркестровое движение. Важно, что усилия государства не связаны с воспитанием профессиональных музыкантов, а с тем, чтобы помочь всем детям стать достойными гражданами своей страны.

Особенностью музыкального образования в Германии является ориентация на любительское музицирование – сольное и коллективное, в том числе, семейное. Немцы неплохо владеют музыкальной грамотой, чтением нот и буквенными обозначениями аккордов. Все эти навыки формируются в общеобразовательной школе и являются ее заслугой и показателем достижения школой общественно значимого результата. Для его оценки существует 4 уровня обучения: начальный, средний нижний, средний и повышенный. Каждый из уровней занимает от 2-х до 4-х лет и характеризуют результативность музыкального образования в современной Германии.

Восприятие музыки в китайских школах традиционно связано со слушанием музыки и пением, и только в последнее время в уроки стали включаться элементы творчества. Характерно, что китайские педагоги придают решающее значение именно процессу, который позволяет развить творческий дух учеников, мотивировать их к активному обучению музыке, хотя и не отрицают значение результата. При этом китайские педагоги не спешат с развитием у детей творческих способностей. Мнение же американских специалистов противоположно: они считают, что если творческие способности не пробудить рано, они вообще не разовьются, тогда как мастерство можно приобрести и позже.

Музыкальное образование в корейской школе опирается на традиционную дисциплину и доминирование певческой деятельности учащихся, в отличие от акцента на концептуальное понимание музыки, как в США, или инструментальное исполнительство, как в Японии. Оценка успеваемости ученика складывается из характеристики педагога, а также экзаменов (по выбору) по музыкальной грамоте и истории музыки. Характерно, что в процессе сочинения музыки корейские педагоги различают «музыкально-творческие» и «музыкально-правильные, но неоригинальные» произведения.

Традиционные цели и задачи скандинавского музыкального образования воплотились в следующих формах деятельности: создание музыки (творение, сочинение, аранжировка и импровизация); воспроизведение (исполнение и воссоздание музыки в воображении); восприятие звуков как музыки; передача своего понимания немusicalными способами – словами, рисунками, движениями); осмысление музыки (ее оценка, исследование стиля и жанра). В шведском музыкальном образовании большое внимание уделяется «теории взаимодействия» и «направляемому участию», которые ориентированы на практическую деятельность учащихся.

В японской начальной и средней школе обучают самовыражению, включающему: пение и игру на инструментах – по слуху и с листа; сочинение или импровизацию; пение и игру с листа мелодии в Фа-мажоре; выразительные телодвижения, отражающие темп, динамику, метр и фразировку; наслаждение фактурой и гармонией в процессе хорового и инструментального исполнения. При этом детей учат не только игре на инструментах, но и тому, как выразить что-либо средствами музыки. Дети играют в ансамбле, осваивают специальные упражнения для подвижности пальцев («пальцербика») и музицируют на инструментах в различных стилях - в России подобное осуществляется в профессиональном образовании, но никак не в школе.

Таким образом, мировая музыкально-педагогическая мысль развивается по пути к результативности музыкального образования, определяемого практической ориентацией обучения и конкретными умениями учащихся в сфере освоения нотной грамоты, хорового и инструментального музицирования.

Е.С. Полякова (БГПУ, Минск, Беларусь)

**ПЕРСПЕКТИВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

The most promising directions of modernisation of a musical and educational process are considered in this article: development of a theory of musical and pedagogical activity; research professionalism and professional competences and, at last, development of a theory of a polysubject in music pedagogy.

Keywords: modernisation, professional competences, musical and pedagogical activity, project approach, polysubject.

Профессиональная подготовка педагога в области искусства осуществляется в высших учебных заведениях, обеспечивающих получение высшего художественно-педагогического образования. Международный стандарт качества (ИСО-9000) и стандарты высшего образования нового поколения определяют качество образования как соответствие профессиональных компетенций выпускника вуза требованиям общества и государства.

Процесс модернизации начинается с констатации недостатков в существующем музыкальном образовании, с анализа имеющихся в нем разрывов и несогласований, т.к. некоторые составляющие образовательного процесса существуют в застывшем неизменном виде многие десятилетия. Модернизации в музыкально-образовательном процессе требуют: предмет деятельности, содержание деятельности, педагогические средства, формы и др.

Успешность совершенствования музыкального образования зависит от условий, сложившихся в данной области, организационного обеспечения конкретного учебного заведения и наличных ресурсов (материальных и человеческих), среди которых особое значение имеют научные разработки, обеспечивающие перспективные направления модернизации.

Анализ современного состояния психолого-педагогической науки позволяет отметить ряд фундаментальных разработок,

способных стать перспективной теоретико-методологической основой модернизации музыкального обучения и воспитания.

Прежде всего, это исследование отечественными и зарубежными учеными профессионализма и профессиональных компетенций (И.Ф. Исаев, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.И. Мищенко, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др.). В современной социокультурной ситуации возникает необходимость становления профессиональных компетенций преподавателя, которые трактуются как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [Зимняя, 2003].

Изменяющиеся требования общества радикально меняют требования к профессионально-педагогической компетентности, очерчивая круг компетенций учителя как желаемый результат образования. В целом, ключевыми компетенциями, как определяют И.А. Зимняя, И.И. Казимирская [Казимирская, 2010] и др., являются: компетенции, обуславливающие способность и готовность заниматься самообразованием и саморазвитием в течение всей жизни; компетенции, связанные с управлением деятельностью других; компетенции, охватывающие взаимодействие человека с социальной сферой.

Если целью модернизации являются значимые изменения в качествах и свойствах субъектов образования, то следует признать, что становление педагогических компетенций как необходимый результат деятельности всей системы музыкально-педагогического образования является определяющим критерием качества профессиональной подготовки специалиста. Действительно, каждую компетенцию как элемент деятельности можно разложить на составляющие, которые обеспечивают как доступность этих параметров непосредственному педагогическому воздействию, так и возможность их диагностики и экспертизы [Полякова, 2004].

Весьма перспективным направлением является разработка современной наукой теории музыкальной и музыкально-педагогической деятельности как предметной деятельности в области искусства, конкретизирующей связь художественного, в том числе и музыкально-педагогического, образования с реальной профессиональной продуктивной деятельностью в школе.

(Э.Б.Абдуллин, Ю.Б.Алиев, Б.Асафьев, Д.Б.Кабалевский, В.В.Медушевский, А.Н.Сохор, Б.М.Теплов, Г.М.Цыпин, В.Л.Яконюк, Т.П.Королева, Е.С.Полякова и др.). Музыкально-педагогическая деятельность рассматривается как аллотропная метасистема, сущность которой заключается в творческом характере, полифункциональности и культуросозидательной направленности.

Значительный интерес представляют идеи проектного подхода и проектирования в системе образования (В.П.Беспалько, И.И.Казимирская, И.Я.Лернер, Н.А.Масюкова, Е.С.Полат, В.И.Слободчиков, А.В.Хуторской, Ю.В.Громыко и др.). Модернизация музыкально-образовательного процесса предполагает опору на следующие основные позиции проектного подхода как особой формы социокультурной деятельности: проектирование осуществляется на основе мыследеятельности и выступает как преобразование каких-то существующих объектов в новую форму, цель преобразования выступает как простейшая норма проектной деятельности и содержит указания на ее конечный продукт.

Принципами проектирования, имеющими критериальный характер, по мысли В.И.Слободчикова, являются: реалистичность проекта, реализуемость проекта и инструментальность (управляемость проекта).

Большие перспективы открывает в модернизации музыкального и музыкально-педагогического образования разработка современной психологией теории полисубъекта и полисубъектного взаимодействия (Л.М.Митина, И.В.Вачков и др.). Сущностные изменения в социально-психологических взаимодействиях субъектов образования связаны с появлением особого типа общности – полисубъекта, отражающего их взаимную обусловленность. Критериальными признаками полисубъекта Л.М.Митина определяет: осознание отношений между субъектами и полисубъектами; творческую активность как полисубъекта, так и входящих в него субъектов [Митина, 2010]. Особое значение для возникновения полисубъекта имеет взаимопроникновение личностных культурных пространств, В процессе становления полисубъектные взаимодействия переходит от предусубъектного уровня до универсального полисубъектного.

В музыкально-образовательном процессе полисубъект включает в себя не только *реальных субъектов*, но и некоторое количество *воображаемых квазисубъектов* – музыкальных произведений, которые для человека приобретают черты реальности. Полисубъектное взаимодействие опирается на механизм интерпретации музыкального произведения, выступающий как фактор изменения и развития личности; динамика полисубъектного взаимодействия обеспечивает сопряженные позитивные изменения индивидуальных культурных пространств и поликультурного пространства в целом, изменяя ценностные отношения общества к музыкальному искусству, и позволяет интенсифицировать процесс развития личности в музыкально-образовательном процессе [Полякова, 2011].

Итак, признав актуальность и своевременность модернизации музыкально-образовательного процесса, можно выделить развитие профессиональных компетенций как фиксируемый результат этого процесса. Перспективные направления модернизации обеспечивают: исследование профессиональных компетенций, разработка теории музыкальной и музыкально-педагогической деятельности, идеи проектного подхода в образовании, а также разработка современной психологией теории полисубъекта и полисубъектного взаимодействия.

Литература

Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

Казимирская, И.И. Проектный подход к изучению педагогики как средство управления качеством образования будущих учителей / И.И. Казимирская // VI Международная научно-практическая конференция «Учитель. Преподаватель. Тренер». 8–9 июля 2010 года. Том 2. – М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. – С. 70–74.

Митина, Л.М. Теоретико-методологическое обоснование личностно-профессионального развития студентов университета в условиях полисубъектного взаимодействия / Л.М. Митина //

Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист: Сборник с научни статии. – Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС) – 2010. – Габрово: Издателство «ЭКС-ПРЕС», 2010. – С. 407–413.

Полякова, Е.С. Проблемы профессиональной компетенции и подготовка учителя музыки /Е.С. Полякова // *Meninio ugdymo aktualijos*. – 2004. – № 3. – S. 161- 169.

Полякова, Е.С. Становление полисубъекта и динамика полисубъектных отношений в музыкальном образовании /Е.С. Полякова // *Музычнае і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання*. – 2011. – № 3 (37). – С. 24 – 27.

3. Стемпняк (Варминьско-Мазурский Университет, Ольштын, Польша)

ПОСТАНОВКА ГОЛОСА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ В ПОЛЬШЕ. ПСИХИКА И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ГОЛОС

Voice emission is one of the courses provided in teacher education programs in Poland. It aims at developing habits of the proper usage of speech organs and providing knowledge about the functioning and pathologies of the speech organs. However, human being as an instrument of voice may not be reduced only to its physicality. The role of the central nervous system in the process of human voice generation should be strongly emphasized. The psychological tension may be a source of vocal problems, which is what the author tries to show, making references to the theory of voice emission, medicine and psychology.

1. Постановка голоса в подготовке учителей в Польше

Постановка голоса, как предмет образования учителей в Польше, во время учебы в вузах так первого (бакалавриат), второго уровня (магистратура), как во время постдипломной учебы, была введена министром национального образования и спорта Речысполитой Польской путем распоряжения о стандартах образования учителей с 7 сентября 2004 года [17]. Что

касается образования по учительской специализации, обращается внимание, чтобы выпускник, кроме мериторической подготовки в области данной научной дисциплины, получил подготовку к преподаванию данного предмета (к проведению занятий) и нужные профессиональные квалификации [17§1]. Среды требуемых умений числятся коммуникативные компетенции, которые состоятся в эффективности вербальной деятельности и невербальных образовательных ситуациях [17. § III, п. 5].

Цитируемое распоряжение называет следующие группы предметов, которые обязательно присутствуют в процессе подготовки учителей: предметы направленного образования, предметы по добавочной учительской специализации (по обязывающим в Польше стандартам, учитель должен быть подготовлен к преподаванию минимум двух предметов в школе), предметы учительского образования (в том числе психология, педагогика, предметная дидактика двух специальностей), дополнительные предметы, информационные технологии и иностранный язык. Постановка голоса, по крайней мере 30 часов, входит в состав группы дополнительных предметов [17. § IV-VI].

Целью занятий по постановке голоса должна быть выработка правильных навыков использования артикуляционных органов и усвоение знаний в области функционирования и патологии этих органов [17. § VII, п. 4].

2. Понятие "постановка голоса" (*emisja głosu*)

В контексте законов, которые описывались выше, ошибочным кажется понимание постановки голоса лишь как подготовки к пению или как основных вокальных упражнений. Именно с таким пониманием этого понятия часто встречается автор, когда начинает занятия со студентами по постановке голоса, часто слыша высказывания: "будем петь" или "но я петь не умею" и.т.п.

В латинском языке постановка голоса определялась как "эмиссия голоса", от лат. глагола *emitto*, *-ere*, который значить "посылать" или "высылать". Значит, учитель должен посылать свой голос, когда он ведет уроки с учениками, какие бы то не были уроки: математика, физика, природа, национальный язык, история и другие предметы. На определение понятия "постановка голоса" складываются так широко понятая техника речи, умение строения

из предложений логичного, целостного высказывания, элементы дикции или, на конец, риторики или искусства аргументации. Общепринятая в Польше дефиниция определяет постановку голоса как "координирования дыхания, фонации и артикуляции, а также создающегося при этом резонанса" [19. с. 37]. Если человеческий голос должен быть посланным или посылаемым, надо искать легкости голоса, спрашивать, который из составных элементов понимания постановки голоса будет решать о его натуральном характере. В глубоком убеждении автора, это акустическая черта, которой является резонантность тела как инструментна голоса.

Для создания любого звука нужно сочетание трех элементов: дрожащего тела (как источника звука), воздуха (как носителя звуковой волны) и резонатора. Что касается человека, как инструмента голоса, роль дрожащего механизма играют голосовые складки, выдыхательный воздух – это носитель волны звука гортани, наконец, роль резонатора играет целое тело человека. Несогласие, возникшее вокруг теории процесса создания человеческого голоса доказывает, что человека нельзя воспринимать как музыкальный инструмент лишь в физическом аспекте, и что очень важную роль в процессе создания голоса играет тоже человеческая психика. Это доказал Рауль Хассон, объявив в 1950 году нейрохронаксическую теорию возникновения человеческого голоса, которую в большом обобщении можно свести к тому, что дрожание голосовых складок является результатом работы коры головного мозга. И несмотря на то, что эта теория сегодня стала уже историей, несомненно, стоит подчеркивать роль центральной нервной системы в процессе возникновения человеческого голоса [20. с. 64-68; 3. с. 37]. Нельзя этот процесс сводить лишь в физической стороне.

Очень часто, по крайней мере в польском языке, в контексте постановки голоса появляется слово "добывать" [голос]. Такое определение появляется в польских словарях и энциклопедических изданиях [12. с. 58; 18. с. 294; 2. с. 230]. Но этимология латинского "emitto" не внушает такого понимания. "Добыча" предполагает использование большой силы, часто выше возможностей добывающего. Это может приводить к перелому, переутомлению, а в последствии, к болезням артикуляционных

органов. Если голос должен быть посланным, надо искать человеческой природы, как инструмента голоса, которая позволит, чтобы голос был легким, несущим, звонким, в нужном случае громким, но не утомляющим.

Известная в Польше педагог по постановке голоса и пению, проф. Ядвига Галенска-Тритт замечает, что основой конструкции человека являются психе и физис – психическая и физическая части. А ссылаясь на проф. медицинских наук и фониатра Александру Митринович-Моджейэвскую [15], говорит Галенска-Тритт о психоакустике, как области соединяющей влияние эмоций и психического состояния на его акустические свойства как инструмента голоса [4-10].

Говорят, что устная речь и пение – это результаты многих действий, которые происходят одновременно в теле человека. К ним обязательно относятся: дыхание, артикуляция, фонияция, резонантность, которая является последствием телосложения, но и напряжение мышц, наконец: позитивное освобождение эмоций певца или говорящего, которые будут выражаться в напряжении и разрядении мышц [4. с. 19]. Последний элемент, эмоция, бесспорно является последствием действия психики, значит центральной нервной системы.

3. Психика и человеческий голос

Каждый говорящий, неважно певец, актер или учитель, должен наблюдать со своим голосом и его реакцией на стимулы. Еще со студенческих времен знаем, как сильно с нашей речью связан стресс перед экзаменом. Очень трудно говорить под влиянием стресса. Психические блокировки приводят к тому, что наш голос мучится, мы ощущаем сухость в горле, просто не можем добыть голос. Часто бывает, что учитель перед группой учеников, под влиянием эмоций, станет кричать, или просто говорить повышенным голосом, а после этого не может дальше вести урок, ему надо искать другие методы, чтобы дождаться звонка.

Й. Галенска-Тритт говорит о необходимости осознать и почувствовать натуральную гравитацию нашего тела. Мы ощущаем ее как гравитацию корпуса, ног и левитацию головы [4. с. 14]. Среди вокальных техник или действий, которыми стоит обладать, чтобы здоровым образом использовать голос, называет:

технику эмоциональных кружений, технику открытия, технику резонанса и технику выведения голосовой волны [4. с. 14]. Первую из них надо понимать как позитивное освобождение своей эмоциональности. На понимание второй складывается физическое открытие горла (в вокалистике часто определяемое как "вокальный зев") и, ведущее к этому, психическое ощущение пространства солнечного сплетения (говорится о открытии грудной клетки). Негативные эмоции могут приводить к чрезмерному напряжению межрёберных мышц, блокировки мышц живота, а это мешает ощущению пространства солнечного сплетения, а в последствии к сжиму горла. В таких ситуациях адепт вокального искусства прекращает ощущать гравитационные силы тела, а его речь становится силовой и напорным, что, к сожалению, не в пользу здоровья голоса.

В этот момент стоит отнестись к научной позиции медицины. Фониатр проф. Зыгмунт Павловски заявляет, что "психическое напряжение может возникнуть в ситуации, когда появляется разногласие между требованием окружающей среды а возможностями индивида или когда индивид входит в своеобразный процесс, освобождающий чувство потери, угрозы или вызова" [16. с. 331]. Стресс является автоматической реакцией, возникающей без участия человека. Он мобилизует организм, готовит его тому, чтобы преодолеть, справиться с трудной ситуацией. Возникновения стрессора активизирует человека, позволяет на повышенное усилие и быстрое реагирование, но может также обладать деструктивными функциями. "Это находит свое отражение в системах: эндокринологической, нервной, кровообращения и мышечной". Стресс вредный тогда, когда накопленная энергия не может быть использованной в физической активности. "В физиологическом плане, во время стресса наступает введение в кровообращение адреналина и норадреналина, кортизола, тироксина, эндорфин, триглицеридов, ненасыщенные жирные кислоты со всеми последствиями их влияния на органы тела" [16. с. 331]. Таким образом нервная система влияет на голос. Хотя бы только избыток тироксина может вести к гипертиреозу, симптомами которого являются: экзофтальм, чрезмерная возбудимость, нервность, чрезмерная усталость мышц и тахикардия (увеличение частоты

сердечных сокращений). Это значит, что каждое накопление негативных эмоций ведет к чрезмерному напряжению мышц, их усталости, а что из этого вытекает, усталости самого голоса.

В психологии эмоции (emotions) определяется как "сложный образец физических и психических изменений, охватывающий физиологическое возбуждение, чувства, познавательные процесс, видимые способы экспрессии (в том числе мимикой и позицией тела) и специфические бихейвиоральные реакции, возникающие как ответ на ситуацию, которая воспринимается как важная для данного человека" [11. с. 386]. Стресс, в свою очередь, является комплексом реакций организма на стимулы, которые нарушают его баланс, испытывают его в какой то сфере или превышают возможности справиться с ситуацией [11. с. 399]. Стресс может стать итогом долгосрочного действия эмоций. Стресс - это биологическая реакция организма на повседневные, негативные и позитивные вызовы и жизненные изменения. Это часть жизни человека и его не избежать.

Надо тогда стремиться к умению справляться со стрессом или, вообще, негативными эмоциями. Надо учиться освобождению позитивной эмоциональности. Выражением этого являются многие способы экспрессии, так как у актеров или певцов. Это должно быть основным умением, которое приобретают учителя, должны в дальнейшем передавать знание своим ученикам. К формам работы над собой в этой области стоит несомненно причислить разные виды расслабления и упражнения по дыханию [1. с. 47-53; 13; 14; 21], но также просто автонаблюдение в контексте глубокого психологического знания.

Литература

1. Dąbrowska Dorota, Dziwińska Anna, Emisja głosu. Wybrane zagadnienia, Варшава 2005.
2. Encyklopedia muzyki, ред. Andrzej Chodkowski, Варшава 2001.
3. Foniatria kliniczna, ред. Antoni Pruszewicz, Варшава 1992.
4. Gałęska-Tritt Jadwiga, Dzieci lubią śpiewać a my razem z nimi! Mały poradnik dla wychowawców i rodziców, Познань 2007.

5. Gałęska-Tritt Jadwiga, Śpiewaj! To bardzo łatwe!, статья 1, „Życie Muzyczne” 5-6 (1994), c. 32-35.
6. Gałęska-Tritt Jadwiga, Śpiewaj! To bardzo łatwe!, статья 2, „Życie Muzyczne” 7-8 (1994), c. 36-39.
7. Gałęska-Tritt Jadwiga, Śpiewaj! To bardzo łatwe!, статья 3, „Życie Muzyczne” 1-2 (1995), c. 36-39.
8. Gałęska-Tritt Jadwiga, Śpiewaj! To bardzo łatwe!, статья 4, „Życie Muzyczne” 3-4 (1995), c. 36-38.
9. Gałęska-Tritt Jadwiga, Śpiewaj! To bardzo łatwe!, статья 5, „Życie Muzyczne” 5-6 (1995), c. 34-36.
10. Gałęska-Tritt Jadwiga, Śpiewam solo i w zespole. Psychofizjologia śpiewu dla każdego, Poznań 2009.
11. Gerrig Richard J., Zimbardo Philip G., Psychologia i życie. Wydanie nowe, перевод Józef Radzicki и другие, Варшава 2006.
12. Habela Jerzy, Słowniczek muzyczny, Кракув 1980.
13. Kędzior Dorota, Technika Alexandra, Варшава 1993.
14. Kędzior Magdalena, Technika Alexandra, w: Emisja głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia, ред. Maria Przybysz-Piwko, Варшава 2006, c. 73-83.
15. Mitrinowicz-Modrzejewska Aleksandra, Akustyka psychofizjologiczna w medycynie, Варшава 1974.
16. Pawłowski Zygmunt, Foniatryczna diagnostyka wykonawstwa emisji głosu śpiewaczego i mówionego, Кракув 2005.
17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 207, poz. 2110).
18. Słownik wyrazów obcych, ред. Elżbieta Sobol, Варшава 1996.
19. Sobierajska Halina, Uczymy się śpiewać. Poradnik dla nauczycieli wychowania muzycznego, instruktorów amatorskich zespołów wokalnych oraz piosenkarzy, Варшава 1972.
20. Tarasiewicz Bogumiła, Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu, Кракув 2012.
21. Weller Stella, Oddech, który leczy, Гданьск 2004.

Н.А. Овчаренко (КНУ, Кривой Рог, Украина)

**ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА**

The analyze of the vocal pedagogical activity of the future teachers on music art is examined and explored in this article in whole way. All aspects of vocal pedagogical activity and approaches is oriented for educating professional teachers in their branch.

Keywords: vocal pedagogical activity, structure of vocal pedagogical activity, future teacher on music art.

В системе профессиональной подготовки вокально-педагогическая деятельность будущего учителя музыкального искусства является одной из наиболее значимых, что обусловлено необходимостью формирования их духовных ценностей и ценностных ориентаций в сфере вокального искусства,

Отдельные аспекты проблемы подготовки будущего учителя музыкального искусства к вокально-педагогической деятельности рассматривалась в трудах Ю.Б. Алиева, В.Г.Антонюк, О.О. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, Л.М.Василенко, Н.М. Добровольской, О.В. Матвеева, О.В.Маруфенко, К.Г. Мельниченко, Д.Е. Огородного, Н.Д.Орловой, Г.П. Панченко, О.М. Прядко, А.Г. Стахевич и других. Однако, теоретические исследования данного вопроса недостаточно полно раскрывают структуру вокально-педагогической деятельности учителя.

Структура вокально-педагогической деятельности будущего учителя-музыканта представляет собой целостное, сложное многоуровневое динамическое интегративное образование, которое соединяет в себе: субъекты, мотивацию, цель, задания, содержание, формы, виды, функции, условия протекания, способы осуществления и результат такой деятельности.

Субъектами вокально-педагогической деятельности выступают учитель музыкального искусства и учащиеся, ради которых и осуществляется такая деятельность. К *мотивации*

деятельности относятся: потребности, цели, интересы общественного, личностного, морального, эстетического, познавательного содержания; мотивы профессионально ценностные; потребности самоусовершенствования и самореализации. Одним из основных компонентов системы мотивации есть наличие *цели* вокально-педагогической деятельности субъекта (учителя), которая, одновременно, является и главной целью музыкальной деятельности учителя – формирование духовной культуры личности ученика. Соответственно цели, поставлены *задания*: воспитание духовных потребностей учащихся и приобретение ими ценностных ориентаций в сфере вокального искусства; формирование вокальной компетентности учащихся; развитие общих музыкальных и специфических вокальных способностей учащихся; самореализация, саморазвитие, самообучение, самовоспитание, самоусовершенствование учителя.

Будущая практическая педагогическая деятельность студентов, заключающаяся в формировании духовной культуры учащихся, обуславливает содержание их профессиональной подготовки к вокально-педагогической деятельности в высшем учебном педагогическом заведении. Установка на профессионализм предусматривает овладение будущими учителями музыкального искусства вокально-педагогической компетентности, которую мы рассматриваем как интегрированную способность к вокально-педагогической деятельности, в основе которой лежит сформированность вокальных и педагогических компетенций, личностных качеств и опыта эмоционально-ценностного отношения к явлениям вокального искусства в контексте общей культуры общества. Содержание вокально-педагогической деятельности проявляет себя во *внешней форме*, что есть закономерным предметным влиянием объективного мира на субъект и во *внутренней форме*, что есть проявлением активности субъекта, его умственных действий. Внешняя и внутренняя форма такой деятельности учителя имеют место как в урочной так во внеурочной системе. Внешняя форма проявляет себя в рассказах о вокальном искусстве; организации прослушивания известных вокалистов, ансамблей, хоров с последующим обсуждением и анализом; обучении основам

постановки голоса; развитии общих музыкальных и вокальных способностей в процессе распевания, работы над школьным песенным репертуаром, пения отдельных эпизодов музыкальных произведений, исполнении уже изученных песен, - на уроках музыкального искусства и во время кружковых занятий по сольному, ансамблевому, хоровому пению с использованием разных манер вокального исполнительства (академической, народной, эстрадной). Внешняя форма, также, имеет место в процессе подготовки и проведения творческих мероприятий, таких как: фестивали, конкурсы, концерты, музыкальные гостиные, вечера вокальной музыки, музыкальные викторины и т.д. Внутренняя форма деятельности выражена в мыслительных процессах, музыкальном восприятии, образовательной рефлексии. По сути, внутренняя форма деятельности учителя предшествуют внешней.

В учебно-воспитательном процессе на уроках музыкального искусства и во внеурочное время применяются различные *виды* вокально-педагогической деятельности в зависимости от поставленных целей и заданий. К *видам* вокально-педагогической деятельности мы относим: мотивационный, психолого-педагогический, аналитико-коммуникационный, ценностно-культурологический, творчески-исполнительский, организационно-просветительский, самоусовершенствования. Виды вокально-педагогической деятельности учителя музыкального искусства реализуются через *функции*: мотивационно-смысловую, учебно-воспитательную, аналитико-коммуникативную, ценностно-культурологическую, творчески-исполнительскую, организационно-просветительскую, личностно-развивающую.

Усовершенствование качества вокально-педагогической деятельности будущего учителя музыкального искусства, становится возможным, если будут созданы и реализованы организационно-методических *условия*, которые направлены на усовершенствование и внедрение содержания, форм, методов, средств такой деятельности, что требует поиска эффективных *средств* реализации.

Результат вокально-педагогической деятельности – показатель образовательных и личностных изменений субъектов,

принимающих участие в учебно-воспитательном процессе, на основе изучения и постижения вокального искусства – учителя и ученика, что предопределяет: сформированность эстетических потребностей, интересов; развитие их вокальных и музыкальных способностей духовных ценностей и ценностных ориентаций учеников в сфере вокального искусства; самореализацию учителя в профессиональной деятельности; постоянное самообразование и самовоспитание.

Таким образом, вокально-педагогическая деятельность рассматривается как целостный объект исследования при условии, что главное внимание должно уделяться не отдельным ее компонентам, а тем взаимосвязям, которые конструируют саму систему деятельности и без которых она распадается на целый ряд не связанных между собой частей, разных видов функциональной деятельности учителя..

С.М.Пинаев (РУДН, Москва, Россия)

**АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СПЕЦКУРСА
«АМЕРИКАНСКИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ РЕНЕССАНС
НАЧАЛА XX ВЕКА»**

The main topic of this article is an author's conception of structure of the special course: American literary Renaissance in the beginning of the XX century. According to this such typical phenomena of American history and culture as "the American Dream", "the epoch of prosperity", "the Depression" are studied. Theoretical propositions revealed are exposed by turning to concrete material of American literature, particularly – to the works of Sh. Anderson, E. O'Neill, F. S. Fitzgerald, W. Faulkner, E. Hemingway.

Keywords: History, culture, literature, American dream, drama, poetry, short story, tragic, conflict

Актуальность данного спецкурса вызвана ограниченностью содержания вузовской программы по зарубежной литературе. В частности, многие явления литературы американской остаются за её пределами. Цель автора – восполнить существующий пробел и

познакомить студентов с важнейшими произведениями американской литературы конца XIX – начала XX веков, включающей в себя произведения прозы, драмы и поэзии.

В историческом бытии государств, как и в наплывах волн, можно увидеть что-то наподобие гребней, утверждал Велимир Хлебников. Это же уподобление вызывает ассоциации и с литературным процессом. В стихийном разливе самобытной американской культуры отчётливо наблюдается несколько своеобразных всплесков. Первый из них связан с периодом Гражданской войны за независимость (1775-17783), последний и наивысший – совпадает с начальными десятилетиями XX века. Хотя, возможно, следовало бы особо отметить и 60-70-е годы прошлого столетия.

20-е годы XX века – важнейший этап в истории американской литературы, как с точки зрения отражения в ней социальных явлений, так и в отношении самоценного искусства. Для многих американцев конец десятилетия стал периодом прозрения, ощущения кризиса «американской мечты». Сама эта тема рассматривалась писателями США в двух аспектах. Т. Драйзер образом Клайда Гриффитса из романа «Американская трагедия» (1925) вынес приговор этому фетишу, показал, что возможность разбогатеть, якобы предоставленная обществом каждому его члену, - обещание ложное и порочное, так называемое «равенство возможностей» - не более, чем мыльный пузырь. Но есть и другая сторона медали. Оказывается, что даже достигнутое немногими избранниками судьбы богатство не приносит счастья, погоня за ним разрушает человека. Фрэнк Каупервуд в «Трилогии желаний» Т. Драйзера, один из самых богатых людей Америки, не чувствует ни покоя, ни удовлетворения. Непрекращающиеся бизнес-кампании сделали его больным человеком. Каупервуд никому по-настоящему не нужен. Всех интересует только вопрос о его наследстве, которое после его смерти буквально исчезает в ходе судебных процессов, а собранная и завещанная им г. Нью-Йорку коллекция картин идёт с молотка. Незаурядные способности этого сильного человека оказались трагически растраченными в погоне за ложными ценностями. Анализ этого произведения может серьёзно повлиять на формирование моральных ценностей сегодняшнего студента,

находящегося под воздействием идеологии обогащения любой ценой.

Та же участь постигает и фицджеральдовского героя из романа «Великий Гэтсби» (1925). Ради любимой девушки, которую надо было «отвоевать» у богатого, причём его же оружием – деньгами, Гэтсби сам становится сказочно богат, но остаётся при этом бесконечно одиноким и несчастным. Окончательно потеряв свою возлюбленную, герой оказывается жертвой клеветы и находит смерть на собственной вилле. Гэтсби тоже незаурядная личность, по своим душевным качествам он стоит значительно выше своего окружения; однако и в данном случае ложно понимаемая система жизненных ценностей приводит человека к краху. Разговор об этом произведении на занятиях со студентами может быть подкреплён впечатлениями от экранизаций этого романа, сопоставлениями различных киноверсий.

Следует напомнить студентам (и выделить соответствующее время – 2-4 часа), что американские писатели в 20-е годы не ограничивались обращением лишь к социальной тематике. Пример литературы философской, не связанной с общественно-исторической проблематикой, мы находим в творчестве Торнтон Уайлдера. Одно из наиболее сложных и загадочных в прозе США произведений – его повесть «Мост короля Людовика Святого» (1927). Писателя интересует феномен судьбы, человеческого предназначения и божественного промысла; он констатирует невозможность для земного, утилитарного сознания постичь логику верховных, космических законов, проявляющихся в людских драмах и катастрофах. Традиционная сюжетно-бытовая повесть уступает место притче с условной фабулой и скрытой в подтексте моралью, реалистическое отображение – философскому иносказанию, постижению которого может быть посвящено целое занятие.

Теорию «гребней» в истории американской литературы нетрудно соотнести с формированием и функционированием системы жанров, и прежде всего новеллы. Возникнув в искусстве американского романтизма, короткий рассказ (short story) уже в середине XIX века был провозглашён Брет Гартом национальным жанром. Шервуд Андерсон внёс существенные изменения в

природу самого жанра рассказа. Он отказался от сюжета как жанрообразующего признака. Умение выразить «трагедию без трагедий» в бессобытийном течении времени, создать ощущение неблагополучия, тревоги, надрыва в заурядной будничной ситуации станет одной из составляющих художественного таланта Ф. С. Фицджеральда, Д. Стейнбека и, в особенности, Э. Хемингуэя. Вслед за Ш. Андерсоном он порывает с традициями «сюжетной» новеллы и создаёт свой оригинальный вариант «малой прозы». В этой связи особого внимания заслуживает анализ сборников рассказов «Уайнсбург, Огайо» Ш. Андерсона (1919) и «В наше время» Э. Хемингуэя (1925).

В первые десятилетия XX века рождается зрелая американская драма, и особая заслуга в этом принадлежит Ю. О'Нилу. Его драматургия – один из величайших «гребней» американской культуры; лучшие драмы «отца американской драмы» («За горизонтом», «Желание под вязами», «Крылья даны всем божьим детям») непременно должны стать предметом литературоведческого и театроведческого анализа на занятиях со студентами.

Перечень «гребней» американской литературы был бы неполным без упоминания о поэтическом «ренессансе» 10-20-х годов XX века. Он связан с деятельностью Гарриет Монро, издававшей журнал «Поэтри», первый номер которого вышел в 1912 году. Вокруг журнала объединились поэты, придерживающиеся самых разных взглядов и поэтической техники: К. Сэндберг и Т. С. Элиот, Л. Мастерс и У. Стивенс, Х. Дулитл и В. Линдсей, У. К. Уильямс и Р. Фрост. Именно этот журнал способствовал распространению модернизма в американской литературе, с ним связана творческая деятельность самых талантливых американских поэтов.

Следует обратить внимание студентов на то, что основной темой писателей данного периода, отразивших кризис «американской мечты», становится процесс «выпадения» человека из естественной среды, утраты гармонии с природой, своим окружением, самим собой. Как следствие этого возникает проблема поиска изначальных связей с жизнью, противостояния судьбе. Однако лучшие произведения американской литературы периода «ренессанса» проникнуты оптимизмом борьбы человека с

судьбой, на которую его обрекает жизнь, общество, история; и определяющее в них – не поражение в этой борьбе, а сама борьба, стойкость человеческого духа, наконец, та поэтическая мощь, которая «возвышает» даже самые мрачные художественные творения первых десятилетия XX века.

**Н.А. Гончарова (БГУ, Минск, Беларусь),
М.Г. Антониук (Академия управления при Президенте
Республики Беларусь, Минск, Беларусь)**

ДЕСЯТИАЗЫЧНЫЙ СЛОВАРЬ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЭКВИВАЛЕНТОВ: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ

Article is devoted to the presentation desyatiyazychnogo phrasebook. Here we consider the structure, content and features of the book.

Keywords: Aphorisms, desyatiyazychny dictionary, European languages, semantic equivalents, internationalism.

Предлагаемая статья посвящена презентации готовящегося к изданию десятиязычного фразеологического словаря «Общечеловеческая мудрость сквозь века и народы». В ней рассматриваются вопросы структуры, содержания, особенностей книги, в которой представлены семантические эквиваленты латинскому образцу на русском, белорусском, польском, украинском, французском, испанском, итальянском, английском и немецком языках.

Словарь представляет собой сборник европейской и славянской афористики, организованный по принципу семантической общности. Под афористикой мы понимаем различные типы краткой мысли, в которой синтетически обобщена мудрость народа: пословицы, поговорки, изречения, сентенции, крылатые слова и т.п.

Структура словаря такова: около 700 латинских афоризмов переведены на русский язык и распределены по 27 тематическим разделам. Афоризмы сопровождаются русской транслитерацией. Указывается источник изречения, если таковой имеется. К

латинским фразеологическим единицам подобраны семантические эквиваленты на упомянутых девяти языках. Семантизация эквивалентов западноевропейских языков осуществляется путем перевода их на русский язык, что позволяет читателю независимо от степени знания языка судить об адекватности иноязычного афоризма содержанию латинского изречения, ощутить его национальную самобытность. Внутри статьи афоризмы сгруппированы на основе их внутренней смысловой связи, т.е. по сходству явлений и в соответствии с общей идеей ситуации.

Прототипами словаря послужили шестязычный фразеологический словарь «*Proverbia et dicta*» [2] и восьмязычный словарь фразеологических эквивалентов «Вечные слова» [1].

По сравнению со своим прототипом десятиязычное издание «Общечеловеческая мудрость сквозь века и народы» основательно переработано и дополнено, в него включены польский и итальянский языки.

Логически оправданным является и то, что статья начинается именно с латиноязычного афоризма (термин латиноязычный, а не латинский используется потому, что в словаре представлены высказывания не только мыслителей античной эпохи, но и более позднего времени на латинском языке). Латиноязычные изречения были и остаются неотъемлемым компонентом европейской культуры и культурного арсенала любого образованного человека. По меткому выражению С. Джонса, они стали своеобразным паролем, по которому образованные люди разных стран мира узнают друг друга. Латинские афоризмы глубоко укоренились в европейских языках и тесно переплелись с национальным фольклором. Отголоски высказываний античных мыслителей мы слышим во множестве пословиц, поговорок, изречений, представленных в этом словаре.

Как уже было сказано, обязательным условием иноязычной фразеологической единицы, приводимой в статье, является ее семантическое тождество с латинским афоризмом. Материал словаря показывает, что многие параллели совпадают с латиноязычным исходным образцом не только по значению, но и по лексическому составу, грамматической структуре, образности. Например:

ÚNA HIRÚNDO NON FÁCIT VER. Одна ласточка не делает весны.

рус. Одна ласточка не делает весны. Первая пороша – не санный путь.

бел. Адна ластаўка вясны не робіць. Першы шпак вясны не робіць.

укр. Одна ластівка не робить весни. Весна не тоді наступає, коли перша квіточка цвіт розпускає.

польск. Jedna jaskółka nie czyni wiosny (Одна ласточка весны не делает).

фр. Une hirondelle ne fait pas le printemps (Одна ласточка не делает весны).

исп. Una golondrina no hace verano (Одна ласточка не делает лета). Una espiga no hace gavilla (Один колос не делает сноп).

ит. Una rondine non fa primavera (Одна ласточка не делает весны). Un fiore non fa ghirlanda (Из одного цветка не сделаешь венка).

англ. One swallow does not make a summer (Одна ласточка не делает лета). One woodcock does not make a winter (Один вальдшнеп не делает зимы).

нем. Eine Schwalbe macht keinen Frühling (Одна ласточка не делает весны).

В словаре преобладают частичные эквиваленты. В них наблюдается совпадение в значении, стилистической направленности и расхождения в лексико-грамматическом составе, образности. Например:

FAECESM BÍBAT, QUI VÍNUM BÍBIT [фэ́цэм б́бат, кви в́inum б́бит]. Кто пьет вино, пусть пьет и осадок.

рус. Любишь кататься – люби и саночки возить. Любишь смородинку, люби и оскоминку. Пар любить – баню топить. Мед есть – в улей лезть.

бел. Любіш катацца, любі і саначкі вазіць. Любіш паганяць – любі і каня гадаваць. Любіш гасцяваць – любі і гасціну вітаць. Любіў цалаваць, любі і дзіця калыхаць.

укр. Любиш кататись – люби й саночки возити. Любиш смородину – люби й оскомину. Умів батькувати, умій і годувати.

польск. Niech pije osad ten, kto pije wino (Пусть и осадок пьет тот, кто пьет вино). Cierp ciało, kiedy ci się chciało (Терпи, тело, если радости хотело).

фр. Celui qui veut tirer le miel de la ruche ne doit pas craindre les piqures (Кто хочет достать мед из улья, не должен бояться укусов).

исп. El que quiere a la col, quiere a las hojas de alrededor (Кто любит капусту, любит и капустные листья).

ит. Chi ha capre ha corna (У кого козы, у того и рога). Chi l'ha a mangiar, la lavi (Кто будет есть, тот пусть и моет (посуду))

англ. He that would have eggs must endure the cackling of hens (Кто хочет кушать яйца, должен терпеть кудахтанье кур). Take the bitter with the sweet (Принимай как сладкое, так и горькое).

нем. Wer Honig lecken will, darf die Bienen nicht scheuen (Кто хочет лакомиться медком, не должен пугаться пчел). Wer den Gaul mietet, muss ihn auch füttern (Кто берет коня, должен его покормить). Willst du Genuss, so nimm auch den Verdruss (Хочешь наслаждения – принимай также и огорчения).

При многообразии плана выражения афоризмов в разных языках очевидно единство содержания.

Необходимо также отметить наличие калькированных интернациональных выражений в каждом из языков, которые представлены в разделе «Пароль образованных людей». Например:

VENI, VIDI, VICI (Цезарь).

рус. Пришел, увидел, победил.

бел. Прышоў, убачыў, перамог.

укр. Прийшов, побачив, переміг.

польск. Przybyłem, zobaczyłem, zwyciężyłem.

фр. Je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu.

исп. Llegué, vi y vencí.

ит. Venni, vidi, vinci.

англ. I came, I saw, I conquered.

нем. Ich kam, ich sah, ich siegte.

Во фразеологических системах европейских языков существует значительное количество интернационализмов, наличие которых можно объяснить не только воздействием латыни, но и общечеловеческим знанием о реальности.

Возможности использования книги довольно широки. Она может быть полезна как для рядового читателя, равнодушного к рациональному и эмоциональному наследию славянских и западноевропейских языков, созданному многовековой человеческой культурой, источнику обогащения речи, так и для теоретиков и практиков языка. Словарь может быть ценным источником для разного рода типологических и сопоставительных исследований в области фразеологии.

Словарь может быть полезен при исследовании и изучении теории и практики художественного перевода с языка на язык. Наличие указателей афоризмов делает его ценным вспомогательным материалом для начинающих переводчиков. Многоязычный словарь афоризмов найдет свое применение и в качестве практического пособия по фразеологии.

Издание подготовлено специалистами вузов города Минска: Н.А. Гончаровой, Г.И. Шарандой, Л.Г. Колядко, А.З. Цисыком, И.М. Щербаковой, М.Г. Антонюк, Е.В. Коршук, М.И. Лытиным, Т.А. Васькиной, Л.П. Борщевским, Е.В. Прокофьевой. Научный редактор – профессор Н.А. Гончарова.

Литература

1. Гончарова, Н.А. Вечные слова = Aeterna dicta: Восьмиязычный словарь фразеологических эквивалентов / Н.А. Гончарова [и др.]; под ред. Н.А. Гончаровой. – Минск: Белорус. ассоц. «Конкурс», 2012. – 272 с.

2. Гончарова, Н.А. «Proverbia et dicta: шестиязычный словарь пословиц, поговорок и крылатых слов» / Н.А. Гончарова [и др.]; под ред. Н.А. Гончаровой. – Минск: БГУ, 1993.

**Г.А. Политкина (РАНХ при Президенте
Российской Федерации, Москва, Россия)**

**ФРАЗЕОМАТИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ В
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ СОСТЯЗАТЕЛЬНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

The paper deals with phraseomatic semantic complexes characterizing newspaper argumentative articles. It raises awareness of their pragmatic use and application in teaching foreign languages.

В прикладной зарубежной лингвистике все большее внимание уделяется обучению базисным языковым средствам организации текста, так называемым linkers, которые увязывают его общее содержание и структуру. Достаточно ознакомится с созданными в последнее время учебными пособиями ведущих британских университетов, где в рамках урока специальный раздел непременно посвящается лингвистическим средствам организации текста, которые систематизируются и изучаются на языковом парадигматическом уровне.

Главной методической задачей при этом является обучение стратегиям написания связного, логически построенного параграфа, текста и т.д.

Для реализации подобных целей применительно к публицистическому тексту состязательной коммуникативной направленности не меньшее значение имеет исследование лингвистических стратегий и механизмов, выражающих не только его текстообразующий [1], но и прагматический потенциал, отраженный в конкретном языковом выборе автора на уровне синтагматики текста.

Непосредственным объектом интереса для нас является поле политического дискурса: текстообразующие и фразеоматические комплексы, являющиеся элементами лингвистической стратегии авторов критических статей политической направленности.

В качестве автора может рассматриваться любой профессиональный англоязычный журналист (применительно к

английскому языку), успешно работающий на ниве современного информационного пространства.

Последнее, как известно, отличается высокой степенью состязательности и представляет особую сложность для иноязычных студентов, которые должны не только в короткий срок изучить иностранный язык, но и уметь вести полемический диалог, предъявляющий высокие требования к их коммуникативным лингвистическим компетенциям.

Представляется, что написание российскими студентами даже небольшого, но прагматически успешного комментария в ответ на антироссийскую статью в зарубежной прессе может оказаться важным элементом «народной дипломатии», информационного взаимодействия и противостояния.

Предметом исследования в настоящей статье являются лингвистические стратегии и механизмы, обеспечивающие как логико-лингвистическое построение текста, так и средства лингвопсихологического влияния, работающие в рамках конкретного политического текста критической направленности.

Важно отметить, что такие фразеоматические комплексы, актуализирующиеся на уровне синтагматики конкретного текста, носят, тем не менее, относительно устойчивый характер, поскольку отражают не только наработанный годами опыт, но и некую оценочную прагматическую матрицу англоязычного менталитета, важную для успешности состязательной коммуникации [3].

Таким образом мы исходим из того, что во многих полемических статьях содержится некий фондовый [2] материал логических, психолингвистических и других прагматических средств, выражающих определенные коммуникативные стратегии и механизмы, нуждающиеся в изучении и систематизации.

В качестве примера рассмотрим фрагмент исследования лингвистических стратегий при формировании полемического текста, представленного в статье журналиста Jakub Grygiel из газеты *The Washington Post Company* под названием *There's no such thing as a global citizen (Нет такого понятия, как гражданин в глобальном измерении)* [4].

Первоначально студентам предлагается рассмотреть заранее выделенные элементы построения статьи, например, ее

завязку и последующую стратегию коммуникативной состязательности в комплексе используемых лингвистических средств. Завязка статьи построена на обращении к модной, имеющей широкое хождение тенденции, точке зрения, ее последующей критике и обоснованием собственной позиции:

The call for global solutions to global problems has become a familiar refrain...: (В последнее время стало популярным рефреном говорить о том, что... Однако...

Прагматический потенциал состязательной коммуникативной стратегии автора усиливается далее сослагательным наклонением для прямого обращения к адресату с целью установления неформального контакта с использованием местоимения ***we (мы)*** как важного элемента налаживания психологического контакта с реципиентом информации:

If only we could see past our petty national interests, we could come together to solve... (Если бы мы только могли видетьмы могли бы вместе решать проблемы...)

Обращает на себя внимание также вовлечение в общее рассуждение некоего заведомо положительного призыва, нацеленного на завоевание симпатий читателя и *направленного на создание позитивной пресуппозиции* (делая что-либо вместе, можно все решить).

Построение подобного виртуального диалога с адресатом в форме беседы с другом, разделяющим общие ценности, вообще очень характерный прием психолингвистического влияния, который мы покажем еще на одном примере, *где для аналогичных целей используется местоимение you*:

If this sounds wrong to you, it should: (Если Вам такой вывод кажется неверным, то Вы, конечно, правы),

Пример взят из следующего контекста:

(For an example of de facto falsification, one needs look no further than a recent column by Bret Stephens of The Wall Street Journal, which asserted that rising inequality was no big deal, because everyone has been making big gains. Why, incomes for the bottom fifth of the U.S. population have risen 186 percent since 1979!).

Дальнейшее продвижение стратегической позиции автора как бы сопровождается распространением ее и на адресата информации:

I worry, however, that we are giving up on the goal of incubating policymakers with a clear sense of national identity and a powerful belief in the necessity and right to protect national interests. (К сожалению, таким образом, мы с вами уходим от главной цели...)

Нюансом психологического влияния является использование эмоциональной лексики, также направленной на вовлеченность читателя (*I worry*).

Перечисление возможных рисков и проблем, связанных с критикуемой точкой зрения, характеризуется использованием таких лингвистических средств, как *The most immediate risk is that we will face..., students will have a hard time learning:*

The most immediate risk is that we will face a homogenous and bland educational landscape. Students will have a hard time learning the French or the American perspective on the world, as these will be swapped for whatever the global vision is.

Текстообразующая фразеоматическая единица *So much for* завершает линию рассуждения: *So much for intellectual diversity.*

В последнем примере мы наблюдаем также использование элемента повышения заинтересованности аудитории через озвучивание актуального для англоязычного мышления слова-понятия *DIVERSITY*. (Вспомним вездесущее восклицание на BBC: *Celebrating diversity* (Празднуя разнообразие).

Обращает на себя внимание возможность широкого использования критических рассуждений обобщающего характера, например, представленных в нижеследующей версии негативной оценки лексики оппонента: *Those terms are, by and large, empty vessels to be filled by the holder of power* (такие слова – лишь пустые сосуды, которые наполняются по своему усмотрению власть предержащими).

(Взято из следующего контекста: *According to a global-citizenship education guide issued by Oxfam, it is important to teach students that the world is unfair and unequal, and that they can and need to change it. Those terms are, by and large, empty vessels to be filled by the holder of power.*)

Важность изучения и систематизации подобных лингвистических комплексов объясняется помимо прочего

наличием в них лингвистических стратегий, нацеленных на убедительность высказывания, и построенных, исходя из доходящей до сердца слушателей национальной матрицы языка.

Возможный потенциал их использования не вызывает сомнений и оказывается крайне важным для обеспечения информационной успешности лингвистической деятельности. В качестве перспективы развития подобного направления может рассматриваться создание некоего словаря-справочника или иного центра систематизации, содержащего широкий спектр фразеоматических комплексов полемической коммуникативной направленности.

Литература

1. Жуковская Е.А. Текстобразующая функция заголовка в общественно-публицистических текстах на арабском литературном и русском языках // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. - №1. - М., 2008. – С. 60.
2. Никонов В.М. Об экспрессивном фонде русского языка // Слово в слове дискурс: Сборник научных статей к 50-летию Харри Вальтера.–М.: «Элпис», 2006. - С.133
3. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности. – М.: Наука, 1987.
4. Jakub Grygiel . There’s no such thing as a global citizen. The Washington Post Company, December 6, 2013

С.Е. Зайцева (НИТУ «МИСиС», Москва, Россия)

ПРОБЛЕМА АУТЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Взаимодействие культур есть процесс, в результате которого проявляется и укрепляется взаимопонимание. Это процесс взаимодействия двух индивидуальностей, двух ситуативных позиций, двух менталитетов.

Для того, чтобы этот процесс протекал эффективно, нужны предпосылки и факторы разного плана. Прежде всего, человек

должен знать определенную систему фактов иностранной культуры, т. е. иметь опыт её восприятия, анализа, сопоставления, оценки.

Понятие аутентичности при обучении иностранному языку может быть рассмотрено с разных сторон и точек зрения. Подлинность, реалистичность, правдивость, достоверность, надежность, беспорный авторитет - вот лишь некоторые слова, которые используются, когда мы говорим об аутентичности. Методисты и специалисты, занимающиеся данной проблемой, до сих пор не могут прийти к единому понятию аутентичности в методике преподавания. Идея аутентичности не имеет конкретного воплощения и разными авторами интерпретируется по-разному. Несмотря на это, использование аутентичных материалов в практической деятельности очень ограничено.

Для начала раскроем понятие «аутентичности» в методике обучения иностранным языкам. В переводе с английского «аутентичный» означает «естественный». Этот термин чаще всего используется для характеристики текстов, применяемых на занятиях. Аутентичность рассматривается как свойство учебного взаимодействия. В методическом плане аутентичность не является чем-то привнесенным извне в виде текста, предназначавшегося для носителей языка, а не для иностранцев. Аутентичность создается в учебном процессе, в ходе взаимодействия учащихся с текстом, с преподавателем и друг с другом. Традиционно, аутентичные материалы были определены как те, «которые были произведены в иных целях, чем учить язык». Л. Лиер предполагает, что, «текст, как правило, рассматривается как текстуально достоверным, если это не написано в учебных целях, но для реальных коммуникативных целей...»[2]. В случае текстов, предназначенных для опытных изучающих иностранный язык, Х. Уидоусон относится к ним как к «подлинным» характеризуя текст и сам материал тем, что это отличается от «подлинности», которая относится и используется для текстов используемых непосредственно на месте [3].

В европейской методической литературе последнего времени проблеме аутентичности уделяется большое внимание. Несмотря на различные трактовки, обычно аутентичным называют текст, который не был изначально предназначен для учебных

целей. При этом понятие «аутентичный» распространяется также и на другие аспекты учебного процесса. Широко обсуждаются такие вопросы, как: аутентичность материалов, прагматическая аутентичность, аутентичность взаимодействия, личностная аутентичность, аутентичность текстов, используемых в процессе обучения, аутентичность восприятия этих текстов учащимися, аутентичность заданий, аутентичность социальной ситуации на уроке.

Однако не существует единого мнения о том, какой текст можно признавать аутентичным в методическом плане, и ведется дискуссия о разных видах аутентичности. Например, некоторые авторы рассматривают аутентичность не как свойство, присущее речевому произведению, а как характеристику учебного процесса, разграничивая понятия «подлинность» и «аутентичность». Подлинными считаются все случаи использования языка в не учебных целях. Аутентичность же создается в учебном процессе, в ходе взаимодействия учащихся с текстом, с преподавателем и друг с другом, заставляя учащихся воспринимать работу над текстом не как упражнение, а как аутентичную коммуникативную деятельность. Таким образом, «учебное» не обязательно означает «неаутентичное».

В лингвистическом аспекте аутентичные тексты характеризуются своеобразием лексики (в них присутствует много местоимений, частиц, междометий, слов с эмоциональной окраской, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей, фразеологизмов, модных слов) и своеобразием синтаксиса (краткость и не развёрнутость предложений, фрагментарность, наличие структурно-зависимых предложений, употребленных самостоятельно, недосказанность, обрыв начатого предложения и т.д.).

Социокультурный фон реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее коммуникативно-значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения, в том числе оценочная лексика для выражения своего мнения, разговорные клише, а также слова с национально-культурным компонентом: фоновая лексика, безэквивалентная лексика, реалии, связанные с отдыхом, времяпрепровождением, досугом, реалии повседневной жизни.

Они позволяют проникнуть в иную национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителей языка.

В психологическом аспекте в таких текстах находит свое выражение деятельностная структура говорения. Текст выступает, с одной стороны, как продукт говорения и является способом речевого воздействия на читающего, с другой стороны, он выступает как объект смысловой обработки и создает необходимое содержание и коммуникативную базу для развития говорения. Аутентичный текст обладает коммуникативной целостностью, благодаря которой отвечает познавательным и эмоциональным запросам учащихся, активизирует их мыслительную деятельность.

Сегодня информативный аспект методической аутентичности является одним из определяющих при отборе учебного материала. В своей работе Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд высказывают мнение, что предпочтительнее изучать язык на собственно аутентичных материалах, т.е. материалах, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей [1]. С другой стороны, они указывают, что такие материалы порой слишком сложны в языковом аспекте и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения, одновременно выделяя отдельно методически- или учебно-аутентичные тексты.

Итак, на основе всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что не существует глобального, обобщенного определения аутентичности. Она представляет собой совокупность целого ряда условий, различных видов аутентичности, причем степень наличия того или иного вида может быть различной в зависимости от ситуации.

Каждый из составных элементов учебного занятия – тексты, учебные задания, обстановка на занятии, учебное взаимодействие – имеет свои критерии, позволяющие отличить аутентичный от неаутентичного. Задача преподавателя состоит в том, чтобы добиться гармоничного сочетания всех параметров аутентичности.

Литература

1. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста//Иностранные языки в школе. – 2010. - №2.
2. Lier L. Interaction in the language curriculum. Awareness autonomy and authenticity. – Longman, 2012.
3. Widdowson H. G. Knowledge of language and ability for use, Applied Linguistics. – Oxford, University Press, 2011.

Е.Б.Кужевская (МИСИС, Москва, Россия)

СТРАТЕГИИ ВЕЖЛИВОСТИ КАК ОБРАЗЕЦ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

The awareness of the Politeness Theory will help understand the implied meaning of what the business partner is saying as well as to adjust your own speech strategies to achieve your goals.

Лингвистическая вежливость, как стратегия речевого поведения, нацелена на поддержание уместного для конкретной ситуации образца отношений между людьми и предотвращение конфликта.

Впервые сформулированная в 1978 году *Теория Вежливости (The Politeness Theory)* Браун и Левинсоном приобретает все большую важность в современном мире. Главная причина этого в том, что вежливость, как Браун-Левинсон определили ее, является основой для создания общественного порядка и необходимым условием для сотрудничества между людьми. Стратегии вежливости, в отличие от обычного слова «please», передают смысл, подразумеваемый собеседником, часто и без ведома последнего. Следовательно, знание теории Браун-Левинсона *Strategies of Politeness* крайне полезно как для понимания сказанного и недосказанного собеседником, так и для построения своей собственной речи для оказания влияния на партнера.

Все это находит свое отражение в бизнесе, как одной из сфер человеческой деятельности, т.к. успех любой деловой активности зависит от успеха широких деловых контактов с партнерами, потенциальными клиентами, поставщиками и другими многочисленными организациями, что, в свою очередь, обеспечивается стратегической корректностью бизнес коммуникации. Проведенные в рамках теории Браун-Левинсона исследования показали, что стратегии Вежливости часто используются для самых различных целей и имеют большое влияние на контекстный и ситуативный смысл, что, в свою очередь, является предметом особого внимания в деловой коммуникации.

Соответствующие проведенные исследования реализации различных стратегий Вежливости (*strategies of Politeness*) в деловом общении на английском языке дали свои результаты. Лингвистический материал для исследования был получен из подборки ряда деловых разговоров. Было изучено более 500 случаев реализации стратегий и под-стратегий вежливости.

Анализируя результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

1. В сравнении с другими видами Вежливости наиболее прямая, прямолинейная и категоричная стратегия (*Bold-on-record Politeness strategy*) используется довольно редко. Это понятно и предсказуемо, потому что стратегия *Bold-on-record Politeness* звучит достаточно просто, негибко и однозначно, что не свойственно для бизнес разговоров. Тем не менее, в бизнес-коммуникации бывают такие ситуации, где только стратегия *Bold-on-record Politeness*, а не какие-либо другие стратегии Вежливости удовлетворяет потребностям собеседников. Такие ситуации возникают, в основном, во время переговоров с клиентами по телефону. Клиенты обычно хотят получить информацию или подтверждение информации лаконично.

20 случаев реализации стратегии *Bold-on-record Politeness* были найдены в 32 проанализированных разговорах.

2. Когда же деловой человек хочет, чтобы его идеи понравились другим, чтобы собеседник разделил его мнение,

возникает совсем другая ситуация. Результаты проведенного исследования показывают, что наиболее распространенной стратегией Вежливости в данной ситуации является стратегия, которую Браун-Левинсон назвали *Включение и говорящего и слушающего в общее дело (Include both S and H in the activity)*. Было обнаружено 40 случаев реализации этой стратегии в 32 бизнес разговорах. Это означает, что почти в каждой беседе деловые люди стараются либо найти общий язык с партнером либо обсудить возможности, как сделать это. С помощью этой стратегии говорящий хочет включить всех участников общения в одно общее дело. Он стремится объединить усилия и идеи. Он старается показать, что он «такой же, как все», что у него такой же опыт, как и у других. Говорящий хочет, чтобы все видели его добрую волю. С определенной уверенностью можно сказать, что стратегия *Включение и говорящего и слушающего в общее дело (Include both S and H in the activity)* - это основная модель поведения для деловых людей, когда они должны найти общий язык с партнером.

Также по результатам исследования можно увидеть, что стратегия *Предложение и обещание (Offer, promise)* используется довольно часто, 16 случаев реализации в 32 бизнес разговорах. Это показывает, что деловые люди рассматривают факт предложения и обещания чего-либо в разговоре как позитивный знак, ожидая того же от собеседника.

3. Проведенное исследование показало, что в деловой коммуникации наиболее часто используемыми стратегиями являются такие, которые дают возможность деловым людям избегать прямого и однозначного проявления своих собственные взглядов и мнения. Бизнесмены предпочитают приближаться к окончательному решению постепенно, "step by step". Такие стратегии позволяют услышать мнение собеседника до того, как будет выражено свое собственное. Широкое использование стратегий вежливости такого типа показывает, что деловые люди хотят избежать любого непосредственного выражения своих идей, они предпочитают предоставлять своим партнерам свободу действий. Это означает, что деловые люди предпочитают выслушать своих собеседников и только после этого

предпринимать свои собственные шаги. Частая реализация этих стратегий также показывает, что перед принятием окончательного решения деловые люди предпочитают не брать на себя полную ответственность, а хотят разделить ответственность с другими участниками дискуссии. Кроме того, широкий спектр языковых средств (и богатый словарный запас) помогает деловым людям заставить партнера выразить свое мнение первым.

4. Проведенный анализ показал, что самыми редко используемыми стратегиями речевого поведения являются Understatement и другие аналогичного типа. Было обнаружено только 5 случаев реализации таких стратегий. Т.е., деловые люди не используют такие стратегии как намеки, ирония, метафоры или обобщения (hints, irony, metaphors or over-generalizing). Они предпочитают выражать свои мысли достаточно четко и явно. Избегая прямых ответов, они пытаются побудить собеседника первым выразить свое мнение, но делают они это четко и лаконично, без болтовни, подсказки или метафоры. Деловые люди ценят ясность.

В заключение следует сказать, что и ранее проводились многочисленные исследования делового общения. Однако, исследование стратегий Вежливости в деловом английском проливает новый свет на контекстуально передаваемое значение того или иного высказывания в деловой коммуникации. Проведенный анализ поможет, как понимать подразумеваемое значение сказанного, так и самому использовать речевые стратегии Вежливости для достижения своих целей.

Литература

1. Brown & Levinson 1987. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Grice, Paul, 1975. "Logic and conversation". In Cole, P.; Morgan, J. *Syntax and semantics*. 3: Speech acts. New York: Academic Press.
3. Tannen, D. 2005. Key Thinkers in Linguistics and the Philosophy of Language. Edinburg: Edinburgh University Press.

**Б. Куриленко, М.А. Макарова, О.М. Щербакова
(РУДН, Москва, Россия)**

СУЩНОСТЬ И СТРАТЕГИИ МЕДИЦИНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

In this article main characteristics and functions of medical academic discourse are revealed and analyzed. Main strategies of the discourse of this type are also under analyses.

Key words: academic discourse, medical discourse, discourse strategy, discourse tactics.

Педагогический дискурс высшей школы сравнительно недавно стал объектом исследования логиков, психологов, лингвистов. Вместе с тем значимость научно-практических изысканий, которые ведутся в этом направлении, трудно переоценить: от того, насколько логически стройно, доступно и четко изложена профессионально значимая информация в учебниках, учебных пособиях, лекциях преподавателей специальных дисциплин, зависят качество, прочность и глубина знаний, которые получают в высших учебных заведениях будущие специалисты.

Сущность и специфика медицинского педагогического дискурса (МПД) определяются, с одной стороны, его дидактической направленностью, которая заключается в обучении, воспитании, развитии личности будущего специалиста-медика, с другой стороны, сферой, в которой будет протекать профессиональная деятельность будущих врачей. Как отмечает Э.Ф. Зеер, «учебная дисциплина изоморфна соответствующей отрасли науки и в то же время имеет отличительные особенности. К ним относятся прикладной характер учебного предмета, дидактическая обработка научного знания, построение содержания в соответствии с логикой учебно-профессиональной деятельности, учет возрастных, психических возможностей обучаемых» [Зеер 2008: 59]. И если целью науки является «получение объективно нового знания, раскрытие закономерностей, механизмов явлений», то цели педагогического дискурса заключаются в «усвоении систематизированных, дидактически обработанных

научных знаний, формировании познавательных и профессионально ориентированных умений, развитии учебно-производственного интеллекта, а также гуманистическом воспитании личности» [Там же]. Как показал проведенный нами анализ, к основным функциям медицинского педагогического дискурса можно отнести:

- *функцию накопления и трансляции* профессиональных знаний и профессионального опыта;
- *ценностно-ориентационную функцию*: дискурс анализируемого нами типа выступает в роли основного средства воспитания у будущих врачей морально-нравственной основы их профессиональной деятельности;
- *культуроформирующую функцию*: МПД выступает как средство формирования профессиональной культуры будущего специалиста;
- *функцию формирования толерантной профессионально-коммуникативной личности* будущего врача.

Медицинский педагогический дискурс обладает всеми признаки своего родового понятия – медицинского дискурса. Вместе с тем ему, безусловно, присущи и специфические свойства. В научной литературе отмечают такие его признаки, как точность, однозначность изложения, отсутствие «игры смыслов» и смысловой неопределенности; подчеркнутая логичность изложения; отвлеченность, бессубъектность, имперсональность; ведущая роль письменной формы реализации; особая роль темы в организации содержательного плана общения. Анализ медико-педагогической коммуникации с позиции дискурсивного подхода позволил переосмыслить традиционно выделяемые признаки, а также выявить и другие свойства МПД, к которым мы отнесли: информативность, экспликативность (объяснительную силу), инструктивность (руководство когнитивными, предметно-практическими действиями обучающихся); аргументативность (доказательность).

Основные стратегии МПД можно сгруппировать следующим образом:

- а) *стратегии трансляции, или передачи знания (профессионально значимой информации)*;
- б) *стратегии педагогического менеджмента*;
- в) *стратегии интерпретации информации*.

Стратегии трансляции далее

подразделяются на: а) *предметно-содержательные*; б) *адаптационные*; в) *речеорганизующую*. С помощью предметно-содержательных транслирующих стратегий лекторы, авторы учебников и учебных пособий «передают» студентам-медикам профессионально значимую информацию. В зависимости от цели дискурсивной интеракции в этой подсистеме можно выделить стратегии а) объяснения (экспликации); б) инструкции; в) таксономизации; г) оценки; д) аргументации; е) дескриптивные стратегии; ж) нарративные стратегии.

Каждая из перечисленных выше стратегий актуализирует, «вводит в дискурс» строго определенный набор тематических фреймов. Как показал проведенный анализ, в цели авторов учебников по анатомии, физиологии, биологии не входит аргументация строения сердца, костной ткани или мышечной клетки, не требуют объяснения расположение костей черепа или верхних конечностей – эти объекты нужно просто описать. В то же время эффективность новых лекарственных средств, методов лечения и диагностики нуждается в обосновании, а такие сложные понятия, как «болезнь» и «здоровье», научные концепции эволюции, происхождения жизни на земле и т.д. необходимо разъяснить студентам, которые только приступили к освоению основ медицинского знания [Куриленко 2004, 2006].

Адаптационные стратегии в медико-педагогическом дискурсе применяют в целях «приспособления» предметного содержания профильных научных дисциплин к познавательным возможностям, уровню знаний студентов. Они необходимы для того, чтобы проще, эффективнее «донести» научное знание до студента, «препарировать» информацию таким образом, чтобы студенты смогли ее быстрее, легче понять, лучше запомнить и затем использовать в практической деятельности. Эти стратегии «сопровождают» практически все предметно-содержательные стратегии МПД. С помощью адаптационных стратегий авторы учебников, лекторы «управляют», руководят познавательной активностью студентов, подсказывая, где была или будет изложена необходимая для понимания информация, на что нужно обратить особое внимание, каким будет следующий тактический дискурсивный ход. Приведем примеры тактик, реализующих адаптационные стратегии МПД:

1. Тактика «*постановки цели дискурсивной интеракции*»:

Необходимо подробно рассмотреть понятие «сердечная недостаточность», поскольку частота данной патологии весьма велика, прогноз тяжел, а сам процесс не является точно детерминированным [Патологическая физиология 1999: 373].

2. Тактика «*обоснования цели дискурсивной интеракции*»:

Поскольку иммунная реакция возникает в ответ на воздействие антигенного раздражителя, прежде всего надо дать определение понятия антиген [Патологическая физиология 1999: 195].

3. Тактика «*постановки дискурсивных задач*», например, указание этапов процедуры объяснения:

Для более четкого понимания механизмов фагоцитоза следует коротко остановиться на некоторых современных представлениях о строении лейкоцитов, поскольку все, что происходит с фагоцитирующей клеткой, в значительной степени связано с особенностями ее строения [Патологическая физиология 1999: 87]. Сегодня мы с вами поговорим о клетке. Я вам расскажу, что такое клетка, из чего она состоит, какие функции выполняет в организме... (Из материалов аудиозаписей лекций). Посмотрите, пожалуйста, на слайд. Это план нашей сегодняшней лекции. Итак, первый вопрос – предмет, задачи, методы биологии. Второй вопрос – понятие сущности жизни. Мы, конечно, поговорим о свойствах и признаках живых систем. Уровни организации живого. Это тоже важный вопрос, который мы сегодня посмотрим. Конечно, вы должны знать принципы классификации организмов. Поэтому это наш следующий вопрос. И, наконец, последний вопрос – роль биологии в системе медицинского образования. Уверяю вас, это тоже очень важно. И если будете внимательно слушать, вам будет легче отвечать на коллоквиуме (Из материалов аудиозаписей лекций).

4. Тактика «*указания интердискурсивных связей*» (опора на изложенное ранее или указание на то, что информация будет излагаться далее):

На прошлой лекции мы с вами говорили о ... А теперь я хочу рассказать... / Об этом поговорим на следующей лекции... / Материал по этому вопросу вы найдете в моем пособии... /

Подробнее об этом прочитаете в учебнике (страницы...), и т.д. (Из материалов аудиозаписей лекций).

5. Тактика «*актуализации информации*» – выделение главного в информации, которую автор разъясняет, констатирует, доказывает:

Аллергия – это извращенная реактивность организма по отношению к антигенному раздражителю. **В представленном определении аллергии необходимо обратить внимание на следующие два момента** [Патологическая физиология 1999: 216]. Обратите внимание... / Самое важное в этом определении... / Особое внимание обратите на ... (Из материалов аудиозаписей лекций).

6. Тактика мониторинга восприятия и понимания (характерная для устных жанров МПД):

Понятно ли я рассказала (объяснила, изложила и т.д.) / Вам все понятно? / Что непонятно? и т.д. (Из материалов аудиозаписей лекций).

Речеорганизующую стратегию используют авторы учебников, лекторы для того, чтобы профессионально значимая информация была передана в целостной, связной, корректной, удобной для восприятия форме. К тактикам, реализующим в дискурсе речеорганизующую стратегию, можно, к примеру, отнести:

а) тактику начала дискурсивной интеракции:

Начнем лекцию с определения понятия ... / Прошу внимания... / Давайте начинать... / Вначале рассмотрим, что такое... (Из материалов аудиозаписей лекций);

б) тактику структурирования сообщений:

Следующий вопрос, который мы рассмотрим... / Перейдем к ... / Теперь рассмотрим (проанализируем, запишем) ... (Из материалов аудиозаписей лекций);

в) тактику окончания дискурсивной интеракции:

На этом мы закончим / Это все, что я хотела сегодня вам рассказать / На сегодня это все / Все свободны... и т.д. (Из материалов аудиозаписей лекций);

г) тактику смены коммуникативных ролей (более характерную для устного МДД):

А теперь N расскажет о ... / На этот вопрос ответит... / N, продолжайте, пожалуйста, .../ N, как вы думаете, какие лекарственные препараты мы можем использовать ...? / N, что вы можете дополнить (добавить) к тому, что уже сказали...? (Из материалов аудиозаписей коллоквиумов).

Стратегии *педагогического менеджмента* используют для эффективной организации и, в случае необходимости, коррекции и оптимизации процесса обучения. Она более характерна для устного МПД: лекций, практических, семинарских занятий, коллоквиумов и т.д. – жанров непосредственного, контактного взаимодействия, «живого» общения преподавателей и студентов. К тактикам, которые представляют стратегию в МПД, можно отнести:

а) тактику регуляции межличностных отношений:

Как вы можете так говорить? / Я не хочу вас обидеть, но нужно лучше подготовиться... (Из материалов аудиозаписей лекций);

б) тактику привлечения и поддержания внимания аудитории:

Обратите особое внимание на .../Уверю вас, все это важно /Прошу внимания / Прошу прекратить разговоры / Прошу тишины / Не отвлекайтесь, пожалуйста,... (Из материалов аудиозаписей лекций);

в) фатические тактики: приветствия, прощания и т.д.

Интерпретативные стратегии – это стратегии восприятия, когнитивной обработки и систематизации профессионально-значимой информации, которые используют обучающиеся. Интерпретацию мы, вслед за В.З. Демьянковым, понимаем как «когнитивный процесс и одновременно результат в установлении смысла речевых и/или неречевых действий» [Демьянков 2003: 118]. Важная группа интерпретирующих стратегий – это стратегии концептуализации – образования в когнитивной системе будущего специалиста системы специальных концептов. К основным этапам концептуализации можно отнести: а) восприятие и наблюдение за функционированием специального концепта; б) анализ и рефлексии; в) формирование первичного представления о структуре и содержании концепта; г) опыт его реализации в дискурсе; д) коррекцию концепта. Каждый студент проходит этот путь в индивидуальном режиме и темпе: сказываются различия

метакогнитивных стратегий, тактик, приемов, имеющих как личностную, так и этнокультурную обусловленность.

Как нам представляется, дальнейшее изучение, систематизация стратегий передачи, получения, обработки профессионально значимой информации – важная задача педагогики высшей школы, успешное решение которой будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки будущих врачей и, как следствие, конкурентоспособности выпускников медицинских факультетов.

Литература

1. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учебное пособие / Отв.ред. М.Н. Володина. М.: Изд-во МГУ, 2003. С. 116 – 133.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М., 2008.
3. Куриленко В.Б. Учебно-научные тексты-объяснения // Вестник РУДН. Серия: Русский язык нефилологам. Теория и практика. 2004. № 5. С. 25 – 37
4. Куриленко В.Б. Учебно-научные тексты: особенности структуры и языкового оформления // Вестник РУДН. Серия «Медицина». 2006. № 2(34). С. 223 – 227
5. Фролов В.А., Дроздова Г.А., Казанская Т.А., Билибин Д.П., Демуров Е.А. Патологическая физиология. М., 1997. 568 с.

Н.В. Рубцова (НГПУ, Н. Новгород, Россия)

ДИАЛОГ КУЛЬТУР: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ИНОФОНОВ

There are considered the problems of socialization of foreign students mastering Russian both in the aspect of internationalization of higher education, and from the point of view of adaptation of foreign students in the environment of another language.

The dialogue of cultures, the concept «socialization», the process of globalization, the process of internationalization, internationalization of high schools in Russia, the language of

marketing, Russian as the language of marketing, difficulties of socialization

Диалогом культур в современном мире считается процесс взаимодействия двух менталитетов; процесс, в результате которого проявляется, укрепляется (или разрушается и исчезает) взаимопонимание (Е.И.Пассов). Процесс социализации инофонов в диалоге культур тесно связан с политико-экономическими реалиями сегодняшнего дня – глобализацией и интернационализацией.

Эти процессы откладывают свой отпечаток на диалог культур не только в общечеловеческом, но и в учебном аспекте – «обучение иностранных учащихся в российских вузах становится все более распространенным явлением»; экспорт образовательных услуг формирует будущую интеллектуальную и политическую элиту зарубежных стран, что содействует пророссийской ориентации зарубежной общественности [5. С 3-4].

В этой статье мы попытаемся определить понятие «социализации», найти грани социализации инофонов в принимающей стране, учитывая процессы глобализации и интернационализации в настоящее время.

Понятие «социализация» имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике, социологии, философии и педагогике. Однако этот термин не имеет однозначного толкования – его часто предлагают рассматривать как синоним либо термину «развитие личности», либо термину «воспитание».

Вопрос о соотнесенности указанных понятий был раскрыт в книге Г.М. Андреевой «Социальная психология», где она доказывает правомерность существования понятия «социализация», ибо для социальной психологии важен аспект *взаимодействия* личности и среды [1. С.268].

Представление о *«социализации как процессе полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление»*, сложилось в структурно-функциональном направлении американской социологии (Т. Парсонс, Р. Мертон)» [7. С.126]. Это определение социализации

основывается на понятии «адаптации» – приспособлении живого организма к условиям среды.

По-другому осмысливается сущность социализации в гуманистической психологии, представителями которой являются Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и др. Гуманистическая психология «усматривала неполноценность других психологических направлений в том, что они избегают конфронтации с действительностью в том виде, как ее переживает человек; игнорируют такие конституирующие признаки личности, как ее целостность, единство, неповторимость. Кроме того, личность лишается своей важнейшей характеристики – свободы воли – и выступает только как нечто, определяемое извне» [8, С.307]. Таким образом, социализация здесь определяется как процесс *самоактуализации «Я-концепции»*, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих саморазвитию и самоутверждению, а личность рассматривается как активный субъект и как продукт самовоспитания [7. С.126].

Очевидно, что указанные концепции социализации дополняют друг друга, определяя ее двусторонний характер.

Тем не менее, понятно, что наиболее важным аспектом социализации иностранных студентов является приспособление личности к окружающей среде, которое зависит не только от особенностей самой личности, но вплотную связан с политико-экономической ситуацией в мировом социуме.

В советское время иностранные студенты обучались в основном в Москве, но после крушения «железного занавеса» инофоны стали частью населения различных уездных городов России. Расширение географии пребывания студентов-иностранцев в России делает проблему их социализации более актуальной, поскольку сознание человека принимающей стороны подвержено планетарным проблемам глобализации, что не всегда содействуют успешной интернационализации высшего образования.

О соотносительности и различии этих социальных процессов на страницах журнала «Мир русского слова» пишет Л.А.Вербицкая. Ссылаясь на исследования известных социологов (П.Скотта, А.Шелвола, Дж.Юрри), она отмечает, что сначала термин «глобализация» означал взаимосвязь

национальных экономик, сейчас – социальные, политические, культурные и образовательные изменения в различных нациях, а также результаты глобального давления на локальную политику. В частности, по словам Л.А.Вербицкой, П.Скотт в своей книге «Глобализация высшего образования» пишет, что процессы глобализации и интернационализации в корне различны и диалектически противоположны. Глобализация П.Скоттом описывается как: - воздействие глобальных изменений окружающей среды; - угроза социальных и политических конфликтов, которые не могут быть контролируемы сверхдержавами; - возникновение гибридной мировой культуры и смешение национальных традиций и т.п.

С другой стороны, интернационализация предполагает существование национальных государств и отражает мировой порядок, над которым доминируют национальные государства. Она основана на кросс-коммуникации (*кросс* – англ. *пересекать, скрещивать, переключать*) и обмене между разделенными народами. В отличие от глобализации, интернационализация университетов не новый феномен - высшее образование всегда было проникнуто духом интернационализма [4, С.15-16].

Об этом, в частности, говорит стремление молодежи разных стран получить иноязычное образование в России. Отмечаются два основных мотива изучения русского языка и получением профессии в российских вузах: во-первых, русская культура всегда рассматривалась как часть европейской и мировой культуры, которая определяет роль России в мировом сообществе; а во-вторых, это связано с тем, что русский язык на современном этапе уже обрел статус языка маркетинга, т.к. обладает его характеристиками: он в качестве (единственного) официального языка функционирует в стране, которая ведет активную экономическую политику; он является языком общения не только в одной стране; на нем публикуется новая научно-техническая информация; он является языком *Lingva franca* (язык-посредник при общении людей различных культур) в процессе экономической и технической коммуникации [3, С.32-33].

Интернационализация высшего образования в России, безусловно, способствует успеху в межкультурной коммуникации

и создает дополнительные условия для социализации инофонов в нашей стране.

Однако диалог культур в образовательном процессе высшей школы России отмечен рядом проблем - в статистическом сборнике «Экспорт российских образовательных услуг» подчеркивается, что «уровень удовлетворенности зарубежных учащихся пребыванием и учебной Россией далек от обнадеживающего» [2, С.78]. Главными претензиями являются: качество профессионального образования; неудовлетворительное содержание и устаревшие методики обучения (учеба «на пальцах»); отсутствие хорошо организованных практик; несоответствие качества обучения и его стоимости; нехватка новой учебно-хрестоматийной литературы; проблемы, связанные с личной безопасностью; языковые и межкультурные барьеры [2, С.78].

Все это составляет «тонкие» места диалога культур в высшем образовании России, что не всегда способствует успешной социализации иноязычных студентов в новой среде.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002.

2. Балыхин М.Г., Балыхина Т.М., Свиридова А.Э. Инновационный человек как путь и способ достижения глобального конкурентного образовательного преимущества России // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы IV Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 19-20 апреля 2011 г. / Науч. ред. В.И. Казаренков: В 2 ч. - Ч. I. - М.: РУДН, 2011. – С.71-78.

3. Бердичевский А.Л. Является ли русский язык черкамеждународным? // МИРС, №1, 2000. – С.29-37.

4. Вербицкая Л.А. Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков // МИРС, 2001, №2. – С.15-18.

5. Денисенко В.Н., Соколов Г.Г., Катков С.Е. Интернационализация высшей школы: опыт российского университета дружбы народов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы IV Международной научно-практической

конференции. Москва, РУДН, 19-20 апреля 2011 г. / Науч. ред. В.И. Казаренков: В 2 ч. - Ч. I. - М.: РУДН, 2011. – С.3-7.

6. Пассов Е.И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты (статья вторая) // МИРС, 2001, №2. – С.54-59.

7. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагог. заведений. – М.: Школа-Пресс, 2001.

8. Петровский, А. В. История и теория психологии. Т.2. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 414 с.

К.Т. Айтканов (ИМП РУДН, Москва, Россия)

ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТРАНАХ СНГ И ДАЛЬНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

The article considers the status of the Russian language since the days of Imperial Russia to the present day, more attention is paid to the situation of its distribution over the last 20 years in the CIS and countries of the far abroad.

Keywords: the Russian language, the collapse of USSR, national education system, governmental language policy.

Основой русского языка стал кириллический алфавит, разработанный Кириллом (Константином) и Мефодием, около 863 года. Первоначально русский язык получил распространение в Болгарии, затем в Сербии и только после этого пришел в Киевскую Русь. Правда, по мере удаления от столицы Киевской Руси, язык плавно менялся, но люди все равно нормально понимали друг друга. Однако в связи с феодальной раздробленностью, в последующем, из за татаро-монгольского ига и польско-литовских завоеваний, древнерусский язык был потерян, что привело к формированию различных славянских диалектов и наречий, в будущем ставших самостоятельными языками, среди которых доминирующим был русский язык.

Создание первых школ и гимназий на Руси датируется 988 годом, когда в Киеве князем Владимиром было учреждено первое образовательное учреждение на Руси (дворцовая школа «книжного учения» при Десятинной церкви, контингент которой насчитывал 300 учащихся). Вторая подобная школа была создана в 1030 году в Новгороде при Софийском соборе Ярославом Мудрым[1;10].

Хочется выделить, что до конца 19 века учителями русского языка были только мужчины, лишь в конце 19 века женщинам разрешили учиться в педагогических школах и гимназиях. Основными проблемами изучения русского языка в то время были нехватка квалифицированных кадров и научной литературы, также в те годы на Руси жило очень много нерусского населения. В связи с этим были открыты образовательные учреждения в каждом отдаленном районе, где язык обучения был русский.

Массовое распространение русского языка через систему образования началось в конце 19 века. Особо сложным ввести русский язык было на Кавказе. Весь народ был поделен на три группы, свободно владеющие, владеющие в той или иной мере и абсолютно не владеющие. Знание и владение русским языком в то время давало возможность для получения хорошего высшего образования. Участие России в Первой мировой войне, а также крушение царизма, оказали негативное влияние на развитие русского языка не только в России, но и за рубежом.

Стоит отметить, что в царской России количество обучавшихся на русском языке составляло 90%, а в советской России в 1925 году составляло уже 60%, причиной тому стало то, что русский язык во многих районах СССР уже стал не обязательным предметом, как раньше [1;34].

Распад СССР послужил еще одной причиной падения статуса русского языка. Во многих постсоветских странах русский язык стал иностранным. Хочется рассказать поподробнее о некоторых из них. В 1989 году в Республике Узбекистан появился «Закон о языках», в котором русский определялся как язык межнационального общения [3]. Им в разной степени владели более 13 миллионов человек (от 70 до 80% городских и 40% сельских жителей) [1;121]. Однако, в принятой позднее новой редакции этого закона «О государственном языке Республики

Узбекистан» (декабрь 1995 года) и в поправках к нему (2004 год) о русском как языке межнационального общения уже не упоминалось, а его функционирование, как и других национальных языков (таджикского, туркменского, киргизского, корейского, татарского и т. д.), определялось условиями компактного проживания носителей этих языков.

Русский язык в Молдавии, после принятия закона о языке 31 августа 1989 года и последующей румынизации молдавского языка (перевода его с кириллицы на латиницу и идентификацию с румынским), утратил государственный статус, но тем не менее до сегодняшнего дня сохранил свой статус языка межнационального общения.

Среди стран СНГ русский язык наиболее устойчивое положение сохранил в Белоруссии, к примеру, из 18 существующих в данное время театров, 14 являются русскоязычными, русский язык преобладает везде, на телевидении, на радио, в СМИ и интернете. Белоруссия – одна из немногих бывших советских республик, в которой, после распада СССР, русский язык в национальной системе образования не только не утратил своих прежних позиций, но и занял доминирующее положение [1;42].

Обратный процесс происходит на Украине, русский язык там стал языком меньшинства, молодое поколение например вообще уже не использует его. Но все равно русский язык все еще применяется там, так как многие печатные издания, программы телепередач на русском языке. На западе Украины русский язык вообще убрали из школьной программы.

Одной из бывших республик СССР является Казахстан, там число русскоговорящих в 1989 году было равно казахскоговорящему населению, а к 2009 году их число даже возросло, это несмотря на то, что после распада СССР начался массовый отток лиц славянской национальности. В Казахстане русский язык, наряду с казахским, является официальным. Больше половины печатной продукции, а именно около 85%, тиражируется на русском языке. Согласно программе социально-экономического развития Казахстана и приоритетам государственной языковой политики, к 2020 году казахским языком должно будет овладеть 95% населения, русским – 90%

[1;85]. Также хочется отметить, что из всех постсоветских стран только в Казахстане русский язык сохраняет свои позиции, а в будущем даже укрепит.

Что касается состояния русского языка в самой России, то по данным Росстата уменьшается численность не только русскоговорящих людей, но и число самих русских. Некоторые эксперты прогнозируют, что к 2050 году число русских в России уменьшится до 68 миллионов человек. [2]

Таким образом, для сохранения статуса русского языка в мире необходимо взаимодействие различных организаций, посольств, Российских культурных центров, особенно хотелось бы подчеркнуть деятельность фонда «Русский мир» [4], который занимается продвижением и поддержкой русского языка. В настоящее время в данных организациях работа ведется в виде проведения языковых курсов, поддержки преподавания русского языка в ВУЗах стран ближнего и дальнего зарубежья, популяризации истории и философии Русского мира, его духовных основ, поддержке русскоязычных средств массовой информации, а также создание русскоязычных сайтов, формируемых за рубежом.

Литература

1. Арефьев А.Л. Русский язык на рубеже XX-XXI веков. [Электронный ресурс]. — М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. — 450 стр.

2. Население России. Статистика, факты, комментарии, прогнозы. Агентство РИФ. Электронный ресурс: http://www.rf-agency.ru/acn/stat_ru

3. Закон Республики Узбекистан о государственном языке Республики Узбекистан (Ведомости Верховного Совета Республики Узбекистан, 1989 г., № 26—28, ст. 453; 1991 г., № 11, ст. 273) Электронный ресурс: http://www.lex.uz/pages/GetAct.aspx?lact_id=108915

4. Сайт Фонда «Русский мир». Электронный ресурс: <http://www.ruskiymir.ru/>

В.В. Мокашов (РУДН, Москва, Россия)

**ПАДЕЖНАЯ СЕМАНТИКА В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА: ТРАДИЦИИ И
НОВАЦИИ**

Article is devoted to case research as deep semantico-syntactical education. At research of deep values of a dative case without pretext by means of a distributive and transformational method of the analysis seventeen deep values are revealed, and in the analysis of semantics of an instrumental case without pretext twenty seven deep values.

Keywords: case semantics, predicative phrase, the deeper meaning, distribution-transformation method.

На современном этапе в методике преподавания русского языка наметился пересмотр казалось бы неоспоримых истин в языкознании и поиск совершенно новых подходов к изучению языковых явлений. Это в полной мере касается и падежной семантики.

В течение длительного времени падежная семантика в русском языке носила довольно абстрагированный характер. В традиционной методике преподавания значения падежей определялись через элементарные понятия «субъект», «объект», «адресат» и т.п., далеко не отражающие ту действительную ситуацию, которая существует в языке в отношении выражения семантико-синтаксических структур понятийного уровня поверхностными грамматическими формами. В действительности падеж не является лишь поверхностной формой выражения заключённой в нём содержания, его глубинного значения.

С точки зрения структурной семантики падеж представляет собой глубинное семантико-синтаксическое образование понятийного уровня. Падеж это – глубинное значение, оформленное и ограниченное определённой падежной рамкой (или фреймом по Филлмору). Падеж не существует без контекста, так как в своём истинном смысле он появляется только в среде управляющего им глагола и окружающих актантов - дистрибуции. (Понятно, что в предложениях, где эксплицитно глагол не

выражен, он, тем не менее, всегда присутствует имплицитно.) Более того, значение падежа или, иначе говоря, сам падеж как структурно-семантическое образование может быть определен только через значение управляющего им глагола и окружающих актантов.

Таким образом, падеж есть глубинное структурно-семантическое образование, содержащее в себе не только эксплицитную сему, выражаемую анализируемой падежной формой (те самые "субъект", "объект" или "адресат"), но и имплицитные для данной падежной формы семы окружающих актантов и управляющего глагола. Выхваченная из предикативной фразы конкретная падежная форма, в свою очередь, выражает не только значение данного актанта, но и значение глагольного признака, а также предметные значения других актантов предикативной фразы. Итак, падеж как глубинное структурно-семантическое образование имеет основную сему, выраженную анализируемой формой, и периферийные, выраженные окружающими актантами и управляющим глаголом.

Все глаголы, как известно, распределяются по семантическим классам. Учитывая данный факт, можно утверждать, что глубинное значение падежа определяется не просто через значение управляющего глагола, а через значение семантического класса глаголов. По сути дела, падеж является актуализацией семантического потенциала класса глаголов с ударением на главную сему данного падежа при учёте имплицитных сем окружающих актантов. Так, например, если в предложении *Дед принес яблоки внуку* - глагол *принести* проявляет семантический потенциал через семы «кто» (сема субъекта), «что» (сема прямого объекта) и «кому» (сема адресата), выражаемые в высказывании актантами в соответствующей поверхностной грамматической форме, то каждый из этих актантов имеет глубинное падежное значение, учитывающее весь комплекс этих сем (значений управляющего глагола и окружающих актантов). Таким образом, глубинное падежное значение, например, формы традиционно именительного падежа «кто» будет определяться здесь как «субъект, который доставляет объект адресату», глубинное значение формы традиционно винительного падежа «что» как «объект, который субъект доставляет адресату»,

глубинное значение формы дательного падежа «кому» как «адресат, которому субъект доставляет объект».

Подтверждением правильности вышеизложенного понимания падежного значения может служить тот факт, что при трансформации семантико-синтаксической конструкции в эквивалентную ей по значению, но неравнозначную по аранжировке (месту и/или падежной форме актантов), одно и то же глубинное значение зачастую меняет падежную форму своего выражения. Это, в свою очередь, говорит о возможности оформления одного падежа как структурно-семантического образования (т.е. глубинного падежа) двумя или даже тремя различными падежными формами. Так, например, во фразе – *Пчела жалит морду медведю* – глубинное значение «объект, часть тела которого подвергается точечному ранящему физическому воздействию со стороны субъекта» выражено беспредложной формой дательного падежа, а при трансформации этой фразы в – *Пчела жалит медведя в морду* – или во фразу – *Пчела жалит морду медведя* – названное глубинное значение выражается уже, как видим, беспредложной формой винительного, либо беспредложной формой родительного.

Таким образом, чтобы получить полное представление о семантическом богатстве какого-либо падежа (а точнее его поверхностной падежной формы), необходимо учитывать как дистрибуцию данной падежной формы, так и возможные трансформации предикативной фразы с этой падежной формой. Дистрибутивно-трансформационный метод анализа падежной семантики может быть применён при исследовании глубинных значений любого падежа. Именно этот метод позволяет наиболее полно выявить все глубинные значения, облакаемые на поверхностном уровне в ту или иную падежную формы.

Так, при анализе семантики беспредложного дательного падежа с помощью дистрибутивно-трансформационного метода анализа нами было выявлено 17 глубинных значений (в сущности - семнадцать падежей, имеющих одной из форм своего выражения беспредложную форму дательного). Пятнадцать из этих значений могут быть распределены по пяти семантическим группам согласно каким-либо объединяющим их семам. Два глубинных значения не входят ни в одну из пяти этих групп и не имеют

ничего общего между собой. Невозможность слияния нескольких глубинных значений, объединенных в одну семантическую группу, объясняется, в первую очередь, различием в их дистрибутивно-трансформационной характеристике, а также некоторыми семантическими отличиями.

А при анализе семантики беспредложного творительного падежа дистрибутивно-трансформационным методом анализа было выявлено двадцать семь глубинных значений (в сущности - двадцать семь падежей, имеющих одной из форм своего выражения беспредложную форму творительного). Двадцать четыре из этих значений могут быть распределены по пяти семантическим группам согласно каким-либо объединяющим их семам. Три глубинных значения не входят ни в одну из этих групп. Невозможность полного слияния нескольких глубинных значений, объединенных в одну семантическую группу, также объясняется различием в их дистрибутивно-трансформационной характеристике и некоторыми семантическими отличиями.

Многие из глубинных значений, выявленных у беспредложного дательного падежа, могут быть выражены не только формой данного падежа, но и формами других падежей с предлогами или без. Поэтому правильнее будет, на наш взгляд, говорить здесь не о значениях, выявляемых у какого-либо падежа, а о глубинных значениях, объединяемых в один комплекс благодаря общей для них способности получать поверхностную форму выражения конкретного падежа с предлогом или без. Понятно, что многие из этих значений, обладая способностью быть выраженными и формами других падежей, входят также и в другие падежные комплексы.

Подобный подход к пониманию падежной семантики в методике преподавания русского языка позволяет более глубоко и объёмно понять структурно-семантическую основу падежа и его системные связи с управляющим глаголом и другими падежами в предикативной фразе, что, в свою очередь ведёт к более глубокому осмыслению всей структуры языка.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. - М.: Наука, 1967.
2. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. - М.:

Прогресс, 1988.

3. Филлмор Ч. Дело о падеже. / Новое в зарубежной лингвистике. - Вып. 10. Лингвистическая семантика. - М.: Прогресс, 1981.

Е.О. Демидова (РУДН, Москва, Россия)

АРХЕТИП ТРИКСТЕРА В СЛАВЯНСКОЙ И КЕЛЬТСКОЙ МИФОЛОГИЯХ

The article deals with the issue of in mythology. It outlines main features of this ancient psychological phenomenon. The article gives an overview of Tricksters in the most mythologies. The article is intended for a wide range of readers and those, who are interested in psychology, mythology and anthropology.

Trickster, the archetype, Greek mythology, Celtic mythology, Slavic mythology, Native American myths.

Прежде чем говорить непосредственно о Трикстере, необходимо немного сказать о том, что мы подразумеваем под архетипом вообще, и какова связь между мифом и архетипом.

Карл Юнг в своих трудах дал обширное толкование этого термина, но уже современники подвергли критике его взгляды. Архетип тогда и сейчас зачастую истолковывают как «мифологический мотив». В свою очередь Юнг полагал, что архетип- это «тенденция к образованию» мифологического мотива. [4.С.65] Таким образом, миф по отношению к архетипу вторичен.

В нашем понимании архетип-«код», который неизменно заложен в сознании каждого человека и в сознании всех людей. Этот «*формальный код*» извлекается ненамеренно из области нашего подсознания и декодируется индивидуально, лично, инвариантно под воздействием накопленных знаний, опыта, культурных особенностей, исторического контекста и т.д. Подобным образом архетип понимается и в работах Телегина С.М. Он пишет, что архетип есть «первичная схема, лишённая какого-либо содержания, проявляющаяся в психологической жизни» [3.

С. 15] В «Словаре аналитической психологии К. Юнга» (А. Сэмюэлз, Б. Шортер), читаем также: «архетипы, являясь первичными *досодержательными* схемами, нуждаются в воплощении и в реализации в образах». [2]

В отношении конкретного архетипа Трикстера Юнг обозначил основополагающие черты. Трикстер, в широком смысле, есть некое «космическое» существо, обладающее божественно-животной природой. Трикстер наделён сверхчеловеческими качествами, но в тоже время уступает человеку из-за своей бессознательности. Это божество, дух, человек или антропоморфное животное, которое совершает противоправные действия или не подчиняется общим правилам поведения. Чаще всего он совершает поступки бессознательно. Целью Трикстера, тем не менее, является осознание себя, поиск собственного пути, познание, обучение, накопление опыта, а затем передача этого опыта следующему поколению. Но чаще всего его поведением руководит хитрость, от которой сам герой страдает.

Впервые образ Трикстера в мифологии обнаруживает американский антрополог Пол Радин. Анализируя мифы и легенды североамериканских индейцев, Радин основывается на том, что Трикстер- это попытка человека ответить на мучающие его внутренние вопросы и решить внешние проблемы. Трикстер вносит в хаос в размеренную и упорядоченную жизнь, создавая, тем самым, целое.

На основе этих легенд Радин выделяет отличительные черты большинства героев-трикстеров: *двойная функция благодетеля и шута* (эпизод с символической кастрацией Вакуджанги, который рассказывается в иронической манере, но имеет целью показать становление Трикстера как культурного героя); *творец мира, тот, кто живёт всегда* (он назван «Первороденным» и «Стариком»); *устроитель культуры* (но для Трикстера, давать человеку культуру- не главная цель, главное: желание выразить и развить самоё себя) ; *он сродни божеству, или божество, природа которого заключает в себе созидательную и разрушительную стороны*; *похотливость* (в мифологической традиции- яркий способ проиллюстрировать отсутствие норм и границ в природе Трикстера); *смена пола* (олицетворяет

способность «Перворожденного» зачать жизнь); *жертва собственных проделок* (почти все эпизоды с Вакуджангой).

К. Юнг и К. Кереньи, в рецензии на книгу Пола Радина также выделяют некоторые отличительные черты Трикстера. Например, любовь к коварным розыгрышам и злым выходкам, способность изменять облик, необузданность, распутство и безответственность.

Трикстер вносит хаос в размеренную и упорядоченную жизнь, создавая, тем самым, целое. В легендах индейцев Трикстерами были Койот, Ворон, Кролик или божественное существо в облике человека. Раздвоенность плута ощущается настолько, что даже его левая рука борется с правой. История Вакуджанги в мифах североамериканских индейцев - пример полного собрания сюжетов о Трикстере в целый цикл.

Однако в некоторых мифологических традициях не было осмысленного понятия о Трикстере, выраженного в отдельном персонаже (в отличие от индейских мифов). В таких случаях, как правило, трикстерными чертами наделяли богов (см. греческая, кельтская и др. традиции). Локи, Гермес, Дионис и даже, отчасти, Геракл, братья Прометей- Эмпитей (по мнению К.Кереньи) и мн.др.

Так, Трикстерами в скандинавской мифологии являются *Локи*(яркое доказательство- частое изменение облика и проделки), отчасти *Один*(это и добытчик знаний, и провокатор). В греческой традиции: *Гермес* (в Гомеровских гимнах читаем: «Ловкач изворотливый, дока, Хитрый пролаз, быкокрад, сновидений вожатый, разбойник, В двери подглядчик, ночной соглядатый...»), *Дионис* (в костюме Геракла он отправляется в подземное царство, а затем в страхе бежит от Эмпусы, прячется в толпе за спиной одного из своих же жрецов) и даже, отчасти, *Геракл* (вспомним, как пытается обманом заставить спуститься вниз Аполлона, нашедшего убежище на крыше храма, и показывает ему корзину с едой), братья *Прометей- Эмпитей* (по мнению К.Кереньи), *Одиссей* (пример трикстера-человека, который избегает опасностей благодаря хитрости), *Сизиф* (лжец, жестоко расплатившийся за свои преступления).

Мы обнаруживаем трикстерные черты и в образе славянского бога Велеса. Дело в том, что среди мифологических

персонажей уместно искать героя с поведением «отклоняющимся от нормы», а также следует обратить внимание на аналогию с греческим и европейским пантеонами. Есть лишь один бог, прекрасно подходящий под подобное описание- Велес(ср. Гермес). В подавляющем большинстве мифов мы наблюдаем трикстерные черты в его поведении.

Он обучал людей земледелию, покровительствовал поэзии (см. «Слово о полку Игореве», где Бояну даётся эпитет «Велесов внук»). Природа Волоса двойственна, т.к. рождён он от бога Рода и Небесной Коровы. Велес меняет облик: будучи ещё младенцем, вырастает до невероятных размеров. Он был посредником между Новью и Явью. Впоследствии он несколько раз перерождался. Велес в ипостаси Змея — антагонист Громовержца Перуна. Он был богом торговли (как и Гермес). Одним словом, образ могучего Велеса также содержит явные трикстерные начала.

И даже в образе мага-друида Мерлина, героя кельтской мифологии и французских легенд, отражены архетипические черты Трикстера. Мерлин - великий маг (он сотворил колдовскую кровать, в которую кто бы ни лёг, становился безумным). Он порождён «Нечистым» и девственницей, жил во времени «задом наперёд», обучал стихосложению поэта Тельгесина, изменял обличье (маг часто предстаёт перед Артуром в ипостаси юнца или старца). Мерлин убивает мужа женщины, в которую влюблён, и пытается скрыться верхом на *олене*, но падает в лесную реку со своего «коня».

Таким образом, «призрак трикстера является в мифологиях всех времён, причём иногда в не оставляющей сомнений форме, а иногда в странно изменённом обличье». [5.С. 343].

Литература

1.Радин П. Трикстер. Исследование мифов североамериканских индейцев с комментариями К.Г. Юнга и К.К. Кереньи. - СПб., 1999.

2. Сэмюэлз А., Шортер Б., Плот Ф. Словарь аналитической психологии К. Юнга. - М.: 2009

3.Телегин С.М. Термин «мифологема» в современном российском литературоведении// Архетипы, мифологемы,

символы в художественной картине мира писателя. -Астрахань, 2010. С. 14-16.

4.Юнг К.-Г. Архетип и символ. - М.,1991.

5.Юнг К.-Г. Душа и миф: шесть архетипов - Киев, 1996.

**Самира Эсмаили (Иран, ТГУ, Тегеран, Иран),
А.Г.Коваленко (РУДН, Москва, Россия)**

«БОЛЬ ДУШИ» В РАССКАЗАХ В.М.ШУКШИНА КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНФЛИКТ

The article reveals a category of conflict in the novels by Vasiliy Shukshin. Among the conflicts the most important and particular is a phenomena of «pain of the soul» suffered by the most of Shukshin's personages. It may be regarded as manifestation of the society trouble.

Keywords: Russian literature, subject, personage, conflict,

В произведениях В.М.Шукшина присутствует целый мир, населенный персонажами с разными характерами. Сюжеты его рассказов разнообразны: от бытовых зарисовок до философских рассуждений об экзистенциальных и нравственных проблемах жизни. Критики много раз обращали внимание на эту особенность творчества В. Шукшина. Л.Аннинский замечает, что, на первый взгляд, система персонажей Шукшина – «это пестрый мир самобытнейших, несхожих, самодурствующих характеров». Но далее критик добавляет, что эти персонажи имеют общие черты: «этот мир зыблется, словно силясь вместить что-то всеобщее, какую-то единую душу, противоречивую и непоследовательную» [1, 639].

Литературные исследователи отмечают такой принципиально важный для В. Шукшина момент, как большое разнообразие героев в его произведениях. Например, В.Д. Серафимова замечает: «Сюжеты в рассказах Шукшина вбирают в себя картину мира, они динамичны, действие разворачивается стремительно, диалоги обладают уникальным диапазоном содержательных функций, раскрывают связь человека

с окружающими его людьми, с природой, обнаруживают и воссоздают жизненные противоречия. Без какого-то конфликта, длительного или кратковременного, трудно представить рассказ Шукшина»[2, 252].

В.М. Шукшин является одним из ярких представителей литературного направления, тенденции к развитию которого особенно отчетливо наметились к 60–80-м годам XX века, получившего название «деревенской прозы». Проблематика «деревенской прозы» характеризуется обращением к судьбе представителя русского крестьянства во второй половине XX века, интересом к личности сельского жителя, вынужденного взаимодействовать с окружающим миром и людьми в условиях переоценки культурных и материальных ценностей, урбанизации, индустриализации, неотвратимо ведущим к возникновению не только внешнего, но и внутреннего конфликта в сознании героев произведений.

Проблема утраты деревенских жизненных ценностей, красоты души волнует не только Шукшина, но и других исследователей. А. Макаров, в своей книге «В глубине России» пишет о том, что главный вопрос современности – это «вопрос о культуре села, об утрате лирики сельской жизни, того, что было для души, об уходе старых обрядов и обычаев и об образовавшейся пустоте благодаря отсутствию новых... сейчас это стерт, нивелировано единым образованием, радио, кино, транзисторами, повешенными вместо грамотки через плечо» [3. 341].

Человек у Шукшина - концентрат своего времени, а все исторические, бытийные противоречия сконцентрированы в человеческой душе. Осознает он это или нет, они трансформируются в противоречия поступков и чувств. Его произведения - «историко-культурные явления, они дают возможность понять, как сходятся в национальном характере прошлое и будущее» [4. 65]. Конфликт у Шукшина - имплицитен, он как бы не виден невооруженным глазом, но в «микроскопе» художника они ясно различимы со всей очевидностью (подобно тому, как герой одноименного рассказа Шукшина видит микробов в свой микроскоп). Шукшинские герои-чудики это люди, которые ощущают себя «нервом» истории, но в силу ограниченности

формального мышления, не могут выразить (в отличие от героев Трифонова) вербально свою историческую роль. Знаменитая шукшинская «боль души» есть по сути дела спрятанный в характере нервный узел, «медиатор» исторических противоречий. Иногда «боль души» может завершиться трагически, как у героя рассказа «Сураз» Спирьки Расторгуева, покончившего счеты с жизнью. Иногда исход менее трагичен. «Боль души» попарасстриги из рассказа «Верую!» - отражение поиска решения «главного вопроса» бытия. Несовпадение конкретной судьбы и исторических «бытийных» событий - главная внутренняя коллизия Бронислава Пупкова из рассказа «Миль пардон, мадам!». История как бы пронеслась над головой героя, не задев его, не вобрав его в свой мощный поток, оставив по-своему талантливого человека нереализовавшим свои задатки, а судьбу - несвершившейся. И герой пытается восполнить эту «ошибку» истории мнимыми, вымышленными «историческими» свершениями, выдавая их за действительные.

Рассказ «Осенью» - один из наиболее репрезентативных в смысле воплощенности бытового и исторического времени. «Боль души» Филиппа Тюрина так же от нереализованности судьбы. Бытийная окраска рассказа усилена родом занятий Филиппа. Шукшин незаметно вплетает мифологический элемент во внешне достоверное повествование. Филипп - паромщик, и мотив реки, вольно или невольно, связывает этот образ с образом мифического лодочника Харона, перевозящего людей в царство мертвых. Эта ассоциация подкреплена центральным эпизодом, где Тюрин перевозит свою любимую, но, увы, умершую Марью в последний путь по дороге на кладбище. «Боль души» Филиппа - это смутное, внятно не вербализованное ощущение несогласия с историческим временем, к сожалению для героя оказавшимся ложным, обманувшим юношеские мечты и надежды на счастье. Филипп несчастлив, так и не обретя покоя в жизни с любимой. Повинны в этом заблуждения молодого комсомольца, попавшего в сети предрассудков, продиктованных ложными историческими идеалами. Все это Филипп ощущает, все это концентрируется в «боли души», но выразиться в словах не может.

Рассказы Шукшина, собранные вместе, составляют масштабное полотно, своеобразный внутренне завершенный

роман в новеллах. «Боль души» всех его так сходных, но и одновременно очень разных героев словно суммируется в одну общую боль, имя которой Россия.

Литература

1. Аннинский Л. Путь Василия Шукшина // Север. – 1976. – № 11.
2. Серафимова В.Д. Русская литература второй половины двадцатого века. – М.: Высшая школа, 2008.
3. Макаров А. В глубине России. М., 1973.
4. Фрейлих С. О стиле Василия Шукшина // Вопросы литературы, № 9, 1980

Е.М. Фролова (МГПУ, Москва, Россия)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЗИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ - ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ

This article reveals the psychological and physical aspects of vocal development of students - instrumentalists of Musical and Pedagogical University.

Keywords: students, musical thinking, singing skills, vocal technique, training, development of voice.

Педагог-музыкант – это особая специальность, имеющая универсальный путь к другому человеку – через эмоцию и разум. Он поставлен в исключительные условия. Ему приходится работать в пограничных областях восприятия человека – в области аффекта и интеллекта. Поэтому от степени совершенности владения своим ведущим инструментом – голосом – зависит степень воздействия на ученика, на глубину понимания преподносимого педагогом учебного материала, прочность и долговременность памяти, качество усвоения учебного материала, эмоциональное состояние, желание работать и прочие составляющие учебного процесса.

Пение, как и любое музыкальное исполнение, всегда является эмоционально окрашенным двигательным процессом. Движение, в свою очередь, согласно физиологическому учению И.П. Павлова, обусловлено реакцией организма на внешний раздражитель. Причем наши музыкальные мысли, образные представления, возникшие в результате понимания и чувствования содержания музыкального произведения, также являются подобными условными раздражителями, как и внешние факторы. Любой раздражитель, согласно учению И.П. Павлова, закономерно связывается с той или иной деятельностью организма, как причина со следствием (принцип детерминизма, т.е. обусловленности). В случае музыкального исполнения причиной является содержание музыки (музыкальные образы), а следствием – их техническое воплощение. Следовательно, именно содержание музыки обуславливает комплекс исполнительских приемов и художественных средств для его реализации, для его звукового воплощения.

Согласно сказанному выше, техника пения является результатом образования многочисленных условнорефлекторных связей (обусловленных связью причины и следствия), происходящих в речедвигательном анализаторе.

С педагогической точки зрения процесс пения, то есть голосовая способность выражать музыкальные мысли, должен строиться таким образом, чтобы представление о звучании, неразделимо связанное с музыкальным содержанием, всегда предшествовало его воспроизведению, что в действительности согласуется с психофизиологическими закономерностями. То есть исполнительская вокальная техника должна базироваться на музыкальном мышлении. Здесь важна работа внутреннего слуха, на который возлагается задача первоначального представления того, что будет воспроизведено в следующий момент. Педагогу важно акцентировать внимание ученика на том, что сосредоточение внимания на технической стороне звукообразования не может стоять в стороне от художественной стороны исполнения. В противном случае, если даже звук сформирован правильно, и студент этому хорошо обучен, но процесс обучения был формализован исключительно технической стороной, то впоследствии решение художественных задач может

вызвать определенную трудность, а порой и невозможность их звуковой реализации. Из этого следует важное педагогическое правило, заключающее, что исполнительский процесс основывается на следующей логической цепочке: сначала мышление, постановка задачи, представление того, какое звучание необходимо получить, затем – исполнение.

Это правило относится и к воспитанию музыканта-инструменталиста, на каком бы инструменте он не играл. Ведь воспитание начинающего юного музыканта не начинается с исполнения им произведений, глубоких в эмоционально-психологическом плане, с серьезным художественным содержанием. Начало обучения игре на инструменте строится на небольших пьесах, содержащих четкую программу, конкретный образ. Таким образом, у него устанавливается связь между музыкальной характеристикой пусть простого, но конкретного образа и его музыкальным воплощением определенными двигательными приемами.

Педагоги-вокалисты предлагают для решения этой проблемы во всех случаях, даже на начальных этапах приобретения учеником элементарных навыков звукообразования, строящихся на безликих упражнениях, считать главным отправным моментом музыку. Пусть даже основное внимание ученика направлено на правильность образования звука, и он сосредоточен на поисках нужного звучания и согласованности работы всех органов певческого аппарата, лучше сочетать выполняемые упражнения с решением каких-либо музыкальных задач. Например, исполнять упражнение не как формальную последовательность нот, а как часть музыкальной фразы или предложения.

Правильное владение голосом достигается путем длительной целенаправленной работы - комплексом специальных упражнений, направленных на последовательное развитие и совершенствование всего певческого аппарата.

Однако правильная работа с голосовым аппаратом обязывает каждого педагога-вокалиста знать конструкцию этого сложного органа, его физические и физиологические особенности, а также иметь представления о психоакустике. Процесс моторики и голосообразования нашел свое отражение в научных

исследованиях П.К.Анохина, Н.А. Бернштейна, И.И.Левидова, И.П.Павлова, И.М.Сеченова, А.Сулерак, Р.Юссона и других ученых.

Выработка правильных певческих навыков с целью развитие голоса, придания ему красивой тембровой окраски, расширение диапазона, регулировки дыхания, а также приобретения чистоты интонации, ясности дикции и выносливости (снижение утомляемости голоса) – и есть главное направление работы учителя в классе сольного пения, поскольку обозначенные качества необходимы будущему учителю с профессиональной точки зрения.

В результате работы с голосом действия мышц всего голосового аппарата становятся четко дифференцированными. Этот процесс основывается на так называемой обратной акустической связи, имеющей для музыкальной педагогики важнейшее значение, так как благодаря ей становится возможным наладить связь между слуховым и голосовым аппаратом.

На основе исследований И.П. Павлова и его учеников, доказано, что при соблюдении определенных условий для успешного развития дифференцировок в любом анализаторе человека, их возможности необычайно расширяются. Такими условиями являются подкрепление правильных действий, отрицание неправильных, а также постепенное усложнение задач.

Важным условием в обучающем процессе является сам принцип построения заданий, при котором учитывается постепенность перехода от более грубых дифференцировок к дифференцировкам более тонким. Это связано с тем, что ученик должен научиться оценивать разницу в звучании, различать ее. И если ему предложить сразу тонкую дифференцировку, то это может оказаться слишком сложным для него заданием, и разница, скорее всего, не будет им замечена. И.П. Павлов считал, что важнейшим правилом в этом процессе является постепенность анализа. «В условный рефлекс, во временную связь данный анализатор сперва вступает более общей, более грубой его деятельностью, и только затем, путем постепенного дифференцирования условным раздражителем, остается работа его мельчайшей части». [1, С.219]. Именно этим правилом руководствуется общепедагогический принцип построения

процесса обучения, получивший название «от простого - к сложному».

При обучении пению студентов различных исполнительских специальностей часто возникает трудность в «переоформлении» некоторых моторных процессов, закрепленных учеником ранее, например, при обучении игре на каком-либо инструменте в классе специальности или, что является более сложным случаем, в вокальной практике (если таковая присутствовала). Эти педагогические трудности находят свое обоснование в особенностях функционирования центральной нервной системы, а именно – работе нервных клеток, основным свойством которых является их инертность.

Для педагогики это имеет значение с той точки зрения, что переучить человека чрезвычайно сложно, а порой невозможно, поскольку инертность протекания процессов в коре головного мозга создает предрасположение к повторению уже установленной первоначально и чрезвычайно прочной связи. Поэтому обучение новому всегда легче и эффективнее, чем «работа над ошибками».

Таким образом, психологические и физические аспекты развития вокальных навыков студентов тесно связаны друг с другом. Они обусловлены особенностями строения и функционирования всех сложных систем организма, обеспечивающих его жизнедеятельность, и, следовательно, могут рассматриваться только во взаимной связи.

Литература

1. Дмитриев Л. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 2007.
 2. Павлов И.П.: pro et contra. – М.: Изд-во Русского Христианского Гуманитарного Института, 1999.
 3. Сеченов И.М. Элементы мысли. – М.: Книжный Клуб Книговек, 2011.
- Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. Попытка свести способ происхождения психических явлений на физиологические основы. – М.: Либроком, 2013

**М.А. Никова, Е.И. Полякова (НИЯУ «МИФИ»,
Москва, Россия)**

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

The article reveals modern tendencies in studying foreign languages. Students' acquiring communicative skills and socio-cultural knowledge is necessary for effective cross-cultural communication.

Keywords: cross-cultural communication, socio-cultural knowledge, communicative skills.

Включение России в общемировые процессы глобализации и интернационализации обусловило коренное изменение образовательной стратегии и привело к появлению новых дидактических, воспитательных и методических концепций, ориентированных на подготовку специалистов, способных эффективно включиться в межнациональное и межкультурное взаимодействие.

Анализ содержания иноязычного образования на современном этапе позволяет выделить следующие тенденции в языковой подготовке студентов.

1. Усиление социокультурной направленности в обучении иностранному языку, заключающейся в неразрывном единстве изучения иностранного языка с культурой его носителей, а также в единстве с развитием у студентов нравственного отношения к миру, ценностного сознания и способности к рефлексии собственных моральных принципов, которые формируются в процессе диалога культур.

2. Возрастание статуса коммуникативного метода обучения, предполагающего овладение иностранным языком как средством общения и использование принципов ситуативности и речемыслительной активности, которые побуждают студента разобраться в возникшей ситуации, сделать правильный выбор.

3. Ориентация на формирование умений и навыков профессионального общения специалиста.

Все эти тенденции, отражающие социальный заказ на современном развитии общества, синтезируются в стратегической

цели обучения иностранному языку, которая обозначена в документе, составленном в Страсбурге Советом Европы: «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеевропейская компетенция владения иностранным языком». В материалах Совета Европы рассматриваются два вида компетенций в области иностранного языка: общие компетенции и коммуникативная языковая компетенция. Стратегическая цель иноязычного образования заключается в формировании вторичной языковой личности, то есть такого уровня владения иностранным языком, который дает возможность отражать средствами языка окружающую действительность (картину мира) и свое оценочное отношение к ней, реализовывать свои цели и интересы в речевой деятельности [3].

Принимая во внимание ключевое значение оценочных умений, опыта ценностно-поисковой деятельности, мотивационной и мировоззренческой сферы специалиста в успешности его профессиональной самореализации и саморазвития, можно выделить те составляющие языковой подготовки, которые отличают специфику вторичной языковой личности. Первое – сформированное умение воспринимать информацию на иностранном языке через призму общечеловеческих ценностей. Второе – умение выбрать нужную лингвистическую форму в целях продуктивного межкультурного общения. Третье – умение соотносить национально-культурные особенности реалий другой страны с системой собственных профессионально-ценностных приоритетов и быть открытым к ее обогащению в контексте диалога культур. Четвертое – способность к проектированию и рефлексии собственной профессиональной деятельности в единстве с речевой деятельностью на иностранном языке.

К компонентам, которые отвечают задачам развития вторичной языковой личности и обеспечивают иноязычно-речевую подготовку студентов, можно отнести следующие: 1) социокультурный: обогащение знаний студентов о разных аспектах культуры и менталитета народов изучаемого языка с целью осознания социокультурного контекста ситуации общения; 2) деятельностный: владение видами иноязычно-речевой деятельности и нормами изучаемого языка; 3) ценностно-мотивационный: оценочно-эмоциональное отношение к миру, установка на поиск ценностного смысла в источниках информации на

иностранным языком, духовное обогащение и переосмысление собственных ценностей в процессе диалога с другой культурой, толерантность и уважительное отношение к культуре народов изучаемого языка. Эти компоненты отвечают требованиям социокультурной и профессиональной направленности обучения иностранным языкам, а также стратегии развития профессионально-личностной культуры будущего специалиста.

Важной составляющей иноязычно-речевой подготовки студентов, как было отмечено, является усиление социокультурной направленности в обучении иностранному языку. Это обогащение знаний о разных аспектах культуры и менталитета народов изучаемого языка, которое происходит в неразрывном единстве с переосмыслением собственных ценностей в диалоге культур, развитием оценочно-ценностного отношения к миру. Осознание общечеловеческих и национальных культурных ценностей является важным условием успешной профессиональной деятельности современного специалиста. Освоение культуры стран изучаемого языка сопряжено и со знакомством с выдающимися личностями – это известные ученые и политики, знаменитые актеры, музыканты, художники. Примеры творческого становления человека ярко иллюстрируют зависимость личностного роста и профессионального самосовершенствования от мотивационно-потребностной сферы личности, а также убеждают обучаемого в необходимости постоянной работы над собой. Приобщая студента к общечеловеческим и национальным ценностям, к культуре планетарного сознания, целесообразно на занятиях по иностранному языку обсуждать тематику, посвященную музыке, театру, кинематографу. Студенты анализируют проявление культурного феномена и отражающейся в нем системы ценностей в собственной стране и в странах изучаемого языка. Осознанная через сравнительный анализ специфика отечественного и зарубежного явления культуры позволяет студентам выявить моменты общего, особенного и единичного в том или ином культурном феномене, в этических и эстетических понятиях. Смысл изучения мировой культуры заключается в выявлении общечеловеческих идей и этических понятий, которые отражаются в различных социальных и культурных явлениях. Невозможно знать все обо всех культурах, но вполне естественно стремление понять, что происходит, когда

культуры вступают в контакт, влияют друг на друга и как этот контакт влияет на процесс обучения. Преподавателю иностранного языка важно рассеивать предрассудки об абсурдности и неприемлемости чужих нравов и традиций, воспитывать толерантное отношение к представителям другой культуры.

Культуроведческая осведомленность, по мнению С.Г. Тер-Минасовой, необходима «для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в инокультурной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при коммуникации с носителями языка и культуры» [2. С. 48].

В современных условиях наблюдается возрастание статуса коммуникативного метода обучения. Особым видом общения принято считать межкультурную коммуникацию, которую в самом общем виде можно определить как общение между представителями различных культур. Сознание себя как участника межкультурного общения и опыт межкультурного взаимодействия являются положительными предпосылками, настраивающими коммуникантов на эффективное общение. Собеседники, которым известно, что они вступают в контакт с представителями чужой культуры, учитывают это обстоятельство при выборе коммуникативных средств, и это отчасти облегчает их взаимодействие. Например, носители языка, обладающие опытом межкультурного общения, стараются говорить более четко и медленно, избегают использования идиом, культурно-специфических слов и выражений, жаргонизмов и усеченных синтаксических конструкций. Коммуникация в человеческом обществе может осуществляться как вербальными, так и невербальными средствами. Вербальная коммуникация является основным и универсальным способом общения, и к числу вербальных средств относятся устная и письменная разновидности языка. Посредством вербальной коммуникации передается громадный объем информации, тем не менее, коммуникантам необходимо владеть базовыми знаниями о невербальных средствах коммуникации представителя другой культуры [1. С.23].

Очевидно, что владение невербальным компонентом в ситуации межкультурного общения предполагает один из путей успешного преодоления коммуникативных задач, поэтому включение элементов невербального поведения в содержание

обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза является весьма актуальным. Средствами обучения навыкам и умениям невербальной коммуникации могут стать упражнения, разработанные в соответствии со следующими методическими принципами: наглядность, возможность имитации, учет родной культуры, дифференцированный подход к обучению, ситуативность, корреляция невербальных средств с речевым материалом.

Важным направлением при обучении иностранному языку является ориентация на формирование умений и навыков профессионального общения специалиста. Профессиональные потребности в знании иностранных языков могут проявиться у студента либо в процессе подготовки в вузе, либо в процессе самостоятельной профессиональной деятельности в организациях и учреждениях различного профиля и типа. Многие студенты технических специальностей «обречены» на межкультурную коммуникацию, поскольку часто имеют совместные проекты с представителями других стран. Вместе с тем, такого рода потребности могут возникать у студентов и вследствие открытия для себя перспектив профессионального развития и карьерного роста, выхода на контакты с представителями различных народов в бизнесе, политике, науке и образовании, а также в культурной сфере и спорте. Появление таких перспектив стимулирует у многих будущих специалистов необходимость совершенствования языковых навыков и приобретения опыта межкультурного взаимодействия.

Возникновение у студента интереса к межкультурной коммуникации на основе профессиональных потребностей может успешно стимулироваться как преподавателями вузов, так и руководителями организаций, где будущие специалисты делают свои первые самостоятельные профессиональные шаги. Контакты преподавателей вуза и руководителей организаций и подразделений являются эффективной формой сотрудничества в деле развития интереса к важной профессиональной составляющей – межкультурной коммуникации. Отметим, что и в условиях вузовской подготовки специалиста, и в условиях его профессиональной деятельности в учреждениях целесообразно осуществлять управление данным процессом, реализуя его при планировании и организации самостоятельной работы молодого человека, развивая у него мотивацию к успешной межкультурной коммуникации через

освоение многообразных знаний, умений, а также контролируя приобретение данного опыта у студентов.

Формирование и развитие у студентов интереса к изучению иностранных языков и приобретению опыта межкультурной коммуникации является необходимым условием их будущей конкурентоспособности, мобильности, широкой востребованности, так как владение навыками и умениями межкультурного общения выступает в качестве важного инструмента успешной профессиональной деятельности современного специалиста в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей.

Литература

1. Полякова Е.И. Развитие у студентов интереса к межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку: монография. – М., 2011.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000.
3. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: уч. пособие для преподавателей и студентов. – М., 2004.
4. Казаренков В.И., Полякова Е.И. Факторы формирования у студентов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия // Проблемы современной высшей школы: сб. науч. тр. – М.: РУДН, МАНПО, 2008.

**Е.А.Провоторова, П.Г.Матухин, С.Л.Эльсгольц
(РУДН, Москва, Россия)**

ЭЛЕМЕНТЫ WIKI-ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

This paper presents the experience of application and prospects of use of wiki-projects focused on development of an electronic network facilities to support the Latin language learning for students of natural-science and humanitarian departments. It contains the set of the basic elements of the project as a pedagogical communication technology based on the modern telecommunication systems and information technologies.

Keywords: wiki-projects, Latin language, information technologies, education, high school, educational technology

В условиях диверсификации форм организации образовательного процесса в высшей школе возникают и получают развитие новые формы классических педагогических технологий. Массовое применение во всех сферах жизни современных компьютерных систем телекоммуникации, в том числе мобильных, привело к появлению таких форм создания информационных продуктов как wiki-технологии. Происходит рост открытых Интернет-ресурсов, ориентированных на совместное создание продуктов и непрерывное саморазвитие. Развиваются и специализированные ресурсы образовательного назначения. В настоящей работе представляется краткий обзор некоторых результатов отработки ряда основных элементов wiki-технологий на базе Интернет-ресурсов общего назначения и рассматриваются возможности ряда специализированных современных платформ.

В течение ряда лет, еще до поры широкого распространения мобильных устройств, изучая возможности и перспективы использования компьютерных систем массовой телекоммуникации в сфере изучения языковых дисциплин, в частности – обучение студентов естественно-научных и гуманитарных направлений латинскому языку для специальных целей, было определено, что наиболее перспективной формой использования данных систем в рамках компетентностного подхода является метод проектов. Далее для проектов образовательно-профессионального направления на основе открытых wiki-технологий мы будем использовать термин wiki-проекты

Представим обзор ряда результатов и выводов, сформулированных в ходе процесса внедрения в течение ряда лет элементов wiki-проектирования в процесс обучения российских и иностранных студентов естественно-научных и гуманитарных направлений языковым дисциплинам, в первую очередь – латинскому языку для специальных целей. Это проблематика языкового инструментария, участники wiki-проектирования,

программно-технические средства и ресурсы, информационные продукты и др.

Личностные участники и языковые инструменты wiki-проектов. Мы исходим из того, что метод wiki-проектов является одной из целого ряда педагогических технологий, ориентированных на формирование и развитие языковой профессионально-образовательной компетентности обучающихся. Спецификой наших исследований являются интернациональный состав студенческих групп и необходимость использования полилингвального подхода к обучению. Целью изучения является латынь как язык профессионалов в таких средах, как медицина, юриспруденция, лингвистика и т.д. Интернациональный состав групп приводит нас к необходимости, кроме русского языка, опираться и на другие языки. Создавая новые информационные продукты образовательного назначения, мы не должны забывать и о родном языке обучающегося. И здесь мы видим наиболее ярко выраженный пример мощи wiki-проектирования как технологии в классическом и современном понимании этого слова. Наличие современных систем перевода, в том числе работающих он-лайн, позволяет нам включать в состав проектов такие операции, как перевод исходных заготовок на практически любой язык. Участие в этом процессе студентов-носителей иностранных языков и преподавателей с университетской квалификацией, как показала практика, позволяет эффективно реализовывать эту идею, создавая полилингвальные комплекты электронных разработок и их web-вариантов.

Ресурсы и неличностные участники wiki-проектов. Т.к. еще несколько лет назад специализированные ресурсы Интернета, обеспечивающие возможность открытого доступа участников образовательного процесса к совместной работе в асинхронном и асинтопическом режиме над информационными продуктами образовательного назначения, не были реализованы, но существовала такая необходимость, нами использовались комбинации доступных средств.

Аппаратной основой метода проектов в исходном формате wiki-идеологии являлись стационарные компьютеры. На них создавались отдельные элементы текстовых и других материалов в формате документов WORD, презентации POWER POINT и

тестовые материалы в форме таблиц EXCEL. Перечисленные и иные программные средства мы относим к категории неличностных участников проектов, поскольку в них в определенном смысле реализованы элементы если не интеллекта, то, по меньшей мере, смарт-технологий. Практически все средства реализуют принцип интерактивности, создавая эффект виртуальной коммуникации с используемой программой в секторе ИТ-операций, что требует формирования определенного уровня коммуникативной ИТ-компетентности личностных участников, что также говорит в пользу wiki-проектирования как современной педагогической технологии.

Созданные в индивидуальном порядке фрагменты пересылались по электронной почте администратору сайта, роль которого выполнял преподаватель, он монтировал web-ресурс для применения результатов мини-проектов в образовательной деятельности. Примером такого рода разработки являются сайты преподавателей латинского языка grovelar.narod.ru и uvarma.narod.ru. На них представлены учебно-методические и вспомогательные материалы для поддержки изучения латинского языка студентами медицинских, юридических, филологических направлений. Ряд представленных материалов выполнен в ходе реализации wiki-проектов (ранний формат) с участием российских и иностранных студентов.

Недостатком использованных ресурсов являлось, в частности, отсутствие возможности для всех участников напрямую размещать свои материалы на страницах сайта. Преподаватель выполнял функции модератора, что отнимало много времени и отвлекало от его главной роли – планирование и организация работ. Если для учебно-методических пособий, назначением которых являлось предъявление учебного контента, такая форма коллективного творчества была довольно комфортной, поскольку однажды созданный информационный продукт в дальнейшем подвергался лишь некоторой дополнительной корректировке, то динамические характеристики образовательного процесса оставляли желать лучшего. Мы имеем в виду параметры обратной связи студент-преподаватель. Целью их организации является контроль результатов обучения. Wiki-технологии позволяют

реализовать их весьма эффективно. Но для этого необходимы специализированные инструменты.

В нулевые годы еще не вполне были развиты сервисы по организации обратных связей, которые необходимы для эффективной реализации таких этапов образовательного процесса, как контроль обученности и т.п. Хотя конструктор ресурса narod.ru и предоставлял возможность создавать опросы, причем с довольно широким набором форм, покрывавшим все варианты постановки тестовых вопросов, в нем отсутствовала возможность собирать результаты в единую сводку, экспортировать их в специализированные среды (например – в среду табличного процесса EXCEL) для дальнейшей математической и статистической обработки.

Компенсировать данный существенный пробел мы пытались, используя довольно распространенные форм-сервисы. Но, как правило, там мы сталкивались с тем, что в бесплатном варианте существовали довольно урезанные возможности. Наиболее интересные результаты были получены при использовании специализированного конструктора тестов HOT POTATOES. Для создания комплектов тестов на базе данной платформы были использованы групповые wiki-проекты с участием студентов филологического факультета.

Отметим, что по результатам анализа хода выполнения групповых проектов с участием лингвистов, в программу обучения которых латинский язык входит как обязательный предмет, мы сделали вывод о возможности расширения спектра применения wiki-проектирования. Следствием явилась реализация аналогичных проектов по созданию элементов тестирования с применением инструментов конструктора HOT POTATOES для медиакомплекса по курсу «ФИЗИКА» для подготовительного факультета РУДН. Одним из акцентов на данном этапе является интенсивное овладение русским языком физики как иностранным. Цель – сформировать базовый набор профессионально-образовательных компетентностей, минимально достаточный для начала обучения в бакалавриате. Одним из аргументов в пользу такой попытки явилось наличие в русском языке физической науки объемного корпуса терминов латинского происхождения, практически интернационализированных, и тот факт, что на

медицинском факультете латынь изучается параллельно с курсом физики. Следовательно, студенты, овладевшие определенной операцией или цельной технологией wiki-проектирования для участия в языковых проектах, могут применять их и в других науках. Реализация и опытная эксплуатация элементов тестирования медиаконтекста позволяет сделать вывод о перспективности генерализации описываемого подхода с выходом за рамки исключительно языковых дисциплин. Фоновым эффектом применения специальных сетевых ресурсов в wiki-проектах является неакцентированное (джинс-методика) повышение информационно-технологической компетентности всех участников образовательного процесса. Для обучающихся – это формирование горизонта возможностей современных образовательных и информационных технологий, для преподавателей – реализация идеи непрерывного образования и повышения квалификации в секторе ИТ.

Определенный интерес для использования в качестве платформы для wiki-проектирования представляют вновь разработанные системы, ориентированные на wiki-технологии в образовании. Примером такой системы является ресурс rbworks.com. Недостатком, на наш взгляд, здесь является отсутствие встроенной системы подготовки тестов и опросов. То есть она также должна использоваться в сочетании со специальными инструментами.

Более широкие возможности для автоматизации сбора и обработки результатов тестирования и данных разного рода опросов предоставляют появляющиеся в последнее время он-лайн версии классических программ. В первую очередь это новая версия пакета фирмы Microsoft OFFICE 365 в его он-лайн варианте. Сетевая версия всех его компонент, размещенных на ресурсе Microsoft OneDrive, представляет широкие возможности разработки информационных продуктов в рамках открытых wiki-проектов со свободным доступом по времени и пространству для всех участников. Особенно удобным является включение в состав табличного процессора EXCEL инструмента ОПРОС, дающего возможность конструировать тесты. Сильным аргументом в пользу выбора данной платформы является автоматическое архивирование в режиме реального времени результатов опроса в

формате стандартной таблицы EXCEL. О перспективности данного направления развития инструментальных средств и интенсивности прикладываемых разработчиками усилий свидетельствует появление и таких Интернет-ресурсов, как специализированная система подготовки опросов typeform.com. Система ориентирована как на стационарные компьютеры с подключением к Интернету, так и на мобильные устройства. Здесь же имеется специализированный модуль для подготовки учебных тестов и проведения экзаменов в он-лайн режиме. В ней, как и в OFFICE 365, представлены опции для организации распределенной работы, что прямо указывает на ее ориентацию на wiki-технологии.

Информационные продукты wiki-проектов. Подсистема информационных продуктов выступает в качестве материального результата выполнения проекта. Эта подсистема включает в продукты, в состав которых входят тексты, иллюстрации, таблицы и программные модули. Она проектируется на этапе планирования проекта и может корректироваться в ходе его выполнения. Особенностью языковых проектов образовательного назначения является, как отмечалось выше, их полилингвальность. Следовательно, данные элементы предполагают широкие возможности для развития в плане использования систем перевода. Например, исходный вариант продукта, созданный на русском языке, может выступать в качестве прецедентного для следующих этапов. Он может быть предложен для перевода на международные или локальные языки носителям в рамках выполнения учебного задания или творческого проекта. Оптимизм в отношении успеха такой линии основан на наличии развитой системы он-лайн переводчиков достаточно неплохого качества. Они позволяют как получить подстрочники, так и проверить окончательный результат. Рабочими информационными продуктами являются находящиеся в разработке варианты или языковые версии конспектов и презентаций. Они размещаются в папках общего доступа, доступны как для рецензирования, так и для редактирования участниками проекта.

Результирующие продукты - окончательные версии конспектов, презентаций, тестов и проч., - размещаются на страницах веб-ресурса преподавателя. Такие их формы, как

сводные ведомости результатов тестов, аттестаций и проч, передаются в деканаты, на кафедры и т.п. или выкладываются в открытом доступе для всех заинтересованных лиц.

Заключение. Представленный обзор и опыт применения некоторых основных элементов wiki-технологий в образовательных проектах по созданию средств поддержки изучения латинского языка для студентов естественно-научных и гуманитарных направлений показывает, что wiki-проекты являются мощным и перспективным средством, позволяют как решать целевые задачи повышения профессионально-образовательной компетентности участников, так и достигать фоновых эффектов в сфере ИТ-коммуникации.

К.Н. Галай (РУДН, Москва, Россия)

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОПИСАНИЯ ЗАПАХОВ В ТВОРЧЕСТВЕ И.БУНИНА

Bunin seeking imagery in his works, and smells play an important role. The author uses the description of a smell to involve the reader in the story.

Keywords: smell, unions, existential, memories, woman, mystery, symbol.

В своих произведениях И.Бунин часто использует описания запахов, чтобы сильнее вовлечь читателя в сопереживание, вызвать эмоционально-эстетический отклик и ассоциативно-обонятельную активность в связи с дифференциацией запахов по средством ассоциаций. Писатель вызывает ассоциации у своих читателей и заставляют чувствовать вместе с героями. Такие запахи одинаково читаются во всех географических пространствах и во все времена.

Запахи в творчестве И.Бунина, как заметил еще А.Твардовский, «играют исключительную роль среди других его средств распознавания и живописания мира сущего» [1, С.7]. Можно с большой долей уверенности сказать, что предшествующая и современная И.Бунину литература не

обращалась так часто к таким тонким оттенкам запахов, как это было у И.Бунина. Он один из самых «обоняемых» авторов русской литературы XX века. И.Ильин утверждал, что И.Бунин «умеет показать вещь через ее запах с такой яркостью и силой, что образ ее как бы вонзается в душу. Бунин *вдыхает* (выделено автором) мир; он нюхает его и дарит его запахи читателю; и мир благоухает или смердит ему. Иногда он описывает этот запах по содержанию, а иногда просто относит его к вещи, предоставляя читателю вспоминать его самостоятельно» [2, С.225].

У И.Бунина в большинстве произведений запахи как бы уводят читателя в прошлое и в бытийное. Помимо запахов, присущих природе, временам года, работе, автор умеет слышать и запахи, свойственные времени. Запахи антоновских яблок, барского дома, курной избы, махорки, ладана и т.д. побуждают воспоминания о прошлом. Таким образом, все описанные запахи у И.Бунина эмоционально окрашены, они отсылают читателя к его субъективной памяти и ассоциациям.

У И.Бунина есть множество описаний людных мест, в которых он прибегает к описанию запахов, чтобы вызвать у читателя соответствующие ассоциации и ощущения. Например, в рассказе «Кавказ» (1937) автор дает описание вагона: «Утром, когда я вышел в коридор, в нем было солнечно, душно, из уборных пахло мылом, одеколоном и всем, чем пахнет людный вагон утром». К этому приему автор прибегает не единожды: «Назад, – продолжает повествователь, – я проходил по знойному и пахнущему из труб горящим кизяком базару нашей деревни». И.Бунин не всегда дает характеристику запаха.

Запахи в рассказах И.Бунина – это запахи эпохи и, зачастую, уже ушедшей эпохи. Например, в его лирическом рассказе-воспоминании «Поздний час» (1938) герой после долгого отсутствия проходит по городу, в котором он провел детство, юность, пережил первую любовь, о которой напоминают запахи. Есть особо значимые запахи в бунинском художественном мире, к таким, в частности, относится запах базара и яблок: «И ночь была почти такая же, как та. Только та была в конце августа, когда весь город пахнет яблоками, которые горами лежат на базарах... Базар как бы другой город в городе. Очень пахучие ряды». Обратим внимание, что здесь И.Бунин не навязывает читателю свое

оценочное мнение, он не дает подсказки читателю, приятен этот запах или нет. Однако ясно, что запахи тесно связаны с воспоминаниями постаревшего героя о своей юности, они обращают героя к экзистенциальным ощущениям: «Можно ли помнить эту ночь где-то там, будто бы в небе?». Запах здесь – мистический мост между воспоминаниями и героем.

В рассказах И.Бунина есть множество описаний различных помещений, и, обращаясь именно к запахам, автор дает им характеристику. Категория запахов у И.Бунина передает не просто место действия, он не просто добивается физического ощущения у читателя, он вызывает к его образной памяти. Запахи могут являться вестниками каких-то других механизмов жизни. Например, в рассказе «Стёпа» (1938) главный герой вспоминает лето, проведенное в Москве, по причине случившейся тогда его связи с безымянной актрисой. Бесмыслицу этой связи, бесмыслицу всей жизни И.Бунин представляет посредством пейзажного описания, описания запаха: «безделье, жара, горячая вонь и зеленый дым от пылающего в железных чанах асфальта в развороченных улицах... вечером ожиданье ее у себя в квартире с мебелью в чехлах, с люстрами и картинами в кисее, с запахом нафталина...». И.Бунин посредством описания запахов, и в особенности запаха комнаты, дает читателю ощущение пошлости происходящего: он не любит ее, для него это просто связь, она не любит его и для нее это просто времяпрепровождение до отъезда из Москвы. Автор дает символический смысл этой связи – связь, которая плохо пахнет.

У И.Бунина запахи природы – это, прежде всего, запахи жизни и нечто больше. Это особая субстанция. В природе – закон красоты, надежда на исцеление человечества, залог вечной жизни. У русского писателя природа слита с человеческой жизнью, и только поняв ее, можно понять смысл жизни, проникнуть в тайны бытия. «Нет никакой отдельной от нас природы, – говорил И.Бунин, – каждое малейшее движение воздуха есть движение нашей собственной жизни» [3, С.29]. И.Бунин своим творчеством внес новый эстетический принцип – избыточность ярких, выразительных деталей в описании, это касается в первую очередь запахов. И на первый взгляд, эти детали кажутся ненужными, однако они несут свою функцию.

Например, в рассказе «Натали» (1941) есть такое место: «низком парадном крыльце, у настезь раскрытых в сени дверей, стоямя прислонена была к стене большая желтая газетовая крышка гроба. В тонком холодке вечернего воздуха сильно пахло сладким цветом груш, молочно белевших своей белой густотой в юго-восточной части сада». Примечательно, что сладкий запах цветения груш идет сразу после описания крышки гроба. Здесь И.Бунин как бы соединяет жизни и явления смерти в жизни. Смерть у него приобретает для героя сладковатый запах еще и потому, что умер муж его любимой женщины.

Что очень выразительно в творчестве И.Бунина, так это описание женщины, исходящего от нее аромата или запаха. Интересен запах, который чувствует героиня рассказа «Чистый понедельник» (1944): «гляжу на... скат плеч и овал груди, обоняя какой-то слегка пряный запах ее волос, думая: "Москва, Астрахань, Персия, Индия!"». С главной героиней связан пряный запах, который приносит герою мысли о загадочном и манящем Востоке.

Для И.Бунина в каждой женщине есть нечто загадочное. Интересен в этом плане пронзительный бунинский рассказ «Солнечный удар» (1925), в котором практически ничего не сказано о внешности героини, но есть характерные замечания о том, чем она пахла. Таинственная, романтическая, из ниоткуда пришедшая и в никуда ушедшая героиня романтично пахла загаром. «Поручик взял ее руку, поднес к губам. Рука маленькая и сильная, пахла загаром». Как известно, загар не имеет запаха, и поручик не имеет слов, чтобы выразить захватившие его чувства. И позже, именно этот запах помнил поручик, «помнил ее всю, со всеми малейшими ее особенностями, помнил запах ее загара и холстинкового платья, ее крепкое тело, живой, простой и веселый звук ее голоса...». Запах, пожалуй, самое определенное, что сказал автор о героине, которая прошла тенью, но заставила поручика почувствовать боль и ненужность всей его жизни без нее.

Запахи у И.Бунина также говорят о натуре, о природе. Но сам подбор запахов у него романтичен. Они как бы поддерживают любовно-романтическую ситуацию, на которой строится его произведение. Таким образом, он ищет и находит загадочный запах любви. Например, в рассказе «Кума» (1943) в сознании

влюбленного героя совмещается запах цветов и запах его возлюбленной: «А потом мы рядом сидели за завтраком, и я не понимал—то ли это от гиацинтов на столе так чудесно, молодо, свежо пахнет или от вас... Вот с тех пор я и заболел. И вылечить меня можете только вы». И гиацинт здесь играет роль такого амбивалентного символа любви, счастья, верности и скорби.

И в другом сочинении И.Бунина запах цветов как бы смешивается с запахом возлюбленной. В самом загадочном бунинском рассказе «Чистый понедельник» (1944) запах цветов также говорит герою о любимой им женщине: «В комнате пахло цветами, и она соединялась для меня с их запахом».

Обращаясь к запахам, И.Бунин объединяет природное и человеческое, космическое и чувственное в какое-то одно взаимосвязанное целое.

Литература

1. Бунин И. А. Собрание сочинений в 9 томах / под общ. ред.: А.С.Мяникова, Б.С.Рюрикова, А.Т.Твардовского ; вступ. ст. А.Т.Твардовского. – М.: Худ. литература, 1965. – Т. 1. – С. 7–49.
2. Ильин И.А. Собрание сочинений: в 10 т. – М.: Русская книга 1993-1999, Т. 6. Кн. 1. – С.225.
3. Мальцев Ю. Иван Бунин. 1870 – 1953. Франкфурт на Майне – Москва: Посев, 1994. – 432 с.
4. Бунин И.А. Собрание сочинений: в 8 т./ Сост., подг. текста и коммент. А.К.Бабореко. / И. А. Бунин. — М.: Московский рабочий 1994-2000.

Ю.И. Залеская (БГУ, Минск, Беларусь)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ: ТОЧКИ ПЕРЕСЕЧЕНИЯ

In this article the author presents the results of comparative analysis of the types of ecological culture (according to Doroshko O.M.) and of ecological consciousness of a person (according to Medvedev V.I. and Aldasheva A.A.) alongside amplifying the last

mentioned classification with two more types of ecological consciousness.

Keywords: the ecological education, the ecological culture, the ecological consciousness, the ecological orientation.

В последние годы наблюдается усиления внимания научного сообщества к проблеме причинно-следственных связей, существующих между господствующим в обществе мировоззрением и состоянием окружающей среды. Глобальный экологический кризис поставил человека в такие условия, когда от устранения последствий катастроф необходимо переходить к их предотвращению, что в свою очередь требует изменения сознания, мировоззрения людей. Ведь характер поведения человека во многом зависит от того, каким сформирован образ окружающей природно-социальной среды в его сознании. Представлен он линейной системой, основанной на односторонних связях отдельных объектов, или являет собой «целостную среду обитания, требующую системного мышления, мышления экологического, мышления аксиологического» [1, С. 81]. Подготовка в условиях глобализации специалиста с комплексным восприятием мира, системным мышлением является особенно важной задачей современного образования, в решении которой большая роль принадлежит экологическому образованию и воспитанию.

Экологическая направленность – один из принципов государственной политики Республики Беларусь в сфере образования (ст. 2 Кодекса РБ об образовании, 2011 г.), а «экологизация мировоззрения человека, систем образования, воспитания, морали...» является одним из требований экологического императива «Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития РБ на период до 2020 г.». Таким образом, формирование экологической культуры личности, экологического сознания является одной из важных задач воспитания и образования сегодня, организуемых на всех ступенях и уровнях.

На рубеже XX-XXI в.в. экологическое сознание (ЭС) становится предметом пристального внимания многих исследователей в области философии, социологии, педагогики,

психологии. Немного ранее появляются концепции экологической культуры (ЭК), описывающие сопричастность культурно-духовных и природных основ развития человеческой цивилизации (Э.В. Гирусов, С.Н. Глазачев, О.М. Дорошко, Л.Н. Коган, В.А. Кутырев, Б.Т. Лихачев, В.М. Межуев, Дж. Стюард, И.Т. Фролов, Дж. Хелми и др.). Значимость формирования ЭС в решении экологических проблем в своих работах рассматривают А.А. Алдашева, С.Д. Дерябо, П.С. Карако, А.Н. Кочергин, Д. Маркович, В.И. Медведев, И.А. Шмелева и др.

Поскольку экология – это универсальная область знаний, которая вбирает в себя не только природно-социальную действительность, которая окружает человека, но и его самого, то в ЭС выделяют два основных аспекта: осознание отношений между объектами материального мира и представление о месте и роли человека в этих связях, «как об одной из взаимодействующих сторон» [2, С. 21], а ЭК все чаще число рассматривают как культуру отношений человека к природе, другим людям и к самому себе.

В силу ряда причин мы не будем подробно останавливаться на анализе в литературе трактовок сущности ЭС и ЭК личности. А обратим особое внимание на виды ЭС, предложенные В.И. Медведевым и А.А. Алдашевой, и типологию ЭК по О.М. Дорошко. Выбор идей именно этих авторов не является претензией на признание универсальности их “концепций”/ предложений. Однако есть в них что-то большее, нежели просто выделение и описание “высокого, среднего, низкого уровней” развития определенных качеств, набора характеристик; больше, чем “чисто исторический” подход в интерпритации анализируемых феноменов (ЭС и ЭК).

Так, в структуре ЭС, то В.И. Медведев и А.А. Алдашева выделяют следующие компоненты: знания о взаимосвязях человека со средой его обитания («Я» versus «не-Я») и степень отражения в сознании общественных ценностей; выраженность прогностического элемента; степень активности экологического сознания [2, С. 159-160]. И в зависимости от содержательно-качественных характеристик каждого из этих структурных компонентов, исследователи выделяют следующие виды ЭС:

сознание отрицания, эгоистическое сознание, сознание гиперболизации и адекватное экологическое сознание.

В то же время, И.А. Шмелева отмечает, что наиболее проработанным элементом в традициях изучения состава сознания являются *отношения*, среди которых выделяют отношение к природе; отношение к глобальным проблемам окружающей среды (природно-социальной) и отношение к социальной и моральной ответственности за свои действия по отношению к окружающей среде [5]. В свою очередь, А.Н. Павлов указывает на то, что “появление у человека персональной ответственности <...> – первый признак экологической культуры” [3, С.6].

Что касается О.М. Дорошко, то за основной критерий ЭК она так же берет *отношение*, выделяя отношение к себе, к другим людям и, безусловно, отношение к природной среде. Определение этих показателей она основывает на идее границ между собой и своим социальным и природным окружением («Я» versus «не-Я») [1]. Основываясь на более типичных повторениях и представив цепочку изменений в структуре показателей, О.М. Дорошко выделяет шесть типов ЭК, которые «характеризуются широтой рациональных и эмоциональных реакций человека на окружающую действительность» [4, С. 90]: тип слияния, личной достаточности, экологического оптимизма, экологического пессимизма, абсолютизации экологических знаний и тип экологической гармонии.

Проведенный нами сопоставительный анализ типов ЭК и видов ЭС показал, что ЭК типа личной достаточности хорошо коррелирует с ЭС отрицания, типа экологического оптимизма – с эгоистическим сознанием, культуры типа экологического пессимизма – с ЭС гиперболизации, а тип культуры экологической гармонии – с адекватным ЭС соответственно. (В силу ограниченности статьи мы не сможем содержательно описать каждый тип ЭК и соответствующий ему видами ЭС, но основные результаты сопоставительного анализа представим.) Однако не всем типам ЭК “подобрались” виды ЭС. Поэтому в предложенную В.И. Медведевым и А.А. Алдашевой классификацию мы добавили еще два вида ЭС (“зачаточное сознание” и “переходный к адекватному” вид ЭС) и разработали их характеристики,

соблюдая предложенный исследователями подход и учитывая содержание соответствующего типа ЭК.

Так, ЭК типа слияния О.М. Дорошко характеризует отсутствием экологических знаний; общество и природа едины. Человек не отделяет себя от природы и других людей; на зачаточном уровне самосознания у него не возникает даже потребности выделить себя из природы, нет проблем по вопросам самоанализа [4]. Данному типу ЭК соответствует «зачаточное ЭС» (*введено нами*), которое не способно в достаточной мере качественно дифференцировать объекты и явления мира: субъект и объект, материальное и идеальное, причина и следствие; присущ зачаточный уровень самосознания.

Типу ЭК абсолютизации экологических знаний свойственен высокий уровень сформированности экологических знаний и высокое чувство собственного достоинства. Человек понимает, что наносит вред природе и в каких конкретных случаях. Он убежден, что если экологические знания станут достоянием всех жителей планеты, то человечество сможет гармонизировать свои взаимоотношения с природой. Представитель данного типа ЭК не видит своих связей с обществом, но четко чувствует единство с природой. Поэтому относительно собственного поведения он делает все, что в его силах для установления гармонических отношений общества и природы сам [4]. Тесно связан описанный тип ЭК с «*переходным к адекватному*» ЭС (*предложен нами*). Это научно обоснованное сознание. Оценка окружающей действительности адекватна. Появляется образ антропогенной среды как угрозы природе, которая требует заботы. Прогностический элемент присутствует (или направлен на ближайшее будущее), что предполагает осознание причинно-следственных связей между конкретными действиями человека и их последствиями для природной среды. Человек с таким видом сознания достаточно высоко оценивает свои возможности по управлению ситуацией. Понимает необходимость единства взглядов на экологические проблемы, однако до уровня коллективных действий для решения общих проблем дело не доходит.

Что касается культуры типа экологической гармонии, то ей характерен высокий уровень экологических знаний. Поведение

личности отличается обязательным соблюдением законов развития природы и общества, при этом развито чувство личной причастности ко всему, что делается вокруг – человек строит потребление на основе разумной достаточности, на основе законов развития общества и природы. «Личность уверена в собственных силах и возможностях, знает, что и как делать, <...> видит перспективы» [4, С. 89]. Реально оценивает возможности свои и общества; осознает необходимость работы с людьми для реализации условий гармонического природопользования, готов к сотрудничеству с каждым. (Мы вместе преодолеем все трудности.) Работа строится только с учетом взаимных интересов общества и природы. В свою очередь, Медведев и Алдашева наивысший уровень развития ЭС называли «адекватным ЭС». Это научно обоснованное экологическое сознание, которому свойственно почти полное совпадение концептуального образа внешней среды и взаимоотношений человека с этой средой с объективной действительностью; это. Отношение к природе «хозяйское», т.е. заботливо-охранительное. Ярко выражен прогностический компонент, что требует выявления причинно-следственных связей разного уровня. Характерна тесная связь индивидуального сознания с коллективным, что обусловлено необходимостью коллективных действий и единства взглядов на экологическую проблему и пути ее решения. Отличительная черта – «активность в поиске конструктивных решений, которые носят субоптимальный, компромиссный характер» [2, С. 182].

Таковы краткие результаты нашего теоретического исследования. Проведенный сопоставительный анализ дает возможность выделить ряд ключевых позиций, которых следует придерживаться в процессе подготовки будущего специалиста, осуществляя его экологическое воспитание и образование в ходе изучения различных учебных дисциплин. Также полученные результаты могут стать основой при разработке диагностического инструментария по определению эффективности экологического воспитания и образования.

Литература

1. Козырева, С.П. Экологическая культура и образование: Дис. ... канд. культурол. наук: 24.00.01/ Восточно-сибирская гос. академия культуры и искусства, Улан-Уде, 2004. – 167с.
2. Медведев, В.И. Экологическое сознание: Учебное пособие / В.И. Медведев, А.А. Алдашева. – М.: Логос, 2001. – 376 с.
3. Павлов, А.Н. Основы экологической культуры: Учебное пособие / А.Н. Павлов. – СПб.: Политехника, 2004. – 334 с.
4. Формирование экологической культуры как цель образования для устойчивого развития: моногр. / О.М. Дорошко [и др.]; под науч. ред. О.М. Дорошко. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 303 с.
5. Шмелева, И.А. Системное психологическое описание экологического сознания в контексте глобальных экологических проблем / И.А. Шмелева // Психологический журнал. – 2011. – том 32. – № 5. – С.5-15

Н.Ю. Мальгина (РУДН, Москва, Россия)

СИМФОНИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ, ЧЕЛОВЕЧЕСТВА И КОСМОСА В ТВОРЧЕСТВЕ Л.П. КАРСАВИНА

In the article analyzes the "symphonic" concept of the person developed by Lev Karsavin (1882-1952), uniting in itself the human person, mankind and cosmos. The author comes to a conclusion that Karsavin's creativity as a whole corresponds to basic principles of Russian metaphysics of All-Unity, taking sources in V.I. Solovyov's creativity. In Karsavin's philosophy is submitted the most systematic in Russian metaphysics experience of studying and understanding of forms and types personality in a history of world and Russian culture.

Keywords: anthropocentrism, All-Unity, metaphysics, the symphonic person, personalism.

В трактате «О личности» Лев Платонович Карсавин (1882-1952) рассматривает «симфоничность» как онтологическую предпосылку исторического существования человека и человечества, определяющего смысл этого существования во всей

полноте «пространственно-временных качественностей». Уже само понятие «личность», доказывал мыслитель, содержит в себе указание на реальную возможность «симфонического всеединства». «Является ли личность обязательно индивидуальной личностью? И не есть ли индивидуальная личность момент высшего единства, высшей личности, которую я называю симфонической?... Личность «многовидна», «многолика», «многообразна», «многоаспектна». И понятно: раз личность есть всякий свой момент, а момент есть она сама, момент должен более или менее раскрываться, как многоединство, т.е., как аспект личности. Иначе бы надо было говорить не о «моментах» личности, а об ее «элементах», что равнозначно отождествлению ее с мертвым телом» [2.С.22-23].

«Личность» и «личностность» у мыслителя - универсальные моменты-характеристики реальности природной и, в особенности, исторической. Последнее обстоятельство связано с особой ролью человека, с тем, что именно в его личности всеединство мира раскрывается в своей предельной полноте и антиномичности. «В человеке объединяется духовность и животность. В телесности человека заключено не только все животное в нем самом, но и все животное царство вообще, как в царстве животности (а чрез него в человеке) - все материальное, вещное» [4. С. 134]. «Тайна» особого места человека в космосе (а у Карсавина речь идет о масштабах космического порядка) состоит именно в личностном характере человеческого бытия и в этом отношении можно говорить об антропоцентризме онтологии и антропологии мыслителя. Однако это антропоцентризм особого рода. Человек в метафизике Карсавина - не «царь природы», но и не ее «работник». Он, на онтологическом уровне, *открыт* космосу, но и космос, в свою очередь, своим личностным бытием *открыт* человеку. «Возможен ли мир без личного своего бытия? Вопрос, конечно, важный, но - обладающий только теоретическим значением. - Единый в своем времени и пространстве мир осуществляет свое личное бытие, по крайней мере в человечестве. Он, несомненно, - симфоническая всеединая личность или иерархическое единство множества симфонических личностей разных порядков, а в них и личностей индивидуальных. Он похож на пасхальное яйцо, состоящее из многих включенных

друг в друга яиц, которыми еще так недавно играли наши дети. Наш мир уже не может быть без личного бытия, ибо оно в нем уже есть. Но, само собой разумеется, симфоническая личность ближе к своему совершенству и лучше раскрывает свою природу, если она осуществляется только в личностях» [2. С. 15]. Подобно Пико делла Мирандоле, определявшим человека как «брачные узы вселенной», Карсавин видел предназначение человека в восстановлении *личностных* «уз» с космосом. В этом, заметим, заключалось принципиальное отличие карсавинского персонализма (и, в целом, метафизики всеединства, особенно в ее софиологическом варианте) от экзистенциального персонализма Н. Бердяева. «Мир» есть зло.... Из «мира» нужно уйти, преодолеть его до конца.... Свобода от «мира» - пафос моей книги», - утверждал Бердяев в «Смысле творчества» [1. С. 258]. Конечно, «пафос» персонализма Карсавина совершенно иной. Он не в «уходе», а в возможности *встречи*, прежде всего, на путях истории, в историческом времени, человеческой личности с личностным бытием мира, космоса. Признание универсальности личностного начала определяет метафизический оптимизм философии всеединства Карсавина.

Столь важная, начиная с «Введения в науки о духе» Дильтея, проблема *понимания* как ключевого принципа европейской философской герменевтики, находит в карсавинской историософии свое оригинальное и определенно персоналистическое выражение. «Мы познаем человека не путем простого собирания сведений и наблюдений о нем: подобное собирание, само по себе, совершенно бесполезно, или полезно лишь как средство сосредоточиться на человеке. Во время этого собирания, а часто и при первом же знакомстве, «с первого взгляда», мы *вдруг*, внезапно и неожиданно постигаем своеобразное существо человека, его личность. И не случайно любовь, которая есть вместе с тем и высшая форма познания, возникает внезапно. Определить, передать словами схваченное нами “нечто” мы не в силах. Мы можем только подвести другого к познанию его с помощью жеста или описания нашего опыта, а познает ли другой или нет - от нас не зависит. Но наш опыт тем самым, что мы уловили “нечто”, безмерно расширился. Но сколько бы фактов из жизни познанного нами человека мы не узнали, нам

никогда не удастся выразить познанное нами “нечто” в отвлеченном понятии. Мы сможем лишь описать характерные обнаружения его личности.... Всякое подобное обнаружение... будет символом, раскрывающим личность» [3. С. 65-66].

Принципиально важно то, что Карсавин, рассматривая *понимание* как опыт символического познания личности *другого*, имел в виду далеко не только *духовное и духовность* в человеке. Мир как *иное*, в единстве своих материально-телесных и духовных форм, также может и должен быть символически понят, как «нечто», несводимое ни к каким «точным» объяснениям. Признавая серьезность вопроса о соотношении *понимания* и *объяснения* в гуманитарном познании («науках о духе»), Карсавин был склонен признавать исключительную ценность герменевтического понимания и в отношении материальных связей природного и человеческого мира. Признание тварности мира, уже само по себе, означает относительность противостояния идеального и материального, духовного и телесного в природе и человеке. Все причастно Логосу, и именно в силу этой причастности, онтологически есть всеединство, *понимание* которого является сутью человеческого бытия, его экзистенциалом.

Специфика религиозной философии Карсавина в существенной мере связана с его опытом *персонализации* (на наш взгляд - радикальной) христианской онтологии. Личность оказывается своего рода Альфой и Омегой всеединства мирового бытия. Это центр, в котором снимаются (во всяком случае - в реальной возможности) все неразрешимые противоречия тварной действительности.

Учение о личности - важнейший ориентир, позволяющий различать подлинное и неподлинное в человеке: его «лик», как «истинное существо, идеал и задание» и многообразные «подмены», «личины», «об-личья». Человек должен и может *понимать* смысл своего бытия именно как личности способной к «лицетворению» и «обожению» (theosis), к «богочеловеческому исправлению» собственной и космической реальности. Человеческая личность, уже сам по себе, есть начало этого богочеловеческого пути, в нем уже присутствуют в нераздельном и творческом единстве материальные и идеальные начала[2. С. 20].

Карсавин утверждал, что «в совершенстве своем все сущее лично» [2. С. 175]. В целом «системная» интенция карсавинского творчества безусловно соответствует основополагающим принципам российской метафизики всеединства. Можно сказать, что в философии истории Карсавина представлен наиболее системный в отечественной метафизике опыт изучения и понимания форм и типов личности и личностных отношений в истории мировой и русской культуры.

Литература

1. Бердяев Н.А. Смысл творчества. М., 1989.
2. Карсавин Л.П. О личности // Карсавин Л.П. Религиозно-философские сочинения. Т.1. М. 1992.
3. Карсавин Л.П. Философия истории. СПб., 1993.
4. Карсавин Л.П. Noctes Petropolitanae // Карсавин Л.П. Малые сочинения. СПб., 1994.

СЕКЦИЯ 6

СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И АВТОНОМНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ГРУППА

В.С.Сенашенко, Е.А.Кривко (РУДН, Москва, Россия)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ЗАКОНОДАТЕЛЬНОГО И НОРМАТИВНОГО ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

As the result of the analysis of legislative and normative legal regulation of youth policy at the federal and regional level some problems have been identified in this field. The monitoring was conducted regulatory and legal support work with young people in the regions of the Russian Federation. The results suggest that the level of activity of state authorities to work with youth is highly differentiated.

Keywords: youth, youth policy, law.

В современной России молодежь провозглашена важнейшей движущей силой и как значимый стратегический ресурс страны. Однако в правящих кругах доминирует устойчивый взгляд на молодежь как социально пассивную, находящуюся в переходном маргинальном состоянии социальную группу, пассивного потребителя социальных услуг, различных видов безвозмездной помощи, поддержки со стороны государства, замкнутую в системе своих внутренних, подчас сугубо экономических интересов и потребностей[6]. Такое отношение к молодежи влечёт за собой законодательную неопределенность молодежной политики: де-факто в нашей стране существует и развивается такая отрасль законодательства, как законодательство о государственной молодежной политике (ГМП), однако де-юре оно носит противоречивый и половинчатый характер.

На данный момент в Российской Федерации на уровне федерального законодательства не принят закон о государственной молодежной политике. В действительности она реализуется

совокупностью законодательных актов и специальных программ, мероприятий федерального и регионального уровней, направленных на молодых граждан. В федеральном законодательстве нормативно-правовые положения, касающиеся прав и интересов молодежи, элементов государственной молодежной политики, отражены в Конституции РФ, Гражданском, Уголовном, Семейном, Трудовом кодексах РФ, в Федеральном конституционном законе "О Правительстве Российской Федерации". Также существуют законодательные акты, к которым относятся Федеральные законы, подзаконные акты: Указы Президента РФ, Постановления Правительства РФ. Молодежная политика в РФ реализуется также посредством федеральных и региональных программ, а также национальных проектов.

Утвержденные Правительством Российской Федерации приоритетные задачи социально-экономического развития Российской Федерации потребовали пересмотра самой идеологии реализации ГМП – от идеи поддержки молодежи к идее создания условий для повышения степени интеграции молодых граждан страны в социально-экономические, общественно-политические и социокультурные отношения с целью увеличения их вклада в социально-экономическое развитие страны.

Отсутствие федерального закона о государственной молодежной политике не препятствует субъектам Российской Федерации принимать законы, регламентирующие вопросы ГМП. На сегодняшний день в 90% субъектов Российской Федерации приняты собственные базовые законы о молодежи и государственной молодежной политике.

В субъектах РФ действуют региональные законы, касающиеся отдельных направлений государственной молодежной политики:

- законы «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений»;
- законы субъектов РФ, касающиеся вопросов государственной поддержки молодой семьи;
- законы, посвященные вопросам государственной поддержки талантливой молодежи;
- законы в области обеспечения гарантий молодежи в сфере труда и занятости;

- законы по вопросам государственного содействия предпринимательской деятельности молодежи;
- законы, касающиеся поддержки молодых специалистов, работающих в сельской местности;
- законы об организации работы с молодежью по месту жительства законами регулируются вопросы государственной поддержки деятельности молодежных клубов и центров и др.

Помимо законов в субъектах действуют подзаконные акты органов государственной власти субъектов Российской Федерации.

Нами был проведен мониторинг нормативного и правового обеспечения работы с молодежью в регионах РФ. Результаты позволяют утверждать, что уровень активности государственных органов власти по работе с молодежью сильно дифференцирован. Особое беспокойство вызывает состояние нормативного и правового обеспечения в Карачаево-Черкесской республике, Ямало-Ненецком автономном округе, Чеченской Республике, Хабаровском крае, Тверская обл.

В то же время проведенный анализ показывает, что в нормативных правовых актах в подавляющем большинстве субъектов РФ к настоящему моменту на региональном уровне удалось четко зафиксировать наличие государственной молодежной политики, ее концептуальных основ.

Анализ нормативно-правовых документов и научно-педагогической литературы позволил выявить ряд общих проблем законодательного и нормативного правового регулирования сферы молодежной политики[1-6]:

- правовые нормы, регулирующие общественные отношения в сфере государственной молодежной политики, содержатся в нормативных правовых актах разного уровня и различной тематики, не имеют единой концептуальной основы, в них отсутствует единство понятийного аппарата;
- проблема молодежной политики решается путем «точечного» регулирования наиболее острых проблем при отсутствии единой нормативной и методологической базы их решения;
- отдельные правовые акты, отличающиеся определенной комплексностью подхода к регулированию молодежных проблем,

были приняты более 5 лет назад и в силу значительных изменений в разных сферах общественной жизни не могут служить основой для проведения эффективной молодежной политики;

- преобладают акты концептуального или узко-прикладного характера, отсутствует взаимосвязанность правовых норм, содержащихся в различных нормативных актах.

Таким образом, в настоящее время отсутствует единая нормативная правовая база для формирования и реализации ГМП, в федеральном законодательстве отсутствует определение понятий «молодежь», «молодые граждане», «работа с молодежью», «государственная молодежная политика» и др., что создает значительные трудности в осуществлении федеральными органами исполнительной власти полномочий по реализации ГМП, а государственными органами субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления - полномочий по реализации программ и мероприятий по работе с молодежью.

Если учесть, что молодежная политика любого государства отражает уровень его политического, экономического и культурного развития, является вкладом государства в его будущее, то не вызывает сомнения необходимость повышения роли права в отношении государственной политики, касающейся создания условий для социального развития молодого поколения.

Литература

1. Киселева Н.А. Государственная молодежная политика на уровне федерального законодательства // Юридический мир". 2010. N 12 http://www.juristlib.ru/book_6770.html

2. Крапивенский А.С., Карабанов С.Н. Проблема определения целевых показателей региональной молодежной политики // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. С. 385-385.

3. Курдюк П.М., Егупова М.А. Проблемы правового регулирования молодежной политики в российской федерации //Юристъ - Правоведъ. 2010. № 1. С. 32-37.

4. Лупандин В.Н., Кулаженкова Н.В. Проблемы реализации государственной молодежной политики РФ на

современном этапе // Среднерусский вестник общественных наук. 2012. № 4. С.84-90

5. Мерзлякова И.С. История развития законодательства о правах молодежи // Юридический мир. 2010. № 10 http://www.juristlib.ru/book_9903.html

6. Юрова Л.Л., Ермакова А.А. Проблемы в области правового регулирования государственной молодежной политики // Политическое управление: научный информационно-образовательный электронный журнал = Politicalmanagement: ScientificInformationandEducationWebJournal. 2011. № 1 (1). С.47-55.

**В.Е. Лапшин (ВЮИ ФСИН России,
Владимир, Россия)**

**ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ
ПЕДАГОГИКИ И ФАКТОР ПРЕВЕНЦИИ
АУТОДЕСТРУКТИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В
МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ**

This paper analyzes the definition of tolerance through the prism of humanistic and preventive pedagogy of higher education.

Keywords: tolerance, tolerance subordination (hierarchy), tolerance benefits intent tolerance, tolerance education, prevention, self-destructive manifestations, psychological attitude, intolerance.

Среди моральных ценностей гуманизма заметное место принадлежит толерантности, выступающей в виде качества личности и феномена общественного бытия.

Для точного определения критериев, используя которые можно охарактеризовать уровень толерантности индивида, необходимо рассмотреть это понятие в широком семантическом аспекте, что предполагает обращение к его этимологическим корням.

В латинском переводе слово *tolerantia* имеет три трактовки: устойчивость, выносливость; терпимость; допуск, допустимое отклонение

Советский энциклопедический словарь содержит многозначное толкование исследуемой категории: «Толерантность – иммунологическое состояние организма; способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды; терпимость к чужим мнениям и верованиям, поведению.

Толерантность толкуется также как специфическая психологическая установка, ориентирующая на уважительное восприятие чужой этнической и религиозной самобытности, других культур, обычаев и образа жизни, нравственных ценностей и мировоззренческих убеждений. Границы проявления толерантности распространяются от высокомерия, сдержанности, терпеливости, выдержки, самообладания до беспомощности.

В соответствии с Оксфордским словарем, толерантность – «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь». Во французском языке – это «уважение свободы другого, его образа мыслей, поведения, политических и религиозных взглядов». В китайской традиции быть толерантным значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других». В арабском языке толерантность – «прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение... расположенность к другим», в персидском – «терпение, выносливость, готовность к примирению».

Краткое и емкое определение толерантности дает А.Г. Асмолов: « это искусство жить в мире непохожих людей и идей» Особый интерес представляет собой спектр значений перевода термина *tolerance* (англ.), встречающийся в англо-русском психологическом словаре: приобретенная устойчивость; устойчивость к неопределенности; этическая устойчивость; устойчивость к конфликту; устойчивость к поведенческим отклонениям. Это определение вписывается **в контекст нашего исследования**, так же как характеристика, данная Д.В. Колесовым и С.К. Бондыревой, определяющим толерантность в качестве доминанты отказа от агрессии. Д.В. Колесов С.К. Бондырева подчеркивают, что в основе толерантности лежит или отсутствие причин для негативной реакции, или торможение индивидом своих побуждений. Толерантность при отсутствии

оснований для негативной реакции – естественная толерантность, толерантность, проявляемая несмотря на наличие оснований для негативной реакции, - проблемная толерантность.

Когда у индивида есть основания для негативной реакции, но он себя сдерживает, это означает, что он проявляет проблемную толерантность, подразделяемую на: толерантность подчинения (иерархии); толерантность выгоды; толерантность умысла; толерантность воспитанности. Очевидно, что толерантность подчинения и толерантность выгоды – это проявления толерантности более общего плана – вынужденной толерантности. Толерантность умысла проявляется в том, что индивид до поры терпит неприятное для него поведение того, кого хочет ввести в заблуждение своей нарочитой терпимостью. Толерантность воспитанности близка по своей природе к толерантности снисходительности, когда проявление толерантности становится для индивида одним из способов личностного самоутверждения, и подобный индивид считает ниже своего достоинства проявлять интолерантность.

Мы считаем целесообразным дополнить приведенный перечень разновидностей проблемной толерантности следующей позицией:

- эмоционально детерминированная толерантность.

Сущность эмоционально детерминированной толерантности, **по нашему представлению**, определяется субъективным, не всегда рациональным, зачастую очень устойчивым, позитивно окрашенным отношением к объекту проявления толерантности. Эта сущность наглядно иллюстрируется содержанием, заложенным в пословицах русского народа, таких как: «От того терплю, кого больше люблю», «Милый ударит – тела прибавит. Милый побьет, только потешит», «В милом нет постылого, а в постылом – милого», «Не по хорошу мил, а по милу хорош», «Миленек – и не умыт беленек» и др. Здесь уместно также привести в качестве доказательного примера известное высказывание президента США Теодора Рузвельта, касающееся диктатора Нигарагуа: «Сомоса, конечно, сукин сын, но это наш сукин сын». **Предлагаем** учитывать, однако, что данный вид толерантности относится к толерантности проблемной постольку поскольку имеются объективные

основания для интолерантности, но при этом субъект толерантности «не сдерживает себя». Толерантность актуальна и как качество, без которого невозможна полнота существования человека в полисубъектной среде, когда он включен в общую систему учебно-воспитательной деятельности образовательного учреждения. Тем не менее, учебным заведением не исчерпывается сфера проявления толерантности, поскольку и оно само погружено в более широкую социальную среду, факторы которой существенно менее доступны педагогическому влиянию. Эта среда содержит множество положительных примеров действительной толерантности, с другой стороны в ней гораздо больше разных по содержанию и характеру, по ценности и значимости, по силе воздействия негативных объектов, требующих толерантности.

Оценить эти объекты, **как нам представляется**, можно с помощью соответствующих педагогических средств, наиболее эффективными из которых являются:

- информирование о возможных проблемных ситуациях, известных из опыта других людей;
- обсуждение сюжетов фольклорных и литературных произведений, фильмов, произведений драматургии, оценка действий их персонажей;
- рефлексия ранее возникавшего в собственном опыте подростка;
- конструирование со специальными педагогическими целями ситуаций взаимодействия, требующих проявления толерантности.

Разработка эффективных методов и программ воспитания молодежи – это дело ученых. Своевременная диагностика и развивающая работа могут помочь молодым людям, испытывающим трудности, преодолеть их и компенсировать дезадаптацию, приводящую к десоциализации личности и, выработав адекватный уровень толерантности, исключить проявления антиобщественного и аутодеструктивного поведения.

Литература

1. Социально-психологические особенности подростков с девиантным поведением [http:// sevinvfspport. iatp. org. ua/ materials/ lecture2](http://sevinvfspport.iatp.org.ua/materials/lecture2)].
2. Советский энциклопедический словарь.-М.: Рус. яз., 1990.- 989 с., С. 876].
3. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности М.: Академический Проект, 2004.-176 с., С.13].
4. Содатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков.- М.: Генезис, 2000.-180 с., С. 6].
5. Соколова Э. Образование – путь к культуре мира и толерантности [http:// bank. orenipk. ru /Text/ 143_ 26htm](http://bank.orenipk.ru/Text/143_26htm)].
6. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов.- М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.-240 с., С.5].

А.Б. Лымарь (РУДН, Москва, Россия)

РОЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ И ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ У СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Any research of the current state of knowledge among students is always characterized by a high degree of relevance. Such research can involve analysis of the content of education, as well as the quality of knowledge, skills and competencies acquired. However, the numerous studies mostly bypass the phenomenon of intergenerational dialogue, the analysis of continuity of perception, storage, transmission and interpretation of the information stored in a variety of cultural codes in the form of texts reflecting the essence of eras and the logosphere of social groups.

Keywords: studentship, liberal knowledge, knowledge state, socially important texts, intergenerational cross-cultural dialogue, interpretation of information.

Исследования современного состояния знания в студенческой среде всегда характеризуются высокой степенью актуальности. Речь здесь может идти и о содержании образования, и о качестве полученных знаний, умений, навыков и компетенций. Вместе с тем, практически за рамками многочисленных исследований остается анализ феномена межпоколенного диалога, анализ преемственности восприятия, хранения, трансляции и интерпретации информации, которая сохраняется во всем многообразии культурных кодов в виде текстов, отражающих суть эпох и логосферу социальных групп.

Особенно необходимо отметить, что современный студент мало ощущает себя интеллектуальной элитой общества [1]. Прежде всего, это связано с существенным изменением социокультурного статуса образованности, с отсутствием восприятия роли, которую образованные люди выполняли в обществе ранее и должны выполнять впредь [2]. Налицо заметное снижение стилия и требований, упрощение общественных функций и их интерпретаций.

Реформирование российского образования – это процесс, который длится последние двадцать лет. За эти годы много сказано в области законов и образовательных стандартов, адаптирована Болонская система в высшей школе, изменены принципы итоговой аттестации (ЕГЭ), ведется непрерывная работа над содержанием образования, его стандартами (ФГОС). Между тем, разновекторность процессов, которые отражают состояние современного мира, заставляет организаторов образовательной деятельности обратить особое внимание на информационное поле, в котором находится студент. Дискурс современного образовательного пространства включает в себя информацию, которая воспринимается молодыми людьми в соответствии с индивидуальными потребностями и способностями. Рынок образовательных услуг предлагает неограниченное количество вариантов индивидуальных образовательных траекторий. В таких обстоятельствах молодые люди получают возможность повысить собственную академическую мобильность и с большим прагматизмом отбирать учебную информацию (это больше

относится к высшему, профессиональному и дополнительному образованию).

С другой стороны, образование продолжает оставаться ведущим институтом социализации и воспитания. Государство использует эти возможности образования для трансляции культуры, внедрения моральных и духовных ценностей. В периоды кризисов и модернизаций дискурс государства, адресованный молодёжи, опирается на исторические культурные традиции, на патриотическое и религиозное воспитание [4]. Патриотические и религиозные тексты, используемые в образовательной деятельности, всегда конкретны, связаны с реальными условиями, отвечают определенным целям и задачам. Это повышает моральную ответственность государства за мотивы и последствия такого воспитания.

Прагматизм в отношении знания, разнообразие образовательных траекторий, свобода выбора учебной информации (её сокращение, селекция, упрощение) – это факторы, которые заметно влияют на качество самого современного знания. Качество компетенций, приобретенных молодёжью в процессе обучения, не всегда может соответствовать потребностям реальности, тем более, потребностям, возникающим во «времена перемен».

Сегодня научные исследования и дискуссии о влиянии современного информационного пространства на молодёжь, на её способности к социальному и межпоколенному диалогу, к партнерству, на её физическое и интеллектуальное здоровье, на ценностные ориентации часто заканчиваются констатациями опасностей и вреда, грозящих молодым. Чаще такие выводы обусловлены тем, что современные информационные и коммуникативные технологии связаны с огромным объемом информации, с незнакомой ранее свободой выбора информации. Бесспорно, что и государство, и общество озабочены качеством и содержанием информации, которая доступна молодым.

Какая информация является возможной и желательной для построения диалога между поколениями? Каковы характеристики этой информации? Во-первых, любая информация должна обладать высокой степенью доверия, основывающегося на конкретных принципах формирования содержания. Должен

соблюдаться принцип актуальности и возможности адаптации текста в реальном пространстве современной студенческой молодёжи. И наконец, необходимо осознание ответственности и оценка возможных последствий распространения такой информации.

Говоря о гуманитарной подготовке, или подготовленности, современного студента необходимо отметить следующие факторы, из которых формируются убеждения молодых людей, выраженные в текстах социального общения [3]. Во-первых, это трансляция и усвоение традиций, приемлемых исторических и культурных стереотипов, значимых мифов, которые передаются через диалог поколений, систему образования и воспитания. Далее следуют культурные коды, которые содержат базовый набор текстов, известных афоризмов и цитат из книг, кинофильмов, изречений известных людей. Культурные коды строятся как на древнем историческом материале (Как это было у наших предков...), так на современном материале, сформированном бытовым общением, системой образования, воспитания, современных СМИ и интернета.

Интерпретация усвоенного ранее текста может зависеть и от повседневной бытовой информации, окружающей студента, и от субкультурной или групповой принадлежности. Кроме того, в восприятии и интерпретации текстов заметную роль играет «случайная информация», которая требует дополнительного осмысления и интерпретации за счет её актуализации. Это относится к вопросам политики, выборам, научным проблемам, глобальным событиям и катастроф, и т.п. Также это затрагивает сферу культуры и религии, включающей такие характеристики как культурная и национальная идентичность, патриотизм, религиозность, национальный менталитет, межкультурная коммуникация и т.п.

Любое новое знание требует переработки, определения его назначения, ценностного потенциала и пр. Вместе с тем, неопределенность или небрежность в интерпретации многих понятий обусловлена разной природой обозначенных ими явлений. Так, например, транслируемый в студенческой среде патриотизм в большей степени воспринимается в контексте реальных социально-политических и духовных процессов.

Гражданственность может быть основой для восприятия ценностей идей гражданского общества. Связанный с этнонациональной сферой национализм может обрести нравственное содержание через идеологические по своей сути конструкты типа «общей судьбы», этнической близости», «особого пути народа» и т.п.

Содержание и качество современной социальной коммуникации и формирующееся информационное пространство студенческой молодёжи в значительной степени соответствуют тому образному ряду, который представляет реальное отображение политической, социально-экономической и духовно-нравственной ситуации в современной России. Преемственность же интерпретаций служит не подчинению одного поколения другому, а попытке понять логику и ход исторических и социальных процессов, принцип формирования ценностей в контексте нескольких поколений. Здесь возникают условия, как для критического осмысления, так и для поиска общих консолидирующих мест и тем. Это, учитывая живость восприятий и интеллектуальный потенциал студенческой молодёжи, может стать основой для формирования новой национальной интеллектуальной элиты.

Литература

1.Лымарь А.Б. Формирование и сохранение интеллектуального потенциала молодого поколения как современная этическая проблема //Девиация и обеспечение интеллектуальной безопасности образовательного пространства. Проблемы. Пути. Решения. Ред. В.А.Бадил. Москва, 2010. ISBN 978-5-93271-575-8 С.156-163

2.Lymar A. Proces tworzenia wspolczesnych elit o wysokiej jakosci jako problem wspolczesnej oswiaty (humanistyczne przygotowanie specjalistow)// Jakosc wobec wyzwan I zagrozen XXI wieku. Red. E.Slachcinska, Wyd. WSB, Poznan, t. 24, 2011/ ISBN 978-83-61304-24-1. С. 302-312

3.Лымарь А.Б. Гуманитарная подготовка молодых специалистов как задача по формированию опыта оценки, планирования и прогнозирования социальных процессов//

Сборник статей. Москва, МАТИ, 2010, ISBN 978-5-93271-603-8, С.15-24

4.Лымарь А.Б. Образование и современность. Проблемы качества идей и текстов в управлении социальными процессами // Девиация. Выпуск 2013 года./Часть 1 и Часть 2 Под ред. Лымаря А.Б. – М., «МАТИ-ИМПИСТ» - «ГАЛЛЕЯ-ПРИНТ», 2013. ISBN 978-5-89176-521-4 С.203-212

А.П. Богомазов (БГУ, Минск, Беларусь)

**РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В
ФОРМИРОВАНИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

The role of student's self-government in formation and development of social and professional competences as the most important results of educational process in higher education is considered in the article. The results of the sociological poll of students on the problems of organization of upbringing process are given.

Educational process; student's self-government; professional, social and personal competences.

Одной из задач Государственной программы инновационного развития Республики Беларусь на 2011–2015 годы является совершенствование системы образования и подготовки кадров. Для инновационной экономики необходимы специалисты, обладающие лидерскими качествами, умеющие управлять, работать с персоналом и организовывать работу с точки зрения эффективности функционирования системы. Эта проблема актуализируется развитием в Беларуси рыночной экономики, малого и среднего бизнеса, от эффективной организации которого зависит успешное функционирование всей экономики страны в целом. Опыт показывает, что организаторами и руководителями предприятий малого и среднего бизнеса преимущественно являются специалисты с высшим образованием. Именно в процессе профессиональной подготовки в вузе необходимо

больше внимания уделять проблеме подготовки будущих руководителей, лидеров, управленцев.

Профессионализм и конкурентоспособность специалиста в современных социально-экономических условиях определяются не только качеством профессиональных знаний и умений, но и его высокой профессиональной культурой, нравственностью, социальной активностью и гражданственностью, ответственностью за результаты своего труда. Формирование у будущего специалиста ценных профессиональных качеств в сочетании с профессиональными знаниями, умениями (компетенциями) должно стать содержательной основой профессионального воспитания личности студента в вузе. Одним из эффективных механизмов подготовки такого специалиста в вузе может стать развитие молодежных общественных организаций и органов студенческого самоуправления, активное участие обучающихся в их деятельности.

Проблемы подготовки специалистов, их личностного и профессионального становления и развития рассматривались в работах таких исследователей, как А.И. Жука, О.Л. Жук, И.И. Казимирской, А.П. Сманцера, В.П. Тарантея, А.В. Торховой и др. Значительный вклад в развитие представлений о студенческом самоуправлении внесли отечественные ученые-педагоги (Ж.М. Грищенко, В.Т. Кабуш, С.И. Коптева, Д.Г. Ротман и др.).

Проведенное нами в Белорусском государственном университете социологическое исследование проблемы организации воспитательной работы со студентами [1. С. 4] позволяет выявить оценку студентами основных направлений и задач воспитательной работы в современных условиях. Так, на вопрос «Как Вы понимаете сущность воспитательной работы со студентами в вузе в современных условиях» были получены следующие ответы: формирование профессионально важных качеств личности (44,7%); поддержка студенческих инициатив и проектов (42,5%); формирование навыков культуры поведения, общения (29,1%); поддержка и развитие студенческого самоуправления (15%) и др.

Одной из задач проведенного исследования являлось выявление роли воспитательной работы в профессиональной подготовке специалистов. Так, 89% студентов БГУ сошлись во

мнении о том, что учебный процесс занимает важное место в профессиональной подготовке специалистов (научно-исследовательская работа – 81%, производственная практика – 79%). При этом 45% опрошенных студентов считают участие студентов в деятельности общественных организаций и органов студенческого самоуправления важной составляющей профессиональной подготовки. На наш взгляд, это связано с осознанием студентами возможности сформировать и развить в процессе работы в органах студенческого самоуправления такие востребованные на современном рынке труда компетенции, как умение работать в команде, в социально значимых проектах; коммуникативные и организационно-управленческие компетенции, а также ценные личностные качества (самостоятельность, инициативность, ответственность, деловая активность и др.).

Это подтверждают результаты еще одного опроса, проведенного нами в декабре 2013 года (600 студентов 2 и 4 курсов). Ответы на вопрос «Какие, на Ваш взгляд, мотивы участия студентов в деятельности молодежных общественных организаций и органов студенческого самоуправления являются определяющими?» распределились следующим образом (%): потребность в самореализации (58,3); возможность получать премии, надбавки (50,2); желание развивать коммуникативные умения и навыки (49,5); желание развивать лидерские качества (47); желание активно участвовать в общественной жизни факультета (39); желание получить опыт административной и управленческой работы (29,5); формирование и развитие профессионально важных качеств личности (29); возможность сделать что-то полезное для университета (22,7); желание помогать другим студентам, защищать их интересы (17,5).

Студенты следующим образом оценили, насколько успешно развиваются следующие умения и навыки, способности в процессе участия студентов в деятельности молодежных общественных организаций и органов студенческого самоуправления (%): умения планировать деятельность (79,3); умения сотрудничать и работать в команде (77,9); способность находить альтернативные пути решения проблем (77,3); умения учиться и работать самостоятельно, готовность к личностному и

профессиональному самосовершенствованию (76,5); умения общаться в устной и письменной форме (73,9); умения организовать работу исполнителей для разработки и управления проектами (70,7); компетенции здоровьесбережения (49,8); компетенция гражданственности и патриотизма (45).

Также в ходе анкетирования студенты отметили следующие личностные и профессиональные качества, которые формируются в процессе их участия в деятельности молодежных общественных организаций и органов студенческого самоуправления (%): самостоятельность (84,5); инициативность (82,5); организованность (79,9); креативность (79,5); целеустремленность (79,2); ответственность (77,5); предприимчивость (72); гордость за статус студента БГУ (70,6); любовь к профессии, увлечённость своим делом (63,4); честность (56); гражданственность (46); патриотизм (44,7).

На вопрос «Как Вы считаете, участие студентов в работе молодежных общественных организаций и органов студенческого самоуправления влияет на формирование у них жизненной позиции?» 69,7% студентов ответили утвердительно.

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы по организации деятельности органов студенческого самоуправления в БГУ показали, что студенческое самоуправление в вузе способствует эффективному личностному и профессиональному становлению студентов благодаря формированию у них значимых личностных качеств, организационно-управленческих компетенций и способностей к эффективному взаимодействию и общению, опыта принятия решений и руководства коллективом.

Наш опыт по организации деятельности органов студенческого самоуправления в БГУ показывает, что его эффективное функционирование обеспечивается следующими условиями: конкурентной средой (широкий спектр молодежных организаций и объединений); переходом от увеличения численности и массовости молодежных общественных организаций к развитию малых форм групповой деятельности студентов (проектные группы и команды, объединения по интересам); системной работой по поиску и подготовке студенческих лидеров (организация и проведение школы актива,

обучающих семинаров, тренингов, мастер-классов и др.); использованием в социально-воспитательной работе проектных методов и конкурсных форм (конкурс грантов «Лучший молодежный проект БГУ», «Студент года БГУ» и т.д.); переходом от культурно-досуговой и развлекательной деятельности к профессионально-ориентированному воспитанию, направленному на формирование у студентов востребованных на рынке труда компетенций и способствующему проектированию будущими специалистами профессиональной карьеры.

Литература

1. Богомазов, А. П. Воспитательная работа в учреждении высшего образования: социологический и педагогический анализ / А. П. Богомазов, О. Л. Жук. Ю. Г. Черняк // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 2. – С. 4-12.

В.Д. Лаза (ПГЛУ, Пятигорск, Россия)

РОЛЬ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ

In this article, the author examines the role of traditional religious organizations in organizing social life of young people and youth policy implementation in the Northern Caucasus. Occupy a special place the analysis of confessional youth organizations.

Keywords: youth, interconfessional dialogue, and public life, eparchy, the Spiritual Directorate of Muslims, religion, religious organization.

В настоящее время детские и молодежные общественные организации как светские, так и конфессиональные находятся в стадии своего становления, что обусловлено особенностями исторического развития России в XX веке.

Хотя в последнее время религиозные организации в большей степени уделяют внимание организации общественной жизни детей и молодежи их духовно-нравственному просвещению, образованию и патриотическому воспитанию.

Именно поэтому в России все чаще появляются религиозные молодежные организации, различные по направленности, целям и задачам деятельности. Видимо поэтому в центральных и региональных СМИ разворачивается дискуссия о том, нужны ли конфессиональные молодежные организации, и если нужны, то кто и где будет их создавать. Либо это будут духовные управления, епархиальные отделы по работе с молодежью. Либо в их устройстве примут участие государственные учебные заведения, муниципальные комитеты по делам молодежи, общественные организации и т. д. Главный же вопрос заключается в том, не причинят ли они вред, не станут ли рассадником экстремизма, не спровоцируют ли новые конфликты.

На самом же деле, задача конфессиональных молодежных организаций как раз и заключается в том, чтобы противодействовать распространению этих явлений в обществе.

Без организации общественной жизни молодежи, в том числе верующей, многих вопросов решить не удастся. Социологические опросы последних лет показывают неуклонный рост интереса к религиозной теме среди различных слоев молодежи. Особенно он заметен в студенческой среде. Видимо поэтому, часто инициатива создания обществ с религиозной направленностью исходит непосредственно оттуда.

В практическом плане, работа продвигается достаточно медленно, хотя РПЦ в последнее время уделяет молодежному вопросу особое внимание. Организация работы с молодежью на уровне епархии выглядит следующим образом. В структуре любой епархии существуют отделы по работе с молодежью, такие же структуры организованы на уровне благочиний, а при каждом крупном приходе есть должность специалиста по работе с молодежью. Это касается в том числе и Ставропольской митрополии и Пятигорской и Черкесской епархии.

Как указано на официальном сайте: «деятельность **отдела по делам молодежи Ставропольской и Невинномысской епархии** направлена на воцерковление и духовное воспитание молодежи епархии.

Среди выдвигаемых проектов особо выделяются: «православно-мусульманский молодежный форум» — проект, направленный на укрепление традиции межконфессионального

сотрудничества в молодежной среде. «помощь детским домам» — проведение акций по сбору средств для малообеспеченных семей и детских домов. «творческая мастерская» — проект, направленный на реализацию творческого потенциала молодежи и помощь в продвижении новых идей. Итогом деятельности творческой мастерской является ежегодный конкурс «Светлый Ангел» приуроченный к Дню Православной молодежи Ставропольского края, «православная театральная студия» — поддержание творческой инициативы в создании сценок и представлений с православным тематическим элементом. «Ставрополь чистый город» — проект по организации уборки леса силами молодежи.

Важным событием работы отдела стало создание в начале ноября 2011 года под руководством председателя отдела священника Андрея Плисюка Ставропольского Православного молодежного епархиального движения «Град Креста», которое объединило в своих кругах разностороннюю, творческую молодежь всего Ставропольского края.

Помимо этого в митрополии **действует отдел духовно-физического воспитания молодежи** Ставропольской и Невинномысской Епархии.

Основные направления работы отдела:

- Богослужebная деятельность в спортивных клубах, школах;
- организация просветительской работы среди молодежи;
- духовное окормление спортсменов, тренеров, занимающихся в спортивных школах, клубах;
- организация огласительных бесед на спортивно-массовых мероприятиях;
- антисектантская просветительская работа;
- миссионерское служение в сотрудничестве с другими епархиальными отделами Ставропольской Епархии: Отделом по делам молодежи, Миссионерским отделом, Отделом по культуре, Отделом по взаимодействию с вооруженными силами, Отделом религиозного образования и катехизации, Отделом по взаимодействию с УФМС по СК, Комиссией по взаимодействию с региональными центрами МЧС, Попечительным комитетом о тюрьмах, Катехизаторскими курсами, Епархиальным музеем.

- информационная поддержка спортивно-патриотических мероприятий.

Основные миссионерские проекты отдела:

- организация спортивно-патриотического клуба «Спас»;
- организация занятий боевыми искусствами при Ставропольской духовной семинарии;
- подготовка водителей при краевой школе ДОСААФ;
- проведение занятий по стрельбе из лука, арбалета, огнестрельного оружия в стрелковом тире РОСТО;
- организация занятий в тренажерном зале;
- организация занятий по военно-прикладным дисциплинам на базе военно-патриотического клуба «Русские Витязи»;
- взаимодействие с казачеством в деле военно-спортивного и военно-прикладного обучения.

Общее руководство епархиальным **отделом по работе с молодежью Георгиевской епархии** осуществляет правящий архиерей, непосредственную деятельность осуществляет руководитель отдела.

Основными направлениями деятельности епархиального отдела по работе с молодежью являются:

- организация миссионерской работы среди молодежи;
- привлечение молодежи к социальному служению Церкви;
- поддержка православного семейного воспитания;
- организация различных форм общения православных молодых людей;
- организация воспитательной работы, досуга и дополнительного образования для детей и молодежи в церковном приходе;
- оказание помощи общественным и государственным организациям в проведении воспитательных программ, опирающихся на традиционное духовно-нравственное образование детей и молодежи.

В Пятигорской и Черкесской епархии **помимо отдела по работе с молодежью идет создание координационного центра по делам молодежи** в задачи которого будет входить

- Осуществление обмена информацией между молодежными организациями, объединение ресурсов и оказание помощи;

- Координация всей молодежной работы в епархии (координация деятельности штатных ответственных по работе с молодежью в благочиниях и на приходах, а также православных молодежных объединений);

Способствовать реализации таких приоритетных форм и направлений молодежной работы как:

- занятия для молодежи по изучению Священного Писания, вероучения Церкви, литургической традиции, постижению смысла богослужения и основ христианской жизни;

- миссионерские молодежные акции и поездки;

- клубы молодой семьи;

- молодежные социальные волонтерские проекты;

- епархиальный фестиваль, включающий различные виды творчества молодежи;

- спортивные игры с участием молодежных команд благочиний и приходов;

- летние молодежные лагеря;

- участие православной молодежи в церковных, общественных и государственных праздниках и мероприятиях, связанных с памятливыми датами;

- съезды православной молодежи и форумы с ее участием;

Содействовать созданию на приходах православных молодежных объединений, их сотрудничеству, поддержка их участия в государственных и иных конкурсах; осуществлению совместных с региональными властями и общественными организациями молодежных проектов и акций; установлению постоянных связей молодежных с государственными и муниципальными учреждениями в сфере работы с молодежью, заключению между ними соглашений о сотрудничестве; освещению в средствах массовой информации общецерковной и епархиальной молодежной работы;

Что касается православных молодежных организаций осуществляющих свою деятельность на территории Ставропольской митрополии, а также Пятигорской и Черкесской епархии, то следует отметить, что большинство из них

осуществляют свою деятельность на территории Ставропольского края по количеству и по составу являются не многочисленными. Наиболее активными можно считать такие как: Здоровое поколение Кавказа с отделениями (реабилитационными центрами для наркозависимых) в ст. Темнолесской, г. Ессентуках и пос. Иноземцево, Православный центр «Сретение» в г. Кисловодске, Православная молодёжная группа «Покров», Молодежный центр «Святая Русь» в г. Пятигорске, казачья православная организация Молодежная сотня в Новопавловском благочинии

Молодежная группа «Лествица» в Зеленчуке, молодежный центр «Пересвет» при храме Покрова Божией Матери г. Черкесска в КЧР. Недавно созданная молодежная организация «Мир всем» при храме Равноапостольной Марии Магдалины в г. Нальчике в КБР.

Особо следует отметить межконфессиональные молодежные общества и клубы. К сожалению их еще очень мало. При поддержке Пятигорской и Черкесской епархии и ДУМ Ставропольского края в ПГЛУ действует молодежный клуб «Межконфессиональный диалог», важнейшей целью которого является религиозное просвещение, и привлечение внимания в проблемам традиционных культур в современном мире.

При Госкомитете КБР по делам молодёжи и общественных объединений, Духовным управлением мусульман КБР, Православной епархией и Раввинатом республики в 2007 г. был учреждён молодёжный межконфессиональный клуб «Согласие». Членами этого клуба стали молодые люди исповедующие разные религии. Цели этого клуба заключаются в совместной работе по духовно-нравственному воспитанию молодежи, по борьбе с асоциальными проявлениями в молодёжной среде, по борьбе с суицидом и пр.

Что касается мусульманских религиозных организаций, то на исследуемой территории (СК, КБР и КЧР) особой активностью в молодежной работе отличается ДУМ КБР. Которое осуществляет свою деятельность в тесном сотрудничестве с органами государственного и муниципального управления, общественными организациями и РПЦ по следующим направлениям: «духовное, религиозное воспитание и просвещение, исправление глубоко-ошибочных стереотипов и стандартов мышления, как в

отношении веры, так и в отношении морально-нравственного облика личности и общества в целом, встречи с учениками и студентами во многих учебных учреждениях и кинотеатрах республики. Ввиду особой актуальности, большое внимание уделялось пропаганде здорового образа жизни, воспитанию патриотических чувств, мира, межконфессионального и межнационального согласия, нетерпимости к экстремизму и терроризму».

В ДУМ СК идет процесс формирования и выстраивания работы с молодежью, хотя отдельных организаций мусульманской молодежи при ДУМ не создано. Недавно был организован и начал действовать женский клуб «Аиша», филиал одноименного московского клуба. В клуб входят в основном молодые женщины и девушки, которые не только вместе проводят досуг, но занимаются общественной и просветительской деятельностью.

Очевидно, что деятельность конфессиональных молодежных обществ и организаций востребована как в студенческой среде, так и обществом в целом. В настоящее время на территории СК, КБР и КЧР всего лишь несколько молодежных (в основном православных) организаций, которые занимаются деятельностью в сфере религиозного просвещения и образования, нацеленных на миссионерство и социальное служение. Важным аспектом деятельности теологических обществ является отстраненность от политики и нацеленность на социальную и просветительскую работу среди молодежи.

О.А. Пчелинцева (РГГУ, Москва, Россия)

НЕСПЕЦИФИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ПОГРУЖЕНИЯ В ПРОФЕССИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

The problem of students' professional growth has become one of the central problems of modern psychological science. Nowadays it is clear that modern education must find new forms and models to solve the problem of professional growth. First of all, it is not only the

mastery of professional knowledge and personal qualities development, but development of the ability to use the knowledge and find the personal meaning of the profession.

Key words: professional growth, development, professional tasks, role-playing game, subject.

Если проанализировать направление современных исследований, посвященных вопросам профессионального обучения и профессионального становления будущих специалистов, оказывается, что существует общее проблемное поле, которое можно конкретизировать в двух вопросах: почему студенты проявляют низкую исследовательскую активность в процессе обучения и какие необходимы условия для развития субъектной позиции обучающегося (А.И. Донцов, И.В. Вачков, Е.Л. Бережковская, J.Allbutt, S. Wiggins).

Формирование качественно нового субъекта деятельности, способного не просто присваивать готовые профессиональные знания и умения, а формировать собственную позицию по отношению к обучению и овладевать профессией как новым типом знания становится важной задачей Высшей школы.

В психологической литературе существуют различные подходы к определению субъектности. Она определяется как особый уровень развития личности (Б.Г. Ананьев), как целостная характеристика активности человека (А.К. Осницкий), как особый способ человеческого бытия (В.И. Слободчиков) и т.д. Пониманию развития личности с точки зрения нарастания субъектности отводится все больше места в теориях и исследованиях. Однако, будет неверно рассматривать становление (в том числе и профессиональное) только как движение вперед, и неверно будет рассматривать процесс формирования субъекта как заведомо конечный, в котором человек обретает стабильность и безошибочность [2]. Напротив, субъектное возникает там, где есть конфликт, противоречие и необходимость вернуться назад. Субъектность формируется в ситуациях, которые по своей организации и особенностям протекания не совпадают с привычными, уже знакомыми человеку. Как неоднократно отмечает в своих работах В.К. Шабельников, субъективация человека определяется нарушением привычных условий его

функционирования в составе субъекта более высокого уровня. Такими субъектами могут выступать семья, общество, этнос.

Та профессиональная среда, в которую молодые люди попадают с началом профессионального обучения, на наш взгляд, так же может являться подобным субъектом высокого уровня и таким образом задавать вектор развития субъектности учащегося. И направление этого вектора, главным образом, связано с поиском и открытием собственного видения и собственного смысла новой, не знакомой ранее ситуации. Однако, новая учебная ситуация, которой является для студентов-первокурсников, обучение в Вузе, только в том случае будет способствовать становлению субъектности, когда будет переживаться как противоречивая и неоднозначная.

Это утверждение кажется само собой разумеющимся: в жизни студентов появляется ситуация вхождения в новую профессиональную среду, которая сама по себе полна конфликтных смыслов. Прежде всего, это связано с оценкой собственных профессиональных знаний, качеств, опыта учащихся как не соответствующих образу профессионала и требующих своего развития. Построение образа профессионала как идеальной формы и соотнесение с ней собственных личностных особенностей определяют профессиональное развитие на начальных этапах обучения [3]. Однако, целый ряд исследований, проведенных со студентами различных факультетов, показал, что большинство молодых людей, выбирая профессию имеют нечеткие, отличающиеся малой осознанностью представления о ней, затрудняются в построении «Образа Я» как будущего профессионала (Белокрылова Г.М., Литвиненко О.В., Ксенда О.Г., Кострикина И.С., Пчелинцева О.А.).

Наше исследование, проведенное на студентах первых курсов факультетов психологии (122 человека) показало, что Образ профессионала строится на поверхностных житейских представлениях: «психолог – человек, который видит других насквозь» или «человек, который все знает, который манипулирует людьми и добивается от других всего, чего захочет» и т.п. Реже встречаются представления о психологе как о носителе определенной системы знаний, как о «человеке, хорошо знающем теорию», «имеющем соответствующее образование и опыт» и т.д.

Кроме того, при изучении самооценки развития ПВК студентов психологов оказалось, что для 67% первокурсников характерна завышенная самооценка ПВК. Интересно, что при этом расхождение между самооценкой и уровнем притязаний у 82% было незначительным или отсутствовало вовсе. Другими словами, основная масса первокурсников не видит существенный различий между собой сейчас и профессиональным психологом как эталоном (особенно интересно, что эти выводы одинаково распространяются и на характеристики «профессиональные знания», «профессиональный опыт»). Полученные данные позволяют говорить о преобладании неадекватной самооценки большинства студентов в приложении к профессии психолога, об искажении видения собственного профессионального статуса, «закрытости для опыта» прежде всего с точки зрения планирования своего профессионального пути и поиска смысла обучения профессии (если я мало чем отличаюсь от профессионала, то я не вижу другого смысла обучения, кроме фактического получения диплома).

Полученные нами данные наглядно демонстрируют отсутствие в субъективном восприятии большинства первокурсников противоречивости или конфликтности новой социальной ситуации профессионального обучения. Нечеткие представления о профессии позволяют юношам и девушкам оценить себя как «готовых» профессионалов, для которых обучение не представляет из себя процесса, связанного с обретением нового себя.

В то же время процесс обучения, если его рассматривать с позиций культурно-исторического подхода, и есть поиск и обретение той сущности, которая еще не дана, а задана и является постоянным предметом поиска [1].

Осуществление этого «обретения» напрямую связано с личностно-ориентированным обучением, которое во главу угла ставит именно развитие личности. Принимая во внимание, что развивающее обучение всегда ориентировано на зону ближайшего развития, ключевым моментом в поиске и осознании себя выступает идеальный образ (в нашем исследовании Образ профессионала), на создании которого и строится совместное

действие - развитие как соотнесение реальной и идеальной формы [1].

Осознание себя, соотнесение себя с идеальной формой по сути представляет собой рефлексивную и связано с осмысленностью и осознанностью, которая, в конечном счете, открывает возможность активного опосредованного отношения к себе (если я еще не такой, каким хочу стать, я буду что-то делать для того, чтобы приблизиться к желаемому) и является основным условием развития субъектности.

Поиск форм работы, наиболее эффективных для преодоления сложившихся трудностей, привел нас к использованию игры на специально разработанных практических и семинарских занятиях со студентами. Положение о том, что игра является особой деятельностью, содержащей в себе универсальный механизм развития личности был сформулирован Л.С. Выготским [1]. Экспериментальные подтверждения этой позиции были получены для младшего школьного возраста, подросткового возраста. В младшем школьном возрасте развитие игры способствует формированию учебной деятельности и является средством коррекции трудностей в обучении (Е.Е. Кравцова, Г.Б. Ховрина, Е.Л. Горлова 1997), в подростковом возрасте, так называемая «игра в себя» (И.В.Сысоева, 2005), связана с развитием представлений о себе и формированием «Образ – Я» и «Я-концепции».

Наша работа имела целью продолжить этот ряд исследований для юношеского возраста.

Еще один важный для нашего исследования подход к рассмотрению игры принадлежит Г.Б. Ховриной. Опираясь на взгляды Е.Е. Кравцовой о генетической обусловленности последовательного перехода одних видов игры к другим, автор предполагает, что развитие игры не завершается в дошкольном возрасте, а переходит на новый виток своего развития в младшем школьном возрасте и дальше [5]. В каждом возрасте, по мнению Г.Б. Ховриной, изменение особенностей игры ведет за собой изменение отношения ребенка к себе.

В юности игра, продолжая свое развитие, обеспечивает условия благополучного решения новых психологических задач возраста. Одной из таких задач является погружение в новую для

юношей учебно-профессиональную деятельность. В юношеском возрасте содержание игры часто связано с профессиональной деятельностью и выходит на совершенно новый уровень своего развития - это игра «Я в профессии» [4,5].

Именно «игра в профессию» может выступать в качестве средства формирования субъекта деятельности в контексте профессионального развития. Проигрывание различных ситуаций, связанных с профессиональным общением, умением удерживать профессиональную позицию и использовать научный подход к разрешению игровой ситуации, позволяет студентам оценить свои профессиональные компетенции, качества и навыки по-новому.

Кроме того, в игре содержится уникальная возможность одновременно оказаться и внутри ситуации (Я играющий) и во вне ее (Я реальный). Это позволяет первокурсникам (и не только) эффективно отождествляться с новыми образами профессионалов, которые существенно отличаются от поверхностных житейских представлений. В тоже время, появляется возможность рефлексировать свою профессиональную позицию, и те трудности, которые возникают с ее реализацией в процессе игры. В эти моменты студенты остро ощущают нехватку знаний и способов профессиональной работы, осознают недостаточное развитие собственных личностных качеств, необходимых профессионалу (например, умение слушать или анализировать ситуацию) – обретая тем самым конфликтные смыслы новой ситуации.

Такая работа дает мощное естественное средство развития саморегуляции, произвольности, смыслообразования – всех необходимых составляющих субъектности. Вместе с тем, используемые конкретно-практические задания порождают интерес к теоретическому осмыслению разыгрываемой проблемы, развивают способность к постановке научно-исследовательских проблем.

Литература

1. Выготский Л.С. Собр.соч. в 6 т. Т.1. М., 1982.
2. Драгунская Л.С. Сознание как желание. /Драгунская Л.С.//Материалы XIV Международных чтений памяти Л.С. Выготского, 2013. Т.1. с. 78-88.

3. Ксенда О.Г. Стереотипные представления студентов о профессии педагога. / Ксенда О.Г.// Философия и социальные науки: Научный журнал.-2010.-№ 3. – с.86-91.

4. Новикова Т.С. Проектирующей метод подготовки студентов-психологов. "Камень, который презрели строители" культурно-историческая теория и социальные практики// сборник тезисов Десятой международной конференции "Чтения памяти Л.С.Выготского". М., РГГУ, 2009.-400с., с. 124-128

5. Ховрина Г.Б. Развитие игры и самосознания в детском онтогенезе/ Ховрина Г.Б.//Материалы XIV Международных чтений памяти Л.С. Выготского, 2013. Часть II. С.182-198.

И.Э. Петрова (ННГУ, Нижний Новгород, Россия)

ШКОЛЬНАЯ СЛУЖБА МЕДИАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Resolving conflicts within school - a critical issue of modern Russian education. School social work can be implemented as an effective tool for conflict prevention. Training for the school mediation services starts now and requires new approaches.

Keywords: mediation, mediation in the social sphere, construction of social problems, school social work, training courses.

Федеральный закон Российской Федерации от 27 июля 2010 г. N 193-ФЗ "Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)" и Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 февраля 2011 г. N 187 г. Москва "Об утверждении программы подготовки медиаторов" определили место, роль и специфику медиации в современной России.

В Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского с 2012 года были внедрены сначала темы учебных курсов для студентов, потом курсы повышения квалификации сотрудников учреждений социальной сферы по заказу Министерства социальной политики Нижегородской области, а в

настоящее время – и курсы повышения квалификации работников Управления кадров ННГУ.

За последний год разработан полноценный учебный курс «Медиация в социальной сфере», а также концепция формирования школьных служб примирения/ медиации.

В рамках проекта «Школа: обыденность насилия» (Социокультурные корни насилия) мероприятия 1.1 ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 гг.» творческий коллектив кафедры общей социологии и социальной работы факультета социальных наук нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского предпринял попытку разработки профиля направления 040400.62 «Социальная работа» с названием «Социальная работа в школе».

В основание построения школьной социальной работы мы предлагаем положить автономность и независимость социального работника от школьной администрации. Концепция школьной социальной работы должна, по нашему мнению, строиться на понимании места и роли вторичных социальных агентств, каким и может стать отдел социальной работы внутри школьного пространства [1]. В принципе, это можно внедрить в пенитенциарной системе, здравоохранении и юстиции.

Именно такой принцип позволил бы школьному социальному работнику не быть вовлеченным в конфликты школьного пространства и формировать свою деятельность в увязке с целями социальной работы, а не подчиняясь административному регламенту конкретной школы [2].

В качестве одной из важных дисциплин, профессионального блока профиля «Социальная работа в школе», выступает курс «Медиация в школе». В рамках этой дисциплины мы предполагаем знакомить студентов с медиативным подходом в целом и процедурой медиации, концепцией служб школьного примирения, а также ролью будущих специалистов – медиатора и школьного социального работника – в процессе урегулирования конфликтов.

Согласно Методическим рекомендациям по организации служб школьной медиации Министерства образования и науки РФ, в ближайшем будущем следует ожидать развития системы

служб школьной медиации. Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского прилагает усилия для того, чтобы подготовить выпускников к работе и на этом поле деятельности [3].

Сотрудники факультета социальных наук ННГУ прошли подготовку в Центре медиации и права в Москве и в настоящее время поддерживают живые связи со специалистами Центра для дальнейшего совершенствования читаемых курсов.

В работе по формированию школьных служб медиации одну из важнейших позиций занимает Уполномоченный по правам ребенка в Нижегородской области Н.Т. Отделкина.

Под ее руководством проводится масштабное совещание с участием всех заинтересованных ведомств на территории области по формированию механизма внедрения различных способов работы с конфликтами в школьном пространстве – медиация, восстановительное правосудие, технологии помощи семье[5].

Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить использованию различных механизмов конструирования проблемы конфликтов в школьном пространстве. Понимание этих возможностей помогло бы будущему специалисту в случаях. Когда заинтересованные стороны не желают выносить конфликт в свет и способствуют его углублению [6].

Подготовка специалистов для служб школьной медиации – дело ближайшего будущего, и мы надеемся, это направление станет очень востребованным в современной российской высшей школе.

Литература

1. Петрова И.Э. Конструктивистский подход в социальной работе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2007. – № 1. – С. 80-87. [Он-лайн, доступ 5.02.14 через http://www.unn.ru/e-library/vestnik_soc.html?anum=2032].
2. Петрова И.Э., Сироткина Е.С. Актуальные проблемы социальных педагогов в образовательном учреждении // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2012. – № 4. – С. 130-136. [Он-лайн, доступ

5.02.14 через http://www.unn.ru/e-library/vestnik_soc.html?anum=5439].

3. Письмо Минобрнауки России от 18 ноября 2013 г. № ВК-844/07 "О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации [Он-лайн, доступ 5.03.14 через <http://минобрнауки.рф/В/3820>].

4. Стандарты восстановительной медиации [Электронный ресурс] : утв. 17 фев. 2009 г. // Ассоциация кураторов служб примирения и медиаторов г. Москвы. [Он-лайн, доступ 5.02.14 через <http://www.mediator2009.narod.ru/standarti.html>].

5. Федеральный закон Российской Федерации от 27 июля 2010 г. N 193-ФЗ "Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)" // Рос. газ. – 2010. – 30 июля. [Электронный ресурс] : <http://www.rg.ru/2010/07/30/mediacia-dok.html>

6. Ясавеев И.Г. Конструирование «не-проблем»: стратегии депроблематизации ситуаций// Журнал социологии и социальной антропологии. 2006. Том IX. № 1(34) [Он-лайн, доступ 5.02.14 через ecsocman.hse.ru/data/917/825/1219-Yasaveev.pdf].

Т.С. Новикова (ИИ РГГУ, Москва, Россия)

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Currently we have an issue of the day connected with forming of professional self-consciousness of the students of psychological universities. Graduate students are don't hurry on to realize themselves in the profession of psychologist feeling themselves are not to be able to start independent professional activity. Majority of the graduate students in spite of high basic training don't see how to realize professional knowledge in a practical manner. From our point of view this fact relates with the forming of the subject play activity. That is why from the first course we teach our students to play, forming their skill to control their own game.

Новые образовательные стандарты диктуют разработку и внедрение в образовательный процесс ВУЗов новых технологий, позволяющих выпускникам чувствовать себя более уверенными на рынке труда.

Ни для кого не является секретом, что работать по избранной профессии идут далеко не все специалисты, окончившие обучение в ВУЗе. В результате, количество профессиональных кадров заметно уменьшается и предполагает системы переподготовок или дополнительное узко-профильное обучение. Так же при устройстве на работу одним из основных критериев является наличие опыта работы по специальности. Выпускники ВУЗов, не имея должной практики, чувствуют себя на рынке труда довольно не уверенно. Неуверенность эта у выпускников психологических специальностей усугубляется еще и тем, что молодые специалисты боятся проявить себя в профессии. Наши опросы показали, что основной страх при поступления на работу - это страх клиента, страх сделать что -то не так, страх оказаться бессильным. На наш взгляд проблема становления профессионального самосознания играет здесь ключевую роль. Как показывает практика, уровень сформированности профессионального самосознания у выпускников не многим отличается от уровня профессионального самосознания студентов первокурсников. Представление о будущей профессиональной деятельности остается смутным, не конкретным, а образ себя как специалиста не успевает сформироваться.

Чего же не хватает образовательному процессу для того, чтобы выпускники не чувствовали себя не готовыми к профессиональной деятельности, и могли использовать весь полученный запас теоретических знаний в практической деятельности?

Нам кажется, что, отвечая на этот вопрос необходимо остановиться на двух тезисах Л.С. Выготского, а именно: только то обучение хорошо, которое ведет за собой развитие; и только то обучение ведет за собой развитие, где задается «зона ближайшего развития».

Учитывая эти два момента, в нашем институте разработана система практических занятий и практик, призванных помочь студентам профессионально состояться еще в период обучения.

Начальным моментом этой работы является комплекс практических дисциплин, которые читаются студентам, начиная с первого курса, таких как «Экспериментальный психологический театр», «психология режиссуры» и «психологическое проектирование», в рамках которых студент получает возможность «быть психологом» в условной ситуации игры в психолога. Это дает возможность первокурснику попробовать себя в роли специалиста, стать субъектом собственной деятельности и лучше освоить те практические знания, которые он получает на других занятиях. Так же на этих занятиях студенты отрабатывают друг на друге разные позиции общения с клиентом, разные формы и виды работы психолога. Данная работа ведется в микро группах, где студенты имеют возможность применять технологии "мозгового штурма" при поиске разных способов решения поставленной перед ними задачи. Работа студентами ведется одновременно в нескольких направлениях: теоретическое обоснование найденной схемы решения и практический (театральный проигрыш) показ конкретной ситуации. Например: студентам дается конфликтная житейская ситуация, которую они должны решить применяя знания полученные на других занятиях, проиграть найденные варианты решения и обосновать их. При ведении данной работы чрезвычайно быстро выявляются проблемы и ограничения самих студентов, которые мешают им в профессиональном становлении. Это помогает студентам определиться с дальнейшим выбором профессии, т. к. довольно часто в психологии идут не по призванию, а просто из общего интереса к "таинственной" профессии. Наш опыт показывает, что на этом этапе студенты начинают задумываться над собственным выбором и некоторые меняют его. С нашей точки зрения это является хорошим результатом как для отдельного индивида, получившего возможность осознать свой выбор, так и для специальности в целом. Мы знаем довольно много примеров специалистов, которые могут называться ими только по факту окончания соответствующего ВУЗа. Другая сторона данного осознания - это выявление самими студентами в структуре своей личности черт, мешающих их профессиональной идентичности. Такое положение вещей ведет к закономерному процессу работы над собой, в том числе и терапевтической, что в психологическом

сообществе является необходимым условием профессионального становления. Важно что это происходит в самом начале профессионального пути и является осознанным выбором самого учащегося. Так же, такая работа дает дополнительный опыт студенту в тактике профессионального становления.

Следующим этапом данной работы мы видим согласованные с данными практическими дисциплинами практики, выходя на которые студент получает возможность не только посмотреть на то, как работают специалисты-психологи, разных направлений, но и самому попробовать использовать те практические навыки, которые им получены в ситуации игры на практических занятиях. Студенты получают возможность попробовать свои силы в разных видах деятельности психолога: провести тестирование (как фронтальное, так и индивидуальное) и проанализировав его результаты, разработать и провести коррекционное занятие, серию тренингов, коррекционную программу для отдельного индивида или группы людей. В зависимости от получаемой специализации меняется профильная организация, в которой проходит практика, а принцип ее построения остается неизменным. Например, студенты факультета клинической психологии первые практики проходят с детьми, не имеющими отклонений в развитии, отрабатывая специфические для психологии методы работы, затем те же методы применяют к детям, имеющим различные нарушения, от легких - задержка развития, до серьезных - аутизм, синдром Дауна. В конечном результате студенты работают со взрослыми людьми имеющими серьезные нарушения психики (психическое расстройство, шизофрения и т.д.)

Результатом такого профессионального погружения уже на начальных этапах обучения становится осознанное отношение к теоретическим курсам, без которых невозможно обоснование используемых на практике технологий. Студенты превращают прогуливать кажущиеся им "не важные" предметы и научаются активно пользоваться полученными теоретическими знаниями, что, несомненно, сокращает в их сознании пропасть между теорией и практикой.

Следующим этапом работы в направлении формирования профессиональной идентичности мы видим включение студентов,

помимо обязательных практик, предусмотренных учебным планом, в проектную деятельность, которую ведут нашим преподаватели, и которая подразумевает постоянное включение участвующих в них студентов в профессиональную деятельность на волонтерских началах. Например, наши студенты курируют детские дома, дома ребенка, разрабатывая и проводя индивидуальные программы коррекции с детьми имеющими трудности в развитии. Например, участие студентов в проекте "Нить Ариадны", разработанном в психиатрической клинической больнице №1 им.Н.А.Алексеева, реально помогает людям с психическими заболеваниями реализовать свой потенциал.

Еще один большой проект, реализуемый при активном участии наших студентов, о котором хочется рассказать: проект «Бухта радости», который был разработан с целью социализации детей из детских домов. Идея проекта заключалась в том, что бы дети, воспитывающиеся без попечительства родителей, имели возможность наладить социальные контакты с детьми, воспитывающимися в семьях и имеющими большой социальный опыт. В качестве подготовки к данной работе студентами проводилась большая предварительная работа с детьми, воспитывающимися в семьях, принимающими участие в проекте. К сожалению, у нас не было возможности провести такую же работу с детьми, воспитывающимися в детском доме. Подготовка к проведению основного этапа проекта заняла около трех месяцев, в течение которых студенты проводили тренинги и развивающие занятия с учениками московских школ, участвующих в проекте. Это было необходимо, для того что бы форма проведения проекта не была для них незнакомой и процесс социализации новых членов группы (детей из детских домов) прошел как можно эффективнее. Весь проект был рассчитан на взаимодействие детей в разных специально организованных деятельности, формирующих сплоченность группы, умение получать совместный результат, совместно разрабатывать стратегию действия. Общее количество детей, принимающих участие в данном проекте – двести человек, которые были разбиты на команды, смешанные по возрасту и социальному статусу. Каждую такую группу (из 10 человек) курировали двое студентов, организующие ее деятельность. В организации и проведении

проекта принимали участие студенты 3 курса факультета социальной психологии. В результате проведенного мероприятия удалось помочь детям, находящимся без попечения родителей, найти стойкие социальные контакты. Надо отметить, что довольно много таких контактов оказалось завязано на самих студентах.

Следующим этапом данной работы мы видим такую организацию студенческого общества, при котором сами студенты организуются для написания и реализации собственных проектов, а преподаватели только курируют эту деятельность. Примером такого взаимодействия является проект "ШНАПС" (школа начинающего психолога), идею и программу которого полностью разработали сами студенты. Идея проекта в знакомстве с психологией, как наукой и профессией учеников московских школ, желающих в будущем связать свою профессиональную деятельность с психологией. В проекте принимают участие студенты всех факультетов и курсов. Проект долговременный и предполагает хорошее владение психологическими знаниями у самих студентов. Целый год был посвящен отработке методов ведения занятий со школьниками и только после этого были набраны группы и начались систематические занятия. Характерно, что при разработке программы, студенты руководствовались тем же принципом, который применялся педагогами Института при их обучении, а именно: теоретические знания должны быть подкреплены практическими навыками. Конечно, у студентов нет возможности организовывать практики, но они активно используют на своих занятиях методы погружения в профессию, взятые из практикоориентированных курсов. Надо отметить, что не смотря на то, что подобный проект реализован в МГУ, оказалось, что востребованность в данной услуге опережает предложения. Теперь, в нашем Институте постоянно действует проект, в рамках которого каждый школьник имеет возможность определиться со своим профессиональным интересом и еще на этапе обучения в школе выяснить для себя правильность или ошибочность данного выбора.

Еще один проект, реализуемый нашими студентами касается организации коррекционных и тренинговых занятий в общеобразовательных школах. Студенты факультета медицинской психологии, организовали постоянное курирование подмосковных

школ с целью улучшения коммуникативных навыков и содержания общения современных подростков. Они самостоятельно разрабатывают программы тренингов, с учетом особенностей контингента с которым работают и организуют развивающие занятия. Надо отметить, что школы, в которые приходят наши студенты со своими проектами никогда им не отказывают и заинтересованы в дальнейшем сотрудничестве.

Подводя итог можно сказать, что работа, проводимая нами со студентами, направлена на получение практического результата, задает зону ближайшего развития, повышает уровень профессионального самосознания, формирует субъектность и осмысленность профессиональной деятельности будущих специалистов. Данная работа ведется в нашем институте больше 10 лет и как результат - отсутствие проблем у выпускников с трудоустройством после окончания ВУЗа, большинство из них находят себе работу по специальности еще во время обучения. Так же обстоит дело с выпускниками, получившими второе высшее образование, т.к. система практических занятий и практик у них сохранена в объеме дневного отделения. Еще одной заслугой практикоориентированного обучения мы считаем тот факт, что у наших выпускников практически отсутствует смена профессии после окончания ВУЗа. В выпуске 2013 года на факультете медицинской психологии вступление в профессию было 100 процентным

Литература

1. Бережковская Е.Л., Кравцова Е.Е. "Экспериментальный психологический театр. Часть 1. Общение".: Методическое пособие для студентов психологических факультетов и институтов. М., 2006. - НПЦ "Апогей" г.Мытищи, с.

2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. - М.: Изд-во УРАО, 2000.- 128 с.

3. Пчелинцева О.А. Принципы организации практики студентов в контексте задач профессионального воспитания// Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сборник научных трудов по материалам

Международной научно-практической конференции. Тамбов: Изд. "Бизнес - Наука - Общество". 2013, Часть 12.

Н.М.Макиевская (РУДН, Москва, Россия)

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ РОССИЙСКОГО СТУДЕНЧЕСТВА ЗА ПЕРИОД УЧЕБЫ

Study the dynamics of changes in the health of students during their studies, it seems necessary and justified, as developing and changing factors affecting the health of young people in education in the modern world.

Key words: health of Students, negative factors, deterioration of health

Период обучения в высшем учебном заведении для студента не только время, когда он получает новые знания, формируется как специалист для осуществления в будущем профессиональной деятельности, когда происходит развитие социальной и коммуникативной адаптивности взрослеющей личности. За годы учебы неизбежно существенно изменяется физическое состояние молодого человека, параллельно с продолжающимся ростом организма и развитием интеллекта проявляется проблема возникновения вреда здоровью, что вызвано изменением ритма жизни, рациона и времени приема пищи, стрессовыми ситуациями. Государство, общество и сам студент заинтересованы в получении квалифицированного специалиста, психологически и социально адекватного члена общества, физически здорового человека. Поэтому необходимо обратить отдельное внимание на динамику изменений в состоянии здоровья студенчества на протяжении всего периода обучения.

По средним данным ряда проведенных в последние годы исследований, в настоящее время считают себя полностью здоровыми 28% представителей возрастной группы 14-30 лет; 62% болеют обычными заболеваниями (грипп, простуда, кариес и др.). Имеют хронические заболевания - 11% (4,2 млн. человек) и имеют группу инвалидности – 0,2% (76 тыс. человек). По различным

данным отклонения в здоровье при поступлении в вуз имеют около 40% абитуриентов.

Адаптация абитуриентов поступивших в высшее учебное заведение является сложным социально-психологическим процессом. Исследователи обращают особое внимание на изменение состояния здоровья студенческой молодежи в период обучения, отмечают группы факторов, оказывающие влияния на ухудшение здоровья, выявляют риски [1], [2], [3].

Констатация фактов об ухудшении состояния здоровья студентов вузов, как и общего состояния здоровья молодежи, происходит в момент увеличения требований к будущим специалистам. Работодатель, в первую очередь, заинтересован в разностороннем специалисте, имеющем образование в нескольких областях. Для работодателя желательно, чтобы выпускаемый специалист имел опыт работы в своей области, поэтому многие студенты стараются начинать работать на последних курсах обучения. Работа не по профилю обычно связана с удовлетворением потребностей студента, т.е. оплатой за обучение, обеспечение семьи, и т.д. Например, опрос пятидесяти студентов 5-го курса дневного отделения «Государственное и муниципальное управление» МАТИ-РГТУ имени К.Э.Циолковского выявил 43% работающих студентов, из них более 80 % не по профессии. Более 50% опрошенных работающих студентов, отмечают совмещение работы и учебы для себя успешным, однако по объективным данным процесс совмещения приводит к уменьшению эффективности учебной деятельности, а в последствии может привести и к уменьшению эффективности профессиональной деятельности, связанной в том числе и с ухудшением здоровья. Кроме того, студенты отмечают рост потребления энергетиков в период экзаменационных сессий. Ухудшение самочувствия, увеличение нагрузки к уже существующей учебной, неправильный режим питания, уменьшение количества часов сна и отдыха и как результат возможность возникновения хронических заболеваний не останавливает студента от совмещения работы и учебы. Это отсроченный результат. Двойной стандарт в понимании студентом потенциальных рисков причинения ущерба своему здоровью и в фактическом совмещении работы и учебной деятельности. Кроме

того, более половины опрошенных студентов обратили внимание на возможность совмещения работы и учебы, т.к. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не запрещает работать студентам, обучающимся на дневном отделении.

Количество факторов, оказывающих негативное влияние на состояние здоровья студентов в период учебы, увеличивается. Это вызвано, например, изменениями в культуре и в технологиях, переменами в социально-политической ситуации, климатическими изменениями, глобальными проблемами. В связи с этим исследования изменений состояния здоровья студентов должно проводиться на постоянной основе, учитывая все риски, изменения и прогнозы.

Литература

1. Ушакова Я.В. Здоровье студентов и факторы его формирования. Социальные науки. Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского, 2007, № 4 с 197-202

2. Халикова С.С. Здоровье студенческой молодежи как социальная ценность: региональный аспект : на материалах Хабаровского края : диссертация ... кандидата социологических наук : 22.00.04 / Халикова Светлана Сергеевна; [Место защиты: Тихоокеан. гос. ун-т] Хабаровск, 2011 176 с. : 61 12-22/133

3. Попов А.В. Комплексное социально-гигиеническое исследование здоровья студентов медицинского вуза. Тема диссертации и автореферата по ВАК 14.00.33, кандидат медицинских наук Попов, Алексей Владимирович Научная библиотека диссертаций и авторефератов disser Cat <http://www.dissercat.com/content/kompleksnoe-sotsialno-gigienicheskoe-issledovanie-zdorovya-studentov-meditsinskogo-vuza#ixzz2wyoB54Pt>

В.Н. Алексеев (ПГНИУ, Пермь, Россия)

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ –
АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА ОБРАЗОВАНИЯ**

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ проект «Правовое просвещение и формирование гражданской компетентности молодежи Пермского края» № 14-16-59004.

Vector of social development today defines the purpose of education and the educational system of the country - the formation of civic qualities of students. The author studies the understanding of the term «civic competence» and justifies the social order for forming this quality among modern youth.

Keywords: civic competence, citizenship, education, Russia, students, civic knowledge, patriotism.

Система образования в России сегодня претерпевает значительные перемены, которые проявляются в организационно-управленческой, правовой, экономической реформах, названных модернизацией. Определяются новые цели образования, адекватные изменениям, происходящим в современном обществе. Воспитательный потенциал образовательного процесса, роль гражданского образования, развития демократических начал в жизни школы и организации социальной практики обучающихся начинают иметь большое значение [3]. Общество формирует социальный заказ к школе и требует от системы образования осуществления подготовки не только образованного человека, но, в первую очередь, активной, конкурентоспособной личности, компетентной в решении жизненных, профессиональных проблем, готовой к исполнению гражданских обязанностей, ответственной за собственное благополучие и благополучие своей страны.

Основным понятием «Стратегии модернизации содержания общего образования» становится понятие компетентности, которое включает в себя когнитивную, операциональную, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие. К числу ключевых, этот документ относит компетентность в сфере гражданско-общественной

деятельности, на которой нужно остановиться особо [7].

Понятие «гражданская компетентность» в российской науке стало рассматриваться относительно недавно, и разработано недостаточно. Для его обозначения разными авторами используются различные, близкие по значению термины «гражданская компетентность», «гражданская компетенция», «компетенция гражданственности», «гражданственность».

По определению В. Зорина, гражданственность - нравственная позиция, выражающаяся в чувстве долга и ответственности человека перед гражданским коллективом, к которому он принадлежит, в готовности отстаивать и защищать от всяких посягательств на его права и интересы. Чувство гражданственности вытекает из самоосознания человеком себя как личности, как самостоятельного, индивидуального члена общества, обладающего определенными правами и обязанностями, закрепленными в законодательстве, активно участвующего в принятии и осуществлении государственных решений, и руководствующегося в жизни моральными нормами и ценностями [6].

Таким образом, гражданская компетентность представляет собой чрезвычайно важное свойство, необходимое как личности, так и современному обществу [2]. Компетентность проявляется индивидуумом во всех сферах развития: интеллектуальной (критическое мышление, умение аргументировать свою точку зрения), мотивационной (умение ставить цели и добиваться их), эмоциональной (высокий уровень культуры), волевой (настойчивость и решительность), в сфере саморегуляции (адекватная самооценка), экзистенциальной (стремление к добру, справедливости). Не обладая гражданской компетентностью, человек не будет способен проявить уважение по отношению к себе и другим, он не будет ответственен, лоялен, культурен, не сможет отстаивать свою точку зрения.

Исходя из вышесказанного, определим **гражданскую компетентность** как интегративное и постоянно развивающееся качество личности, которое объединяет в себе правовые и гражданские знания, умения и навыки, формирующие гражданские ценности и гражданскую позицию, необходимые для успешной самореализации в общественной жизни

демократического общества [1].

Формирование гражданской компетентности происходит в процессе социализации человека. Большую роль в этом играет обучение в образовательном учреждении. Основной задачей образования, таким образом, является содействие усвоению обучающимся гражданских знаний и умений, культурных ценностей, норм, установок, достойных образцов поведения, формированию жизненной позиции на основе усвоения социального и институционального опыта, то есть в целом – формированию гражданской компетентности. Эту задачу подтверждает и И.А. Зимняя, более того, она называет ее «глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, что вызывает необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата» [5].

Особое внимание проблемам гражданского воспитания стало уделяться в начале 21 века. В 2000 году был принят основополагающий государственный документ – Национальная доктрина образования в Российской Федерации, где определяются цели воспитания и обучения как единого процесса, пути их достижения посредством государственной политики в области образования. Одной из стратегических целей образования, указанных Доктриной, является укрепление демократического правового государства и развитие гражданского общества. К основным задачам отнесено «воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов» [8].

Документ стал первым отражением социального заказа на воспитание человека образованного, нравственного, предприимчивого, ответственного, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора.

В настоящее время продолжают разрабатываться документы, которые подтверждают, что существует уже не только

социальный, но и конкретный государственный заказ на образование и воспитание людей, способных к сотрудничеству, к межкультурному взаимодействию, обладающих чувством ответственности за судьбу страны – словом, граждан, способных активно участвовать в общественной жизни и развитии государства [4]. Это такие документы как Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан России» на 2001-2005 годы, 2006-2010 годы, 2011-2015 годы. Это также и федеральный закон «Об образовании» (в редакции от 29.12.2012), который среди прочих, выделяет следующий принцип государственной политики в области образования – «воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры» [9].

Таким образом, мы можем заключить, что гражданская компетентность сегодня является социально-востребованным качеством, признанным на государственном уровне в качестве главной компетенции, и ее формирование – приоритетная задача системы образования.

Литература

- 1.Алексеев В.Н., Долинина И.Г. Формирование гражданской компетентности. Пермь, 2013.
- 2.Долинина, И.Г. Индивидуальные, общечеловеческие и гражданские ценности в контексте политической культуры учащихся / И.Г. Долинина // Педагогика. – 2009. – № 8.
- 3.Долинина, И.Г. Концепция формирования политической культуры гражданского типа / И.Г. Долинина // Акмеология. – 2007. – № 4. – С. 117-122.
- 4.Долинина, И.Г. Формирование политической культуры учащихся / И.Г. Долинина. – Пермь, 2008.
- 5.Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
- 6.Зорин В. «Евразийская мудрость от А до Я», толковый словарь.- М.:ИНФРА-М; 2002.
- 7.Стратегия модернизации содержания общего образования // Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

8.Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 N 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации»

9.Федеральный закон РФ «Об образовании» №3266-1 от 10.07.1992 в редакции от 29.12.2012 года

И.В. Гуляева (филиал МПСУ, Брянск, Россия)

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК
НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
СТУДЕНТОВ**

The importance of interpersonal relationships is justified in this article. The main approaches to the study of the problem are presented. Levels of interpersonal relationships are marked in this article. Also we have reviewed interactive methods which contribute to the development of interpersonal relations (for examples of lessons in mathematics).

Keywords: Mature interpersonal relations, pedagogical support, interactive technologies

В условиях модернизации современного образования, когда приоритетным направлением учебно-воспитательного процесса является формирование ключевых компетенций, особое внимание заслуживает вопрос становления зрелых межличностных отношений студентов как результат развития коммуникативной компетенции.

Это обусловлено тем, что в юношеском возрасте максимально проявляется потребность в общении, в то время как взаимодействие и взаимоотношения значительной части молодежи нередко характеризуются проявлением немотивированной жестокости, физической и вербальной агрессии, раздражения, вспыльчивости, грубости, негативизма. Указанные черты отрицательно влияют на процесс обучения и получения профессии, снижают эффективность профессиональной деятельности. Причиной является отсутствие у студентов необходимых знаний по психологии общения и взаимоотношений, слабо сформированные коммуникативные умения и навыки.

Следует отметить, что проблема общения и межличностных отношений в психолого-педагогической литературе представлена достаточно широко, в ее изучении выделяется несколько направлений исследований: работы по вопросам социальной перцепции, исследования по теории коллектива и межличностных отношений в педагогическом процессе, а также цикл работ по психологии труда учителя.

Анализ научной литературы показывает актуальность исследований зависимости развития межличностных отношений учащихся от применения разнообразных форм и методов педагогического сопровождения в учебно-воспитательном процессе. В работах таких ученых, как Е.А. Александрова [1], Т.В. Анохина [2], Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин [3] представлены проблемы общего методологического обоснования педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе. В трудах ученых, занимающихся проблемами педагогического сопровождения, значительное внимание уделено его влиянию на процесс овладения учащимися конструктивной коммуникацией, приобретение навыков сотрудничества и взаимодействия; отмечена роль каждодневных отношений педагогов с учащимися как основы для построения межличностных отношений с окружающими на основе гуманистических и демократических принципов. Но в то же время, актуальной и нерешенной остается проблема развития зрелых взаимоотношений в системе начального, среднего и высшего профессионального обучения. Очевидна недостаточная разработанность проблемы становления взаимоотношений на основе осуществления педагогического сопровождения в образовательном процессе учебных заведений, обусловленная отсутствием четко описанного диагностического инструментария, позволяющего оценить уровень их сформированности.

Сказанное обуславливает необходимость описания диагностического инструментария, позволяющего выявить уровень сформированности межличностных отношений, а также важность создания в учебно-воспитательном процессе вузов условий для формирования активной и творческой личности, способной к сотрудничеству и взаимодействию, что является

необходимым условием становления зрелых межличностных отношений.

Под зрелыми межличностными отношениями мы понимаем такие взаимоотношения, которые характеризуются тем, что субъекты отношений уважают различия между ними, поддерживают открытое выражение чувств и мыслей, распознают барьеры в отношениях, умеют их предупреждать и преодолевать, поддерживают друг друга, проявляя взаимный интерес и сотрудничество.

В процессе исследования нами были выделены информационный, поведенческий, эмоционально-ценностный, мотивационно-потребностный и рефлексивный критерии, позволяющие установить уровень развития межличностных отношений (низкий, средний, высокий). Разработана модель педагогического сопровождения межличностных отношений учащихся, разработан и экспериментально проверен спецкурс «Я – Ты – Мы», подготовлены методические рекомендации по его внедрению с целью развития межличностных отношений учащихся. Однако особое внимание хотелось бы обратить на то, что педагогическое сопровождение становления межличностных отношений обучающихся должно осуществляться не только на занятиях специально разработанных курсов, а непрерывно на протяжении всего учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Одним из условий, позволяющим реализовать педагогическое сопровождение межличностных отношений учащихся в учебном процессе, способствуя формированию значимых навыков социокультурной деятельности, освоению ценностно-смыслового опыта позитивных взаимоотношений, выступает реализация интерактивного подхода в обучении.

Интерактивное обучение – это, прежде всего, обучение, погруженное в общение. Оно видоизменяет формы и приемы ведения занятия, сохраняя основную цель и содержание, а также меняет роль педагога, который становится консультантом, создавая комфортных условий обучения, направляя и регулируя деятельность обучающихся, их общение и взаимоотношения.

Обучение, основанное на интерактивном подходе, можно охарактеризовать как диалоговое. В ходе такого обучения

осуществляется взаимодействие студентов по различным направлениям, например, «студент – студент», «студент – группа», «студент – преподаватель», др., что позволяет решать одновременно несколько задач. Это развитие интереса к изучаемому предмету, эффективное усвоение учебного материала, самостоятельный поиск решения проблемы. Но главной является развитие коммуникативных умений и навыков: обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать мнение других.

К интерактивным методам относятся следующие: дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые, «деловые» игры, тренинги, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов и т.д., однако четкой классификации интерактивных методов в настоящее время не существует.

Приведем примеры использования некоторых методов интерактивного обучения на занятиях по математике. При изучении нового материала курса «математика» считаем целесообразным организовывать интерактивные лекции с использованием презентаций. Так при изучении темы «Векторы на плоскости и в пространстве» реализуем метод «мозгового штурма», обеспечивающий генерацию всех идей, с целью повторения и обобщения знаний, полученных в школе по теме «Векторы». Указанный метод позволяет в течение короткого периода времени выявить подготовленность студентов к изучению темы, сделать выводы из получившихся результатов, связать изученную ранее тему с новым материалом. При проведении лекции материал излагается с использованием презентации «Векторы в пространстве», по окончании которой совместно со студентами подводятся итоги, озвучиваются извлеченные выводы.

На практических занятиях по данной теме обучающиеся оформляют опорные конспекты, которые содержат как задания по заполнению таблиц, созданию кластеров, схем, позволяющих обобщить теоретические знания, так и ряд задач на их применение. При возникновении определенных сложностей студент имеет возможность сначала обратиться за помощью к участникам других групп, после чего происходит совместное с преподавателем обсуждение решения возникшей проблемы. Подобные опорные

конспекты нами разрабатываются по разным темам курса математики, поскольку организация учебного занятия с их применением позволяет не только формировать математические и общие знания и умения, но и развивать самостоятельность, умение работать с книгой, формировать партнерские взаимоотношения.

Обязательным этапом каждого практического занятия мы считаем рефлексию, предполагающую формулировку основных теоретических положений и обсуждение эмоциональной составляющей занятия, характеристику возникших сложностей. На этом этапе урока просим студентов ответить на такие вопросы, как «каково ваше впечатление от занятия?», «какие сложности возникли на занятии, как удалось их решить?», «как вы оцениваете действия группы и свои, чтобы вы изменили в поведении?»

Подводя итоги сказанному, отметим следующее. Осуществление интерактивного подхода в обучении является одним из условий, способствующих становлению межличностных отношений, позволяя создавать развивающее образовательное пространство, направленное на формирование опыта общения. Этот факт подтверждается результатами исследования по средствам таких эмпирических методов, как «Диагностика поликоммуникативной эмпатии» (И.М. Юсупов), «Диагностика ценностно-ориентационного единства», «Профиль чувств в отношениях», «Интерперсональная диагностика межличностных отношений Т. Лири» (адаптированная Л.Н. Собчик), «Мотивация аффилиации», «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновский), социометрия. Применение указанных методик в совокупности позволяет достоверно оценить уровень сформированности межличностных отношений (низкий, средний, высокий) по каждому из критериев: поведенческому, эмоционально-ценностному, мотивационно-потребностному, рефлексивному.

Литература

1.Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников.- М.: НИИ школьных технологий. - 2010.- 336с.

2.Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. – №3

З.Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки.- М., 2004.

**Д.В. Дёгтева ВЮИ ФСИН России,
Владимир, Россия)**

К ПРОБЛЕМЕ МАРГИНАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

The article describes the main reasons for the marginalization of youth behavior, subjective and objective factors that have to motivate young people's behavior, the accentuation of their character.

Keywords: marginalization, youth, marginal personality, psychosis, dynamic, motives, types of psychopathy.

Маргинальность мы понимаем - как состояние, в котором оказываются отдельные индивиды, социальные группы, этнокультурные общности, а также молодежь в результате их перемещения в новую нормальную ценностную среду[4.С.32-33]. В данной статье мы хотим проанализировать, почему поведение этих страт населения является аморальным, социально опасным и несоответствующим общественным стандартам поведения.

На наш взгляд маргинальные подростки и молодежь - это главная питательная среда для преступности, в том числе организованной, а члены маргинальных сообществ являются «группой риска» для суицида, распространения венерических заболеваний и СПИДа.

Характеризуя маргинализацию личности, мы сочли необходимым сделать это через анализ личностных аномалий, которые называются психопатиями.

Психопатия это маргинальное состояние, для которого характерно:

- 1) выраженность патологических свойств до степени нарушения адаптации
- 2) всеобщность личностных отклонений определяющих весь психический облик
- 3) их относительная стабильность и малая обратимость

4) наличие совокупности личностных, поведенческих, аффективных и невротических расстройств определяющих клинические структуры

5) появление « психопатического цикла», который способствует стабилизации личностной патологии: дисфория-конфликт- личностная реакция- усугубление психопатических свойств.

6) Тотальность личностных девиаций, определяющих весь психический облик

(О.В. Кербиков).

Противостояние маргинальной личности общественным устоям мы связываем с наличием психопатического склада характера. Генезис психопатии сложен на наш взгляд, он включает в себя наследственные, органические и социально-психологические факторы.

В психиатрии существуют три подхода к выделению личностных типов:

1) Определение личностного типа по доминирующему признаку, который наиболее заметно отличает данного индивидуума от гипотетически представляемой «усредненной личности»;

2) установление личностных типов по перечням заранее сформулированных стандартных критериев, минимальное количество которых имеет диагностическое значение;

3) Определение личностного профиля, включающего в себе одновременную количественную оценку различных сторон характера [3. С.182] .

Исследователи А.Е. Личко, В.В.Гиндикин, В.А. Гурьева, В.С. Каган, С.А. Циркин и другие выделяют следующие типы психопатии:1) ананкастная, 2) астеническая, 3) гипертимная, 4) истерическая, 5) мозаичная, 6) паранойяльная, 7) психастеническая, 8) циклоидная, 9) шизоидная, 10) эксплозивная, 11) неустойчивого тип

Не один из этих типов, не выявляется в «готовом» виде в раннем детстве, хотя именно с этого времени начинается их формирование при участии отрицательных внешних воздействий (экзо-, психо- и соматогении, факторы среды и воспитания)[2. С.330]. Раньше других - уже в возрасте 2-5 лет- могут заявить о

себе шизоидная и истероидная психопатии. Инициация дисгармонии личности, начавшаяся в детском и подростковом возрасте, иногда продолжается, и в юношеском возрасте искажая нормальное индивидуальное развитие и созревание психики.

Начальное проявление психопатии в детстве (первый этап) выражается преимущественно элементарными психопатическими реакциями по возбудимому, истерическому, астеническому или неустойчивому типам. Другими словами ребенок может нарушать нормы морали и права, не адекватно реагируя на условия окружающей среды[1.С.176].

На втором этапе ярко проявляется полиморфизм психопатии, главным образом, за счет присоединения пубертатной симптоматики в виде утрированных возрастных особенностей психики (стремление к самоутверждению, эгоцентризм, максимализм в оценках, контрастность в эмоциональных проявлениях, реакция оппозиции, имитации, отказа, группирования т.д.) психозэндокринных, психосексуальных проявлений, достаточно часто, педагогической запущенности. Необходимо отметить, что для подросткового возраста характерна тенденция к сверхценным образованиям (неприязнь к своему телу, хобби).

Третий этап- завершение становления психопатии с формированием определенного клинического цикла. Если анализировать возрастную динамику психопатии, то можно отметить, что пубертатный период характеризуется значительным усилением личностных расстройств с выраженностью поведенческих нарушений, социальной дизадаптацией, трудностями межличностных контактов.

Неблагоприятная динамика психопатий чаще всего наблюдается при осложненных психопатиях (присоединение травм головы, мозговых инфекций, алкоголизм, наркомания, токсикомания и т.д.). Правильное воспитание, психотерапия, отсутствие заболеваний и травм головного мозга, улучшает прогноз психопатии.

На наш взгляд, отличительной особенностью современной российской молодежи является то, что кризисные процессы в обществе вытеснили ее в разряд маргинальных групп. Кардинально изменились ценностные ориентации молодежи и

основные пути самореализации, которые теперь связываются с высокой оценкой экономической активности их материальной обеспеченности.

Мы считаем, что деформации воспитания материнская, родительская и социальные депривации углубляют противоречия между новыми ценностными моделями, стандартами поведения и отсутствием законных средств для их достижения. Накладываясь на сложности процесса социализации, это служит благоприятной основой для распространения в молодежной среде различного рода отклонений. Взвешенная и дальновидная молодежная политика- основа их предупреждения и локализации. К частным мерам следует отнести создание системы психологических консультаций, телефонов доверия, грамотной объективной информации, клубов досуга.

Литература

1. Гиндикин В. Клинико- юридические аспекты психопатий. М., 2000. С. 176
2. Гурьева В. Медико- психологическая помощь акцентуированным личностям. СПб., 2001. С. 303
3. Каган В. Психопатии и маргинализация личности. М. 2003 С. 182.
4. Отклоняющееся поведение молодежи. Краткий словарь справочник, Владимир, 1996. С .32-33.

**И.В. Клочко (ЦНС ВО МВД России,
Москва, Россия)**

ПРЕВЕНЦИЯ ДЕФОРМАЦИИ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

This article considers the prevention of deformation of legal consciousness of senior pupils. Taking into consideration psychological peculiarities of adolescence, the author allocates deformations of legal consciousness of senior pupils: legal nihilism, legal infantilism, the "rebirth" of legal consciousness. The author connects the legal

awareness of the pupils with their behavior in the system of social relations and the execution of their duties.

Keywords: prevention, deformation, sense of justice, nihilism, infantilism, the system of social relations, professional training, professional legal consciousness.

В последние десятилетия коренным образом изменились роль и значение правовых знаний в российском обществе и сознании людей. Право приобретает конкретные черты и практическое значение для каждого. Переход к правовому государству невозможен без формирования у старших школьников соответствующих правовых знаний и правового сознания, которые, в свою очередь, зависят от профессиональной подготовки, осуществляемой в учебных заведениях.

Профессиональное правовое сознание старшеклассников – отношение к праву и готовность применять систему правовых знаний и умений на практике с целью повышения эффективности своей учебной и будущей профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка в области права старшеклассников предполагает развитие их личности в конкретной области знания, направленное на формирование правового сознания, социально-правовую активность, внутреннюю убежденность в необходимости соблюдения норм права, осознание себя полноправным членом общества, имеющим гарантированные законом права и свободы; воспитание гражданской ответственности и чувство собственного достоинства, дисциплинированность, уважение к правам и свободам другого человека, демократическим правовым ценностям и институтам, правопорядку; освоение системы знаний о праве как науке, о принципах, нормах и институтах права, необходимых для ориентации в российском и мировом нормативно-правовом материале, эффективной реализации прав и законных интересов; овладение умениями, необходимыми для применения освоенных знаний и способов деятельности в решении практических задач социально-правовой сферы; формирование способности и готовности к сознательному и ответственному действию в сфере отношений, урегулированных правом, в том числе к оценке явлений и событий с точки зрения соответствия

закону, к самостоятельному принятию решений, правомерной реализации гражданской позиции и несению ответственности [3, С. 13].

Учитывая психологические особенности юношеского возраста, можно констатировать, что старшеклассникам свойственна деформация правового сознания, то есть искажение, «разрушение» позитивных идей, убеждений, чувств, установок.

Мы выделяем следующие виды деформаций правового сознания старшеклассников:

- правовой инфантилизм – несформированность, недостаточность правовых знаний;
- правовой нигилизм – отрицание социальной ценности права, осознанное игнорирование требований закона;
- «перерождение» правового сознания – крайняя степень искажения правового сознания, включающая преступный умысел [1, С. 130].

Формами выражения правового нигилизма являются: прямое умышленное нарушение действующих законов и иных нормативных правовых актов, повсеместное массовое несоблюдение и неисполнение юридических предписаний, издание противоречивых, параллельных или даже взаимоисключающих актов, которые как бы нейтрализуют друг друга; подмена законности политической, идеологической или практической целесообразности; конфронтация представительных и исполнительных структур власти на всех уровнях; нарушения прав человека, особенно таких, как право на жизнь, честь, достоинство, жилище, имущество; правотворческие экспромты, декларативность и многословие законов, неуважение к суду, ведомственность, неконтролируемые процессы суверенизации и сепаратизма, разбалансированность правовой системы.

Важно отметить, что правовое сознание включает два основных компонента: знание действующего права, его основных принципов и требований; оценочные и поведенческие установки человека.

Правовое сознание детерминируется содержанием и особенностями правовой практики и проявляется в практической деятельности и поведении человека. Русский мыслитель И.А. Ильин писал: «Связь между правом и духом настолько подлинна и

существенна, что в непризнании ее, - ясного и зрелого или незрелого, лишь предчувствующего, - невозможна жизнь нормального правового сознания. Только духовная жизнь человечества нуждается в естественном и содержательно совершенном праве; только душа, имеющая орган для сознательной и бессознательной духовной жизни, способна к нормальному правовому сознанию. Человеку-животному можно совсем обойтись без права, он будет осуществлять торжество наивной силы. Человеку, как создателю хозяйства невозможно жить вне права, но зато возможно ограничиться одной поверхностной видимостью правоты, одной схемой права, культивируя и применяя дурные и несправедливые «положительные» нормы. Правовое сознание следует искать среди основных, присущих каждому человеку жизненных влечений и побуждений, выражающих, в то же время, духовную сущность человека как такового» [2, С. 37].

Духовная сопринадлежность людей, племен и наций естественно ведет их к организации жизни на основах общего права, общей власти и общей территории. Однородность духовной жизни, совместимость духовного творчества и общность духовной культуры составляют глубочайшую подлинную основу всякого государственного единения. Именно эта связь, - самая утонченная и подчас наименее сознательная и уловимая, - творит то самое могучее, самое нерасторжимое, безусловное и священное единение людей в правовые государственные союзы. Государство определяется именно тем, что оно есть положительно правовая форма Родины, а Родина есть его творческое, духовное содержание. Отсюда - сущность государства, его способы бытия, его обоснования, его цель, его средства, его нормальное строение. Правовое сознание непосредственно связано с правом, в комплексе с ним формируется, воспроизводится и функционирует. При этом само право может рассматриваться в широком смысле, как социально-политическое понятие. В этом случае право представляет из себя особый вид общественных отношений, отвечающий требованиям цивилизации и социальных отношений, выраженный в юридических нормах, основанных на принципах справедливости, свободы и равенства. При таком понимании содержание права составляют правовые отношения и правовая

деятельность субъектов, правовые институты и само правовое сознание.

Совокупность данных элементов образует право как общественное явление. Вместе с тем как профессионально-юридическое понятие, право рассматривается как совокупность устанавливаемых и охраняемых государством норм и правил поведения, регулирующих общественные отношения и выражающих волю конкретных социальных общностей.

Таким образом, и в том, и в другом случае понятие права связывается с личностным компонентом организации общественной жизни - поведением субъекта социальных отношений. Достижение правильного понимания и исполнения своих гражданских обязанностей каждым человеком - его постоянное правомерное поведение - достаточно сложная задача.

Литература

1. Головкин Р.Б. Теория государства и права : учеб.-метод. пособие; Федер. служба исполнения наказаний. – Изд. 4-е, доп. – Владимир, 2009. – 184 с.
2. Ильин И.А. О сущности правосознания. - М: «Рарогъ», 1993.- 235 с.
3. Кручинин М.В. Формирование правосознания студентов в ВУЗе: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Н. Новгород, 2010. 30 с.

**Е. Д. Кузин (ЮНПУ им. К.Д. Ушинского,
Одесса, Украина)**

ПОДГОТОВКА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ПОСТРОЕНИЮ ГАРМОНИЧНЫХ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ (с учетом этнических различий)

The article presents the research results about the love relationships of different ethnic group. The author shows their influence on the agreement of the family that the Bulgarian ethnic group representatives have the stronger influence that the other groups.

Одесский регион является полиэтническим: здесь издавна проживают люди, которые относятся к представителям разного этноса: украинцы, русские, евреи, болгары, молдаване, греки, гагаузы, немцы. Имеются албанцы, чехи, поляки. Со времен образования Одессы в жилы многих одесситов влилась греческая, итальянская, а также французская кровь. Сегодня регион пополнился представителями кавказских национальностей – армян, грузин, азербайджанцев, осетин и др. Все это, естественно, приводило как в прошлые времена, так и сегодня к образованию большого числа межэтнических браков.

В то же время в Одессе и Одесской области проживают рядом, в одних и тех же селах, районных центрах, в самих городах семьи, которые относятся к разному этносу. Система ценностей и традиций в таких семьях различны. Наблюдения показывают, что эти семьи отличаются по характеру взаимоотношений между супружескими парами и отношениями родителей с детьми.

Как утверждает В. Г. Крысько, этнические корни проявляются и иногда становятся источником человеческих трагедий (Крысько В. Г., 2002, с.85). Можно предположить, что конфликтность тех или иных семей связана с этническими особенностями супругов.

Создание семьи начинается со знакомств, встреч, ухаживаний, проявлений первых симпатий, которые в большинстве случаев перерастают в любовь. Юноши и девушки сегодняшнего одесского региона, как правило, являются представителями разных наций. Зачастую, каждый из них является потомком нескольких этнических групп, а значит, и носителем нескольких национальных культур, что проявляется в системе ценностей.

Мы поставили перед собой цель: изучить отношение к любви, как к ценности, у представителей разного этноса. Для этого мы провели исследования по двум методикам: «Играем один раз» (тест о любви) (Д. Я. Райгородский с.375-377). По результатам теста определяется уровень переживания любви, как значимого чувства и отношении к партнеру. Вторая методика была подготовлена нами и представляет собой опросник, разработанный с целью определения значимости любви в сравнении с прагматическими ценностями.

Опросник насчитывает 16 утверждений-вопросов. На каждое утверждение-вопрос испытуемые должны были ответить – «да» или «нет». При обработке результатов выделялись две шкалы: «любовь» и «прагматические интересы». За каждый положительный ответ испытуемый получал один балл. Количество баллов, полученных по шкалам «любовь» и «прагматические интересы», показывает, какая шкала превалирует.

Исследование было проведено на выборке студентов первого и третьего курсов Института психологии и факультета начальных классов ЮНПУ им. К. Д. Ушинского. Всего в исследовании принимало участие 125 студентов. Из них 105 девушек и 20 юношей.

Анализ выборки испытуемых по национальной принадлежности, показывает, что из них 58,06% – украинцы, 16,1% – болгары, 6,45% – туркмены, 4,84% – русские. По 1,61% – армяне, молдаване, латыши, а также испытуемые, у которых родители состоят в смешанных браках: 4,84% – русские и украинцы, 3,22% – болгары и украинцы, 1,61% – грузины и украинцы.

После проведения первой методики мы получили следующие результаты: 44,8% испытуемых переживают идеальную любовь к своему избраннику. При этом проявляется большой интерес к его личности, стремление понять его (ее) и разделить всю свою жизнь с ним (с нею). 55,2% испытуемых увлечены переживанием самого чувства любви, при этом они меньше интересуются личностными особенностями своего избранника (избранницы). Такое преобладание увлеченностью переживанием чувства любви объясняется, на наш взгляд, выборкой испытуемых – 17-20 лет, возраст, в котором потребность любить является одной из самых значимых. Поэтому переживание этого чувства, значимость его является главным предметом, при котором сам объект любви не всегда видим и даже не столь значим.

Сравнивая результаты, полученные по изучению уровня любви с национальностью испытуемых, мы видим, что около 36,1% испытуемых-украинцев, 54% испытуемых-болгар проявили способность к идеальной любви, то есть у этих испытуемых проявляется принятие любимого человека, интерес к его личности,

стремление заботиться о нем. Любовь у них возникла благодаря значимости самого человека. Остальные испытуемые – украинцы и болгары – проявили увлеченность самим переживанием чувства любви. Среди русских-испытуемых только два человека проявили способность к идеальной любви, а остальные – проявили увлеченность самим переживанием чувства любви.

Как видим, именно у испытуемых-болгар наблюдается ориентация на значимость личности избранника (избранницы) любви в большей степени, чем у испытуемых – представителей других национальностей.

Результаты, полученные по второй методике, показали, что большинство испытуемых способны к высокому проявлению чувства любви, однако определенные прагматические интересы при построении любовных отношений все-таки имеют место. Сопоставляя ответы респондентов – представителей разных национальностей – можно сделать вывод, что испытуемые-болгары дают больше положительных ответов в оценке любви, как значимого чувства, чем испытуемые других национальностей. Разница составляет 27%.

По результатам исследования, проведенного в нашей выборке испытуемых-болгар, любовь и личность самого избранника (избранницы) является более значимой, чем у испытуемых других национальностей.

Исходя из полученных результатов исследования, мы выдвинули гипотезу, в которой предполагаем, что семьи болгарского этноса более прочные – в них меньше разводов, меньше неполных семей и меньше конфликтов в семьях.

Для проверки гипотезы мы провели исследование с помощью анкеты и методики РОП (ролевые ожидания и притязания в браке), разработанной А. Н. Волковой (Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии, 2000). Опрос с помощью анкеты был проведен среди выборки испытуемых, а методика РОП среди 48 испытуемых, которые составили 24 пары. Среди этих пар были молодые супружеские пары (12 пар), 7 пар, проживающих в гражданском браке и 5 пар, которые встречаются. Среди них были представители украинской, болгарской, русской и др. наций.

54% изучаемых пар представляют собой пары, в которых испытуемые относятся к одной нации, а остальные 46% – являются представителями разных наций: русские-украинцы, болгары-украинцы, русские-болгары и представители других наций. В большинстве, среди представленных наций преобладали украинцы и болгары.

Анализ полученных результатов по методике РОП показал, что в болгарских парах наблюдается больше согласованности в важнейших семейных ценностях. Так, 84% из числа исследованных болгарских пар проявили согласованность, в то время, как у представителей других наций согласованность важнейших семейных ценностей в парах выразилась у 42% изученных пар.

Опрос, который мы провели среди студентов и 24 пар, показал, что частота конфликтов в болгарских семьях наблюдается реже, чем у представителей других наций.

На наш взгляд, это можно объяснить традициями, в которых воспитаны супруги. В болгарских семьях ценность семьи воспитывается у детей с раннего детства, прежде всего на примере родителей. Болгары связаны более крепкими родственными отношениями, у них четко распределены ролевые функции в семье и отец играет решающую роль в воспитании детей.

Результаты были подвергнуты корреляционному анализу, который показал наличие корреляции между данными, полученными по первой, второй и третьей методикам.

Литература

1. Диагностика семьи. Методики и тесты. //Редактор-составитель Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2004. – 736 с.

2. Крысько В. Г. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320с.

3. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. //Под общей редакцией А. А. Крылова, С. А. Маничева – СПб.: «Питер», 2000. – 560 с.

**Р.М. Куланбаева (ИМП РУДН, Москва, Россия),
А.Ж. Бекбаев (ПушГЕНИ, Пушкино, Россия)**

ПУБЛИЧНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ

The article considers the role of educational lectures. It's shown the history of public lectures in Russia as an example Lecture Hall of the Polytechnical Museum. The content of basic sources is also discussed, these sources contains scientific and popular scientific information in the video-form and electronic materials of scientific literature.

Keywords: lectures, educational project, video lectures, web site.

Публичные лекции и лектории, организуемые для всех желающих рядом вузов и музеев, вносили и вносят большой вклад в дело просвещения общества. С развитием компьютерных технологий к ним присоединились различные образовательные интернет-ресурсы.

Цель, которую несут лекции, читаемые на данных площадках, состоит в раскрытии для широкой аудитории и на доступном языке всех достижения науки, которые являются актуальными на данный момент. Кроме этого, для студентов, данные лекции являются дополнительным ресурсом в процессе обучения.

В статье рассмотрим изменение характера работы таких площадок с учетом современных возможностей сети Интернет.

Первым лекторием в России является лекторий Политехнического музея, который создавался при активном участии профессоров Московского университета. Политехнический музей на протяжении долгих лет является важным научным, общественным и культурным центром не только Москвы, но и всей России. Организованный в начале двадцатого века, изначально лекторий был местом, где собирались ученые для научного обсуждения своих работ в атмосфере жажды знаний, трепета перед неизведанным и предвкушения открытий. В Большой аудитории музея, регулярно проходили научно-популярные лекции лучших российских и иностранных учёных.

Здесь выступали Нобелевские лауреаты Илья Мечников, Нильс Бор, академики Н.И.Вавилов, А.Е.Ферсман, Н.Д.Зелинский.

Сегодня Лекторий Политехнического музея является одной из основных научно-просветительских площадок Москвы. Здесь регулярно проходят лекции и мастер-классы, направленные на популяризацию науки в её самых разных проявлениях - от экономики до физики элементарных частиц, а также различные дискуссии общественно-политического характера.

Но подобные публичные лекции были труднодоступны желающим из других городов.

Развитие компьютерных интернет технологий позволило открыть широкие возможности доступа к информации. В современных условиях свободный доступ к сети Интернет позволил огромному количеству людей, в том числе из отдаленных регионов, просматривать видеолекции на специализированных Интернет-ресурсах. Качество получаемой информации, пользователями этих ресурсов не уступает качеству знаний, получаемому студентами в аудиториях.

Стоит отметить, что и Лекторий Политехнического музея имеет собственный интернет-сайт <http://pmlectures.ru/>, где в разделе «Видео» размещены видеоматериалы лекций.

Хотелось бы выделить еще несколько основных Интернет-проектов, содержащих научную и научно-популярную информацию.

Одним из значимых проектов является просветительский медиапроект АCADEMIA телевизионного канала «Россия-Культура». В каждом выпуске программы - лекция по одной из фундаментальных наук. Лекции выходят в эфир с 2010 года. Видеолекции размещены в разделе АCADEMIA на сайте <http://tvkultura.ru>.

Лекции проходят в специально выделенной студии – аудитории, куда приглашаются лектор и группа студентов из различных вузов.

В рамках цикла АCADEMIA с лекциями выступали нобелевский лауреат физик Жорес Алферов, директор Института российской истории РАН Андрей Сахаров, профессор Сергей Капица, известный лингвист и философ Вячеслав Иванов, археолог Валентин Янин, биохимик академик Владимир Скулачев,

биоинженер академик Константин Скрябин и многие другие видные ученые.

Не менее важным просветительским проектом является проект Лекториум. Лекториум это академический образовательный проект. Медиатека - коллекция видеолекций лучших преподавателей России, размещена на сайте <http://www.lektorium.tv>. Все материалы публикуются только по согласованию с лекторами и учебными заведениями. Доступ к библиотеке - свободный и бесплатный.

Аналогичным проекту Лекториум является проект UniverTV.ru. На сайте <http://univertv.ru> размещены видеофайлы лекций для студентов, снятые в ведущих российских вузах, и доклады участников научных конференций. Также здесь есть переводы наиболее интересных зарубежных видеоматериалов.

Портал UniverTV.ru – это крупнейшая в Рунете подборка бесплатных образовательных видеоматериалов. Портал охватывает широкую тематику. Для их освещения ресурс сотрудничает с ведущими вузами и образовательными учреждениями страны.

По формату отличается от предыдущих электронных ресурсов проект ПостНаука (<http://postnauka.ru>). ПостНаука – это образовательный портал. Кроме видеоматериалов лекций на сайте есть разделы, где можно почитать «популярно о научном». В разделе «Журнал» размещены различные научные статьи. В разделе «Книги» размещены научно-популярна. литература

Портал ПостНаука реализует следующие проекты:

- ▶ 5 книг. Здесь публикуются рекомендации ученых по изучению 5ти книг из области их научных интересов с объяснением, почему ту или иную книгу важно и необходимо прочитать.

- ▶ IT-Наука - спецпроект ПостНауки и университета Иннополис о науке, информационных технологиях и робототехнике.

- ▶ ScienceHub - видео-сюжеты о научных лабораториях, новых технологиях, которые в них создаются, и новых профессиональных областях, появившихся вследствие научных открытий.

► Skoltech Colloquium - спецпроект ПостНауки и Сколковского института науки и технологий о последних инновационных разработках.

► Автограф - интервью с учеными, авторами недавно опубликованных книг, об их исследовании, новых методологических подходах к изучаемой теме и структуре книги.

► Будущее - совместный проект ПостНауки и Российской венчурной компании о том, что находится на переднем крае современной науки: идеи, открытия, технологии, которые завтра изменят мир.

► Главы - фрагменты из готовящихся к изданию или уже изданных книг и сборников по различным областям науки.

► Диалоги - видео-версии Диалогов ПостНауки, проекта публичных лекций нового формата, в рамках которого два эксперта освещают различные аспекты одной темы, дискутируя и дополняя друг друга. Диалоги ПостНауки поддерживает Фонд Дмитрия Зимина «Династия».

Перспективы - авторская передача главного редактора ПостНауки Ивара МаксUTOва. Разговор с учеными об их профессии, месте их дисциплины в системе научного знания, наиболее актуальных областях исследования - обо всем, что составляет перспективу науки будущего на сегодняшний день.

► Прямая речь - интервью с участниками проекта об их пути в науке.

► Точка зрения - мнения участников проекта об актуальных проблемах науки и образования.

Проект ПостНаука начал свою работу в 2012 году. На сайте опубликовано более 1100 информационных материалов, из них свыше 600 - видеолекции о достижениях фундаментальной науки и современных технологиях. А также, интервью с учеными, их статьи и рекомендации по изучению литературы в различных областях научного знания. В подготовке материалов принимали участие более 170 экспертов из разных исследовательских областей, в том числе несколько нобелевских лауреатов. Проект имеет мобильное приложение для операционной системы Андроид.

В 2013 году ПостНаука запустила англоязычный сайт Serious Science, ориентированный на международную аудиторию.

Участниками проекта являются: биолог С.В. Дробышевский, биолог М.С. Гельфанд, биолог К.В. Северинов, социолог А.Ф. Филиппов, социолог К.Д. Титаев/

Основной формат проекта — десятиминутные видео, монологи ученых по теме их исследований, раскрывающие определенные теории, понятия, факты или идеи.

Рассмотренные Интернет - проекты в основном являются некоммерческими. Финансирование осуществляется за счет фондов по поддержке науке и образования и пожертвований.

Можно сделать вывод о том, что с помощью этих просветительских проектов крупнейшие ученые современности и их молодые коллеги обращаются к широкой аудитории с целью привлечь внимание к отечественной науке и расширить круг людей, заинтересованных в знаниях.

Кроме того, нами выделены основные функции данных Интернет-лекториев как публично-просветительских проектов:

- сохранение культурного наследия, традиций и высокого качества российского образования;
- обеспечение доступности новых форм обучения для студентов (дистанционное, асинхронное, непрерывное);
- укрепление культурных связей и помощь в получении образования людям владеющим русским языком по всему миру.

А.Н. Ломакина ((ВЮИ ФСИН России, Владимир)

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК У СТУДЕНТОВ

In this article the author identifies the causes students to use substances. This individual peculiarities of the personality, age, availability of psychoactive substances. The author singles out the peculiarities and principles of educational work on prevention of harmful habits among students.

Keywords: socialization, personality, age peculiarities, habits, psychoactive substances, prevention, educational and teaching work.

Употребление психоактивных веществ молодыми людьми является негативным фактом, обусловленным как индивидуальными особенностями личности, так и социальными условиями общества.

«Болезнь легче предупредить, чем лечить» - это золотое правило медицины особенно актуально, когда вопрос касается профилактики вредных привычек у студентов.

Можно назвать следующие основные причины, приводящие молодых людей к употреблению психоактивных веществ: индивидуальные и возрастные психологические особенности личности студента; доступность психоактивных веществ; наличие проблем, с которыми трудно справиться; влияние ближайшего окружения (группа сверстников); подражание, основанное на стремление доказать свою принадлежность к определенной группе; повышенная тревожность и обостренное чувство одиночества [2. С. 119].

Нашей экспериментальной работой было охвачено 650 молодых людей, выявлена группа риска в количестве 50 человек. Одной из основных методик, которая использовалась при проведении эксперимента была Шкала социально-ситуационной тревоги Кондаша. С помощью данной методики мы выявили те области действительности, объекты, которые являются для студентов основными источниками тревоги, что может послужить предпосылкой для употребления психоактивных веществ. Методика включает в себя ситуации трех типов: 1. Ситуации, связанные с учебным заведением, с педагогами. 2. Ситуации, актуализирующие представление о себе. 3. Ситуации общения.

В начале эксперимента преобладали молодые люди с высоким уровнем общей тревожности (60%), в основном она была связана с ситуациями общения и личностными проблемами. Данный вид проблем является естественным для юношеского возраста. Главное то, какой способ выберет молодой человек для их решения. Для того, чтобы у молодых людей не было желания попробовать психоактивные вещества и уйти от решения проблем, они должны быть успешно реализованы в окружающем мире, уметь справляться с проблемами социальной адаптации.

Тревожность, закрепившись, становится достаточно устойчивым образованием. Тревожность ухудшает возможности

молодого человека, результативность его деятельности, усиливает эмоциональное неблагополучие.

У 20 % молодых людей до начала эксперимента наблюдалось состояние «чрезмерного спокойствия». Подобная нечувствительность к неблагоприятным ситуациям носит, как правило, защитный компенсаторный характер и препятствует полноценному формированию личности.

Иногда за чрезмерным спокойствием может скрываться повышенная тревога, о которой молодой человек по разным причинам не хочет сообщать окружающим.

Поэтому профилактическая работа была направлена на формирование необходимых навыков общения, на коррекцию самооценки, на преодоление внутренних конфликтов, на развитие способности справляться с повышенной тревогой.

Можно представить портрет студента с высоким риском заболеть наркоманией, он характеризуется следующими чертами (Б. Сегал):

- пониженная способность переносить трудности повседневной жизни;
- стремление к новизне - «жизнь серая, ничего не происходит, а я хочу жить ярко и красочно. Яркость и красочность – достигается легко. Стоит только расширить горизонты сознания. Сначала «травка», потом – героин»;
- неприспособленность к жизни, упреки окружающих способствуют формированию скрытого комплекса неполноценности, внешне нередко проявляющегося в защитно-психологической реакции, состоящей в демонстрации превосходства над окружающими;
- внешняя доброжелательность, сочетающаяся со страхом перед устойчивыми эмоциональными контактами (боязнь любви, брака). На самом деле это действующее с детства «табу» на любовь окружающих;
- стремление перенести ответственность за принятие решений на других, обвинить, зная при этом, что они невиноваты;
- зависимость;
- тревожность [3. С.13].

Ведущая роль в работе по профилактике вредных привычек у молодых людей принадлежит подготовке специалистов (из числа

педагогов, педагогов-психологов, социальных педагогов). Поведение специалиста должно являться моделью поведения для молодого человека. Главное в профилактической работе - достичь изменений в сложившейся схеме поведения молодых людей группы социального риска. Наибольший эффект в попытках добиться того, чтобы полученные студентами знания прочно вошли в их повседневную жизнь, обеспечивается многообразием подходов к профилактической деятельности.

Педагогу важно выработать такие подходы к обучению, которые являются результативными и одновременно интересными для молодежи. Многообразие методов делает профилактическую работу более эффективной и интересной и позволяет осуществлять многоплановое воздействие на молодых людей. Необходимо организовать сеть профессионально подготовленных учреждений, готовящих компетентных специалистов, чтобы с их помощью развить у студентов конструктивные формы поведения (стрессоустойчивость, навыки решения проблем, самопомощь и т.п.) и, соответственно, таким образом, уменьшить количество молодых людей, страдающих зависимостью от психоактивных веществ.

Организация педагогической работы по профилактике вредных привычек у учащейся молодежи будет успешной, если:

- организация педагогического процесса непрерывно связана с формированием навыков здорового образа жизни, отношением к своему здоровью и здоровью окружающих как к важнейшей социальной ценности;

- реализовано обеспечение учебного процесса программами по профилактике вредных привычек у студентов;

- в качестве основных принципов при создании профилактических программ выступают такие, как целесообразность и системность, стратегическая целостность, многоаспектность и профессиональная компетентность профилактической работы.

Педагогическая профилактика оказывается тесно связанной с очень многими направлениями формирования личности молодого человека и должна охватывать все факторы социализации. А.Г. Макеева предлагает рассматривать 3 уровня организации модели педагогической профилактики - макроуровень (рассматриваемый в

рамках целого государства), мезоуровень (действующий на уровне региона), микроуровень (включающий в себя ближайшую среду обитания молодого человека) [1. С. 65].

Формирование устойчивости к негативному влиянию среды – это длительный процесс, предполагающий освоение разнообразных социальных навыков, взаимодействие педагогов, психологов, социальных педагогов, медиков, юристов. Задачи профилактики полностью совпадают с задачами воспитания.

Литература

1. Макеева А.Г. Не допустить беды: Пед. профилактика наркотизма школьников: Пособие для учителя/ А.Г. Макеева; Под ред. М.М. Безруких. – М.: Просвещение, 2004.

2. Максимова Н.Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2000.

3. Шилова Т.А. Профилактика алкогольной и наркотической зависимости у подростков в школе: Практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004.

Е.А.Шакирова (ПТПИТ, Пермь, Россия)

ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ проект «Правовое просвещение и формирование гражданской компетентности молодежи Пермского края» № 14-16-59004.

The article explains the concept of "legal enlightenment". Selected problems of legal training and education. Revealed are the ways of forming legal literacy, legal position and law-abiding behavior of students. The process of legal enlightenment will be successful when there is a programmed of legal enlightenment, raising of public resources and the choice of optimal forms of legal enlightenment.

Keywords: legal enlightenment, societal resources, legal awareness, legal position.

Современные тенденции развития права, в основе которых заложены принципы правового государства и гражданского общества, диктуют потребность в повышении правовой грамотности обучающихся, формировании адекватной правовой позиции и их готовности следовать закону. Решение поставленных задач и их реализация непосредственно связаны с уровнем правового просвещения. Правовая просвещенность обучающихся сегодня актуальна как никогда. Насколько обучающиеся не просто знают свои права и обязанности, информированы о правовых актах, принимаемых законодательной властью, но и умеют ими пользоваться, во многом зависит социально-экономическая и политическая ситуация в стране. Как показывает практика, низкий уровень правовой просвещенности сохраняет определенную тенденцию. Обучающиеся после получения основного общего образования не только очень слабо ориентируются в законах и методах защиты своих прав, но и не стремятся к повышению правовой грамотности. Сложившаяся на сегодняшний день ситуация в системе организации правового образования не обеспечивает качественного информирования обучающихся об основных вопросах права, требованиях Конституции Российской Федерации, федерального и краевого законодательства. В связи с этим, требуется создание педагогических условий обеспечивающих организацию правового просвещения. В целях привития обучающимся уважения к закону, преодоления правового нигилизма необходимо максимально использовать имеющийся у образовательного учреждения потенциал для систематического правового просвещения.

Правовое просвещение - целенаправленный процесс, организованный посредством просветительской деятельности, обеспечивающий правовую просвещенность обучающихся, основанный на свободе выбора правовой информации, реализуемый через систему государственных и общественных организаций, обеспечивающий повышение правовой грамотности формирование правовой позиции и правоприемного поведения обучающихся [2, с.48]. Приоритетом просвещения является духовно- нравственное становление личности, что говорит о ведущей роли воспитания [3, с.213]. Правовое просвещение

«распространение правовых знаний в форме образования, которое имеет характер системности, фундаментальности [4, с.213]. Считаем, что правовое просвещение это необходимое условие обучения и воспитания способствующее нравственно - правовому развитию личности и повышению правовой просвещенности

Правовая просвещенность обучающегося – результат процесса социализации личности, выраженный в принятии и усвоении системы правовых знаний, приобретение социального опыта, навыков правового поведения.

Педагогический опыт реализации целей и задач правового просвещения в образовательном учреждении ГБОУ СПО "ПТПИТ" показал, что просветительская деятельность дает положительный результат, при следующих педагогических условиях: разработана программа правового просвещения, привлечены общественные ресурсы, выбраны оптимальные формы и средства правового просвещения.

Программа правового просвещения, определяет цели, задачи, содержание и последовательность этапов просветительской деятельности. Способствует реализации таких принципов как: системность, целостность и взаимообусловленность процесса просвещения. Обеспечила условия для создания единой системы качественного правового просвещения обучающихся с элементами правового самообразования.

Общественный ресурс правового просвещения - социально-педагогический феномен правового просвещения, направленный на распространение знаний о законах, нормотворчестве, правомерном поведении и правах человека [5, с.1]. Привлечены к образовательному процессу общественные ресурсы: государственные и общественные организации, просветительские учреждения, некоммерческие организации, поддерживающие социально значимые проекты просветительской направленности. Это создало условия для доступа обучающихся к официальной правовой информации, повышению интереса обучающихся к политико-правовой жизни общества, улучшению взаимодействия государственных, муниципальных и общественных организаций и образовательного учреждения при работе по распространению юридических знаний, увеличению

количества и качества мероприятий публично-познавательного характера, направленных на повышение правовой грамотности обучающихся.

Выбор оптимальных форм и средств правового просвещения способствовал улучшению условий для получения правовых знаний, поддержанию интереса обучающихся к информации правового содержания, повышению активности. Наиболее востребованными формами и средствами правового просвещения стали:

- информационные: СМИ, лектории, факультативы, элективные курсы;
- практические: дискуссии, форумы, конкурсы, олимпиады, социальное проектирование;
- мотивационные: тренинги, психологические беседы.

Выбор форм и средств просвещения определялся критериями:

- соответствие целям и задачам правового просвещения; соответствие содержанию материала;
- соответствие реальным учебным возможностям обучающихся: возрастным (физическим, психическим);
- уровню подготовленности (обученности, развитости, воспитанности), особенностям группы (коллектива);
- эргономические условия (время проведения мероприятия, количество участников);
- соответствие индивидуальным особенностям и возможностям, уровню педагогической квалификации преподавателей (черты характера, уровень овладения тем или другим методом, отношения с коллективом, предшествующий опыт, уровень психолого-педагогической, методической и информационно-технологической подготовки);
- соответствие возможностям образовательного учреждения.

В заключение хотелось бы отметить, что развитие правовой просвещенности: повышения правовой грамотности, правовой позиции, позитивно деятельностного поведения является процессом многогранным, длительным и зависит от многих факторов, среди которых наиболее значимыми являются кропотливая и постоянная работа, направленная на формирование

у обучающихся устойчивого уважения к закону и преодоление правового нигилизма, ибо от этого, во многом, зависит будущее нашего общества.

Литература

1. Аминов, А.М. Правовое просвещение подростков, формирование их правовой культуры, профилактика правонарушений / А.М. Аминов. – Казань, 2002.
2. Долинина, И. Г. Шакирова, Е. А.. Правовое просвещение: концептуальные основы/ И. Г. Долинина, Е. А. Шакирова // Высшее образование сегодня. 2013. – № 3. – С. 49 – 52
3. Долинина, И. Г., Шакирова, Е. А. Теоретические подходы к правовому просвещению в образовательных учреждениях российской федерации. / И. Г. Долинина, Е. А. Шакирова // Формирование гуманитарной среды в ВУЗе: инновационные образовательные технологии. Материалы XIV Всероссийской научно - практической конференции. - ПНИПУ 2014/
4. Певцова Е.А. Реализация доктрины правового образования учащихся общеобразовательных учреждений в современной России: Дис. ... д-ра пед. наук : М., – 2004.
5. Шакирова, Е. А. Общественные ресурсы – общественно-педагогический феномен правового просвещения // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/> 113-11750.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

Балыхин Г.А., Балыхин М.Г. Почему высшее профессиональное образование перестает быть внутренним делом отдельной страны?	3
Сенашенко В.С. О состоянии и перспективах высшего образования в России	9
Прокоп Ю., Прокоп П. Болонская система по прошествии нескольких лет – выгоды и ограничения стандартизированного образования	12
Лобанов Н.А. Неоценённый резерв системы образования: профессиональное самообразованье	25
Балыхин М.Г., Балыхина Т.М. Конкурентоспособность педагога – благоприятные и неблагоприятные контексты	31
Денисенко В.Н., Ткач Г.Ф. Международная академическая мобильность: новые тенденции и подходы	37
Цепкало В.В., Старжинский В.П. Инновационное образование и способы его построения	45
Казаренков В.И. Целостная подготовка специалиста: формирование опыта межкультурного взаимодействия	52
Рангелова Е. М. Преподаватель высшей школы в Республике Болгария – открытые проблемы	59
Черкасов А.В. Категория «отношение» как выражение сути воспитания. Роль и место преподавателя в воспитании студентов	62
Сегень-Матыевич А.И. Педагогика равенства как компонент поликультурного образования	68
Ясвин В.А. Гуманитарная экспертиза университетской образовательной системы	72
Жук О.Л. Междисциплинарная интеграция в ВУЗе как условие повышения качества профессиональной подготовки специалистов	76
Блинова Е.Е. Трудовая миграция украинцев: мнение студентов	82
Орлова А.П. Методология этнопедагогики	88

Аванесян Г.М. Значение механизма децентрации в процессе психологического образования студентов.....	94
Зборовский Э.И. Индивидуальная конституция и здоровье -- интеграция в систему образования.....	99
Шейнов В.П. Психические состояния преподавателей и студентов-жертв и инициаторов манипулятивных воздействий	104
Пионова Р.С. Профессиональная педагогическая культура как аксиологическая категория.....	108
Орешкина А.К. Стратегии развития субъектности студента вуза в условиях образовательного пространства системы непрерывного образования.....	113
Папцова А.К. Проблемы преподавания гуманитарных дисциплин в контексте социокультурных трансформаций (региональный аспект).....	120
Саликжанов Р.С., Саликжанова Ш.Б. Общие тенденции интернационализации высшего образования в России и в Казахстане.....	124

СЕКЦИЯ 1. ВЫСШАЯ ШКОЛА И ОБЩЕСТВО

Лобанов Н.А., Тучков А.И. Основные модели непрерывного образования.....	129
Лапина И.А., Лапина С.В. Высшее образование в системе факторов социально-экономического развития современного государства.....	132
Клюс-Станьска Д. Высшее педагогическое образование в аберрационных меандрах государственных рамок квалификации.....	140
Казаренкова Т.Б. Современные проблемы межкультурной коммуникации студентов в мультинациональных университетах.....	145
Сенашенко В.С., Ступин М.А. О качестве высшего образования в условиях рыночной экономики.....	152
Сегень В. Программа Intel Teach как пример сотрудничества Гданьского Университета и отраслей IT.....	155

Мошляк Г.А. Краткий анализ системы образования и академической мобильности Республика Аргентина.....	158
Бокова Т.Н. Развитие системы высшего образования в США в XX веке.....	162
Медникова Т.Б. Подготовка инженеров в Российской Федерации и США.....	166
Попов Л.В., Шао Хайкунь Оценка качества высшего образования. Опыт Китайской Народной Республики.....	169
Карнаух Г.В. Вариативные подходы в подготовке преподавателей высшей школы России в первой половине XIX века.....	176
Пузанова О.А. Высшее образование и современное российское общество: история и перспективы взаимодействия	181
Резько П.Н. Мультиверситеты и УНПК: перспективы развития.....	185
Щеголев А.А. Современное состояние и проблемы гражданского и патриотического воспитания в России в 2008-2012 гг. (по материалам журнала «Педагогика»)	188
Кусарбаев Р.И. Межнациональное взаимодействие студентов в системе высшего образования Российской Федерации.....	193
Султанбаева К.И. Развитие опыта межкультурного взаимодействия будущих педагогов в образовательном пространстве вуза.....	198
Акбергенов А.Д. Освоение студентами актуальных проблем стран Западной Африки в контексте современных международных отношений.....	202
Виноградова Е.А. Е.Г.Бразуль-Брушковский Перспективы реформирования образования и управление современным обществом.....	210
Вострикова Н.А. Развитие магистерских программ в контексте модернизации высшего образования.....	216
Коваленко С.А., Идрисова Э.Ф. Международные рейтинги университетов как средство конкуренции на рынке образовательных услуг.....	223

Мальцева О.Е. Изменение ценностей современных обучающихся в различные периоды профессионального обучения.....	226
Идрисова Э.Ф. Основные тенденции развития положений Болонского процесса.....	231
Джегедэ Виктория Йегунде Философия образования в Нигерии.....	236
Джабборовна М.А. Проблемы гендерного дисбаланса в системе высшего профессионального образования Республики Таджикистан.....	239
Мухаметжанова Д.К. Перспективы развития сотрудничества в сфере образования между Республикой Казахстан и Республикой Корея.....	243
Стручкова Е.П. Стипендии для иностранных студентов как один из способов укрепления позиции страны на мировом рынке образовательных услуг (на примере Японии).....	248

СЕКЦИЯ 2 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Тарантей В.П. Отражение метопринципов совершенствования дидактической теории и практики в педагогических технологиях.....	252
Долиннина И.Г. О методологии формирования политической культуры гражданского типа.....	257
Елбаев Ю.А., Шабанов А.Г., Шорохова Т.И. Информационно-образовательная среда современного вуза для подготовки современного специалиста.....	263
Грибкова О.В. Формирование мотивационной сферы профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы.....	267
Червякова Л.Д. Инновационные процессы в системе очно-заочного образования.....	273
Дробот И.С. Педагогическая система профессионального становления офицерских кадров	277
Кондрашова Л.В. Парадигмальный подход как основа модернизации педагогического образования.....	280

Снопкова Е.И. Образовательные технологии как праксеологические нормы педагогической деятельности преподавателя высшей школы.....	284
Сманцер А.П. Профессиональное самосовершенствование будущего учителя как системное образование.....	289
Казимирская И.И. Управление исследовательским поиском будущего учителя в процессе педагогической практики студента.....	293
Кондрашов Н.Н. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной позиции студентов в учебном процессе университета.....	297
Елбаев Ю.А., Шабанов А.Г., Шорохова Т.И. Компетентностно-ориентированный подход как фактор формирования информационно-образовательной среды вуза....	301
Аксенова М.А. Структура и содержания концепций в педагогической науке.....	307
Краснодембска А. Młodzież szkolna wobec wartości edukacyjnych i dalszej przyszłości zawodowej.....	310
Шабанов А.Г., Елбаев Ю.А. Современные дидактические средства в дистанционном образовании: опыт Современной гуманитарной академии	314
Княщук Т.В. Развитие профессиональных компетенций студентов - менеджеров в рамках курса «Управление рисками организации».....	318
Желева Е.Г. Адаптация первокурсников-будущих специалистов в области здравоохранения в высшей школе.....	323
Филиппова Н.А. Повышение качества набора иностранных абитуриентов в медицинском ВУЗе (на примере Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова)	327
Пищова А.В., Давыдовский А.Г. Системно-аналитическая тренинговая технология решения педагогических.....	332
Полякова Е.И. Об интеграции содержания профессионального образования.....	336
Романова А.М. Педагогические условия формирования профессионально-творческой направленности студентов технических специальностей.....	341

Железкина И.И. Опыт создания и реализации процесса поэтапной профессионально-ориентированной подготовки специалистов социальной сферы.....	344
Бубнова Ю.Г. Реализация интерактивных форм обучения в образовательном процессе ВЮИ ФСИН России).....	348
Шагушина А.В. Проблемы и перспективы применения активных и интерактивных методов обучения в юридических ВУЗах.....	352
Быстренина И.Е. Особенности изучения информационных технологий в аграрном вузе.....	355
Давыдовский А.Г., Пищова А.В. Способ системного многомерного анализа педагогических ситуаций.....	358
Евсюкова Н.И. Высшее образование как многогранный процесс.....	362
Жарылгапова Д.М. Основные положения теории самообразования личности.....	365
Зайцев И.С. Некоторые вопросы оптимизации процесса непрерывного образования.....	373
Есяян Р.С. Индивидуальная деятельность как средство развития у студентов интереса к самообразованию.....	377
Жалнина Н.В. Модульное обучение и организация самостоятельной работы студентов.....	381
Занаев С.З. Особенности развития всеобщего политехнического образования довоенного периода (до 1941г.)	385
Княщук А.А. Развитие интереса к учению у студентов в поликультурной среде.....	390
Ляликова А.В. Образовательные программы ЮНЕСКО.....	393
Жвирблис О.С. Индивидуализация образования: вариант развития современной модели обучения.....	398
Омурзакова А. Б. Международное сотрудничество вузов Республики Казахстан и Республики Корея.....	400
Филиппова А.В. Особенности подготовки учащихся к устной части международного экзамена “Testdaf”.....	404
Фролова Е.А. Важность отражения требований профессионального сообщества в образовательных стандартах высшего профессионального образования.....	410

Шабанов А.Г., Елбаев Ю.А. Современные дидактические средства в дистанционном образовании: опыт Современной гуманитарной академии.....	413
Гуляева И.В. Интерактивный подход в обучении как необходимое условие педагогического сопровождения межличностных отношений студентов.....	417

**СЕКЦИЯ 3
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Агузумян Р. В. Психологический анализ очной и заочной систем образования.....	423
Гагарин А.В., Алексеев С.Д. Психологические условия решения профессионально-экологических задач будущим специалистом	426
Фурмановска М. Методика арт-терапии для студентов.....	431
Локян А.Б. Психологические особенности переподготовки и аттестации государственных служащих	435
Шилова Т.А. Психологическое консультирование студентов.....	440
Новикова И.А., Новиков А.Л. Лингвистические и психологические факторы оптимизации межкультурного взаимодействия студентов многонациональных вузов	448
Елбаев Ю.А., Шабанов А.Г. Проблемы педагогического общения в процессе реализации информационно-коммуникационных технологий в вузах.....	453
Тютченко А.М. Взаимосвязь успешности учебной деятельности и психологических состояний студентов.....	457
Кауненко И.И. Подготовка психологов к работе в поликультурном пространстве	462
Кудинов С. И., Кудинов С.С., Чжан Тэн. Особенности психологической структуры самореализации у мужчин и женщин.....	466
Петросян Л.А. Проявления особенностей общения в трудовой деятельности.....	471
Кудинов С.И. Сравнительный анализ разных уровней настойчивости у студентов.....	476

Марков А.С. «Концепт» «субъективность» применительно к обучению и развитию курсантов военного ВУЗа.....	481
Михайлова О.Б. Специфика становления и развития инновационного потенциала личности в разные возрастные периоды.....	486
Колосов К.А. Культура здоровья, культура интеллекта, культура достоинства как стержневые компоненты технологии образования на современном этапе.....	490
Каменова Г.Н. Социально-психологическая адаптация студентов высшей школы.....	494
Хачатрян А. Р. Личностно-профессиональное развитие будущих руководителей в процессе образования.....	498
Полещук Ю.А., Бакунович М.Ф. Рефлексия в контексте профессиональной компетентности студентов педагогического вуза.....	500
Кудинов С.С. Индивидуально-типические особенности общительности.....	504
Карнелович М.М. Психолого-педагогические проблемы начального этапа профессиональной деятельности педагога...	507
Макшанцева Л.В. Психологические вопросы экспертизы учебной литературы.....	512
Замалдинова Г.Н. Связь черт личности и толерантности студентов многонационального университета	515
Кудинов В.С. К вопросу исследования толерантности личности	519
Трищенко Ю.М. Личностная готовность студентов – будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности.....	522
Сапего Е.И. Диалогические взаимоотношения преподавателя и студента как средство профессионального становления будущих специалистов.....	527
Седова И.В. Зарубежные теоретические подходы исследования эмоционального выгорания.....	531
Седова И.В. Основные подходы к исследованию профессионального выгорания в отечественной науке.....	535
Кривич И.С. Особенности изучения студентами высшей школы проблемы восприятия рекламы потребителем.....	539
Журавлева А.С. Ролевые игры как потоковая деятельность...	546

Гурская А.С. Копинг стратегии и эго-состояния лидеров как одна из дифференцирующих психологических характеристик.....	549
Кудинов В. С. К вопросу исследования толерантности личности.....	553
Петрухина Е.С. Психологическая работа с потенциальными родителями приёмного ребёнка.....	557

СЕКЦИЯ 4 РЕЗЕРВЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

Фортова Л.К. Понятие и структура правового поведения студентов.....	562
Пашкевич В.В. Нравственные ценностные ориентации студенческой молодежи.....	566
Чеботарева Е.Ю. Жизнестойкость и креативность личности как факторы толерантности в студенческой среде.....	569
Позняк А.В. Приоритетные направления научных исследований в сфере воспитания в Республике Беларусь.....	574
Асташева Н.А. Диалоговые технологии в воспитании будущего специалиста.....	578
Грунина В.А. Воспитание профессионального долга у курсантов и слушателей юридических вузов.....	582
Карпович Т.Е. Повышение удовлетворенности качеством жизни студентов как актуальная задача белорусского педагогического ВУЗа.....	585
Кожухарь Г.С. Смыслжизненные ориентации и личностный потенциал преодоления стрессовых ситуаций у работников образования.....	589
Овчинников О.М. Деструктивные изменения личности студента в условиях совместного социума.....	594
Митрофанова О.Г. Ценности студентов – китайцев, студентов-туркмен и студентов-белорусов в процессе межкультурного взаимодействия.....	598
Кудинов С.С. Взаимосвязь самореализации и общительности личности.....	603

Кузин Е.Д. Подготовка студенческой молодежи к построению гармоничных семейных отношений (с учетом этнических различий).....	608
Михальчи Е.В. Педагогическая коррекция виктимизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.....	613
Мудрак С.А. Экологическая компетентность личности: сущностные признаки и специфика проявления у российских и иностранных студентов.....	621

**СЕКЦИЯ 5.
ВЫСШАЯ ШКОЛА:
ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО**

Уколова Л.И. Влияние культурно-образовательной среды на процесс духовных устремлений подрастающего поколения ...	626
Матыевич М. Анимация культуры как одна из мер процесса культурной передачи.....	635
Бодина Е.А. Зарубежная педагогическая мысль о диалектике процесса и результата в музыкальном образовании.....	639
Полякова Е.С. Перспективы модернизации музыкально-образовательного процесса в высшей школе	644
Стемпняк З. Постановка голоса в подготовке учителей в Польше. Психика и человеческий голос.....	648
Овчаренко Н.А. Вокально-педагогическая деятельность в профессиональной подготовке будущего учителя музыкального искусства.....	655
Пинаев С.М. Авторская концепция спецкурса «Американский литературный ренессанс начала XX века».....	658
Гончарова Н.А. Десятиязычный словарь фразеологических эквивалентов: структура, содержание.....	662
Политкина Г.А. Фразеоматические комплексы в публицистическом тексте состязательной коммуникативной направленности.....	667
Зайцева С.Е. Проблема аутентичности в современной методической науке.....	671
Кужевская Е.Б. Стратегии вежливости как образец речевого поведения на примере «делового английского языка».....	675

Куриленко В.Б., Макарова М.А., Щербакова О.М.	
Сущность и стратегии медицинского педагогического дискурса.....	679
Рубцова Н.В. Диалог культур: теоретико-практические вопросы социализации инофонов.....	685
Айтканов К.Т. Продвижение русского языка в странах СНГ и дальнего зарубежья через систему образования.....	690
Мокашов В.В. Падежная семантика в современной методике преподавания русского языка: традиции и новации.....	694
Демидова Е.О. Архетип трикстера в славянской и кельтской мифологиях.....	698
Эсмаили С., Коваленко А.Г. «Боль души» в рассказах В.М.Шукшина как художественный конфликт.....	702
Фролова Е.М. Психологические и физические аспекты развития вокальных навыков студентов-инструменталистов....	705
Никова М.А., Полякова Е.И. Современные тенденции в языковой подготовке студентов вузов.....	710
Провоторова Е.А., Матухин П.Г., Эльсгольц С.Л. Элементы wiki-проектов в обучении латинскому языку для специальных целей.....	715
Галай К.Н. Функциональные описания запахов в творчестве И.Бунина.....	722
Залесская Ю.И. Экологическое сознание и экологическая культура личности: точки пересечения.....	726
Мальгина Н.Ю. Симфоничность личности, человечества и космоса в творчестве Л.П. Карсавина.....	732

СЕКЦИЯ 6

СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И АВТОНОМНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ГРУППА

Сенашенко В.С., Кривко Е.А. Исследование проблем законодательного и нормативного правового регулирования молодежной политики.....	737
Лапшин В.Е. Толерантность как принцип гуманистической педагогики и фактор превенции аутодеструктивных проявлений в молодежной среде.....	741

Лымарь А.Б. Роль преемственности интерпретаций и текста в формировании гуманитарных знаний у современных российских студентов.....	745
Богомазов А.П. Роль студенческого самоуправления в формировании будущих специалистов социально-профессиональных компетенций.....	750
Лаза В. Д. Роль религиозных организаций в реализации молодежной политики на Северном Кавказе.....	754
Пчелинцева О. А. Неспецифические формы погружения в профессию на начальном этапе обучения в Высшей школе....	760
Петрова И. Э. Школьная служба медиации: проблемы и перспективы подготовки специалистов.....	766
Новикова Т.С. Практикоориентированное обучение как средство формирования профессионального самосознания студентов.....	769
Макиевская Н.М. Динамика изменения состояния здоровья российского студенчества за период учебы.....	776
Алексеев В.Н. Формирование гражданской компетентности – актуальная задача образования.....	779
Гуляева И.В. Интерактивный подход в обучении как необходимое условие педагогического сопровождения межличностных отношений студентов.....	783
Дёгтева Д.В. К проблеме маргинализации молодежи.....	788
Клочко И.В. Превенция деформации правового сознания старшеклассников	791
Кузин Е.Д. Подготовка студенческой молодежи к построению гармоничных семейных отношений (с учетом этнических различий).....	795
Куланбаева Р.М. Публично-просветительские проекты.....	800
Ломакина А.Н. Особенности педагогической профилактики вредных привычек у студентов.....	804
Шакирова Е.А. Правовое просвещение обучающихся: проблемы и пути решения.....	808

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Балыхин Г.А. – депутат Федерального собрания Российской Федерации (Комитет по образованию Государственной Думы Российской Федерации, Москва, Россия)

Балыхин М.Г. – проректор по международной деятельности (МГУДТ, Москва, Россия)

Сенашенко В.С. - доктор физико-математических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

Прокоп Ю. – доктор педагогических наук, профессор (Карлов Университет, Прага, Чехия); Прокоп П., доктор педагогических наук, профессор (Карлов Университет, Прага, Чехия)

Лобанов Н.А. - директор Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования, доктор педагогических наук, профессор (ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)

Балыхин М.Г. – проректор по международной деятельности (МГУДТ, Москва, Россия)

Балыхина Т.М., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка (РУДН, Москва, Россия)

Цепкало В.В. - директор администрации (ПВТ, Минск, Беларусь)

Старжинский В.П. – доктор философских наук, профессор (БНТУ, Минск, Беларусь)

Денисенко В.Н. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой общего и русского языкознания

Ткач Г.Ф., кандидат физико-математических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Казаренков В.И. - доктор педагогических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

Сегень-Матыевич А.И. - кандидат гуманитарных наук, адъюнкт (Варминьско-Мазурский Университет, Польша, Ольштын)

Черкасов А.В. – кандидат исторических наук, профессор (ВУ МО РФ, Москва, Россия)

Рангелова Е. М. – доктор педагогических наук, профессор (СУ “Св. Кл. Охридски“, София, Болгария)

Ясвин В.А. – доктор психологических наук, профессор (РГГУ, Москва, Россия)

Жук О.Л. - доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и проблем развития образования (БГУ, Минск, Беларусь)

Блинова Е.Е. – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии (ХГУ, Херсон, Украина)

Орлова А.П. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социально-педагогической работы (ВГУ им. П.М.Машерова, Витебск, Беларусь)

Аванесян Г.М. - доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии, (ЕГУ, Ереван, Армения)

Зборовский Э.И. – доктор медицинских наук, профессор (БГУ, Минск, Беларусь)

Шейнов В.П. - доктор социологических наук, профессор (РИВШ, Минск, Беларусь)

Пионова Р.С. – доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ, Минск, Беларусь)

Орешкина А.К. – доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией (ИТИП РАО, Москва, Россия)

Папцова А.К. – кандидат философских наук, доцент (КГУ, Комрат, Молдова)

СЕКЦИЯ 1.

ВЫСШАЯ ШКОЛА И ОБЩЕСТВО

Лобанов Н.А. – доктор педагогических наук, профессор, директор; Тучков А.И. – кандидат экономических наук, доцент (ЛГУ им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)

Лапина И.А. – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой управления и экономики высшей школы; **Лапина С. В.**, доктор социологических наук, профессор (РИВШ, Минск, Беларусь)

Казаренкова Т.Б. – кандидат социологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Клюс-Станьска Д. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой (Гданьский университет, Гданьск, Польша)

Сенашенко В.С. - доктор физико-математических наук, профессор, **Ступин М.А.**, аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Сегень В.- кандидат социальных наук, адъюнкт (Гданьский Университет, Гданьск, Польша)

Мошляк Г.А. - кандидат исторических наук, доцент, зам. директора Департамента стран Латинской Америки (РУДН, Москва, Россия)

Бокова Т.Н. – кандидат педагогических наук, доцент (ВГСПУ, Волгоград, Россия)

Медникова Т.Б. - аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Попов Л.В. – кандидат исторических наук, доцент, зам.декана педагогического факультета, **Шао Хайкунь**, аспирант (МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия)

Карнаух Г.В. – кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики (БГПУ, Благовещенск, Россия)

Пузанова О.А. – кандидат юридических наук, старший преподаватель (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

Резько П.Н. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель (БрГУ, Брест, Беларусь)

Щеголев А.А. – зам. директора (Калужский филиал СПБГЭУ, Калуга, Россия)

Кусарбаев Р.И. - кандидат педагогических наук, доцент (УралГУФК, ЮУрГУ, Россия, Челябинск)

Султанбаева К.И. – кандидат педагогических наук, доцент (ХГУ им. Н.Ф. Катанова, Абакан, Россия)

Виноградова Е.А. - магистрант (РУДН, Россия, Москва)

Бразуль-Брушковский Е.Г., кандидат философских наук, доцент, декан факультета иностранных языков (ИГУМО и ИТ, Москва, Россия)

Вострикова Н.А.- кандидат педагогических наук, доцент, зам. директора (ИМП РУДН, Москва, Россия)

Коваленко С.А. – магистрант (ИМП РУДН, Москва, Россия)

Идрисова Э.Ф., магистрант (ИМП РУДН, Москва, Россия)

Мальцева О.Е. – старший преподаватель (ГрГУ им. Янки Купалы, Гродно, Беларусь)

Идрисова Э.Ф. – магистрант (ИМП РУДН, Москва, Россия)

Джегеде Виктория Йетунде - аспирант (РУДН, Москва, Россия- Нигерия)

Джабборова М.А. – студент (ИМП РУДН, Москва, Россия-Таджикистан)

Мухаметжанова Д.К. – студент (ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

Стручкова Е.П. – магистрант (ИМП РУДН, Москва, Россия)

СЕКЦИЯ 2 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Тарантей В.П. – доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета (ГрГУ им. Я.Купалы, Гродно, Беларусь)

Долинина И.Г. – доктор педагогических наук, профессор (ПНИПУ, Пермь, Россия)

Елбаев Ю.А. – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой управления и экономики агробизнеса (РУДН, Москва, Россия)

Шабанов А.Г., доктор педагогических наук, директор Новосибирского филиала (СГА, Новосибирск, Россия)

Шорохова Т.И., зам. директора Новосибирского филиала (СГА, Новосибирск, Россия)

Грибкова О.В. – доктор педагогических наук, профессор (МГПУ, Москва, Россия)

Червякова Л.Д. – кандидат педагогических наук, профессор, декан очно-заочного отделения «Лингвистика» (РУДН, Москва, Россия)

Дробот И.С. – кандидат психологических наук, доцент, зам. начальника отделения (ВА РВСН, Москва, Россия)

Кондрашова Л.В. – доктор педагогических наук, профессор (ЧНУ им. Богдана Хмельницкого, Черкассы, Украина)

Снопкова Е.И., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики (МГУ им. А. Кулешова, Могилев, Беларусь)

Сманцер А.П. – доктор педагогических наук, профессор (БГУ, Минск, Беларусь)

Казимирская И.И. – доктор педагогических наук, профессор (БГУ, Минск, Беларусь)

Кондрашов Н.Н. (ЧНУ им. Богдана Хмельницкого, Черкассы, Украина)

Елбаев Ю.А. - кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой управления и экономики агробизнеса (РУДН, Москва, Россия)

Шабанов А.Г., доктор педагогических наук, профессор, директор Новосибирского филиала (СГА, Новосибирск, Россия)

Шорохова Т.И., зам. директора Новосибирского филиала (СГА, Новосибирск, Россия)

Аксенова М.А. – кандидат педагогических наук, доцент (МГИУ, Москва, Россия)

Краснодембска А. – кандидат педагогических наук, профессор

Шабанов А.Г. - доктор педагогических наук, профессор, директор Новосибирского филиала (СГА, Новосибирск, Россия); **Елбаев Ю.А.** – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой (РУДН, Москва, Россия)

Кияшук Т.В. – кандидат психологических наук, доцент, докторант (РУДН, Москва, Россия)

Желева Е.Г. – доктор педагогических наук, доцент,
Спасова Н. (РУ "Ангел Кънчев", Варна, Болгария)

Филиппова Н.А. - магистрант (ИМП РУДН, Россия,
Москва; ПСПБГМУ им. И.П. Павлова Минздрава России,
Санкт-Петербург, Россия)

Пищова А.В. - кандидат педагогических наук, доцент,
Давыдовский А.Г., кандидат биологических наук, доцент
(БГПУ, БГУ, Минск, Беларусь)

Полякова Е.И. – кандидат педагогических наук, доцент
(НИЯУ «МИФИ», Москва, Россия)

Романова А.М. – кандидат педагогических наук, доцент
(БГТУ, Минск, Беларусь)

Железкина И.И. – кандидат педагогических наук,
доцент (ОГУ, Орел, Россия)

Бубнова Ю.Г. – кандидат юридических наук, старший
преподаватель (ВЮИ ФСИН, Россия, Владимир)

Шагушина А.В. – кандидат исторических наук,
старший преподаватель (ВЮИ ФСИН России, Владимир,
Россия)

Быстренина И.Е. – кандидат педагогических наук,
доцент (РГАУ-МСХА, Москва, Россия)

Давыдовский А.Г. - кандидат биологических наук,
доцент (БГУ, Минск, Беларусь)

Пищова А.В., кандидат педагогических наук, доцент
(БГПУ, Минск, Беларусь)

Евсюкова Н.И. – кандидат педагогических наук, доцент
(ВлГУ им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых, Россия, Владимир)

Жарылгапова Д.М. – кандидат педагогических наук,
старший преподаватель (КГУ имени Коркыт Ата, Кызыл-
Орда, Казахстан)

Зайцев И.С. – кандидат педагогических наук, доцент
(АПО, Минск, Беларусь)

Есаян Р.С. - кандидат педагогических наук, доцент
(УРАО, Москва, Россия)

Жалнина Н.В. – старший преподаватель (РУДН,
Москва, Россия)

Занаев С. – научный сотрудник (ИТИП РАО, Москва, Россия)
Ильина М.С. – старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия)
Киящук А.А. – старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия)
Гаджибалаева И.У. – аспирант (РУДН, Москва, Россия)
Ляликова А.В. – магистрант (ИМП РУДН, Москва, Россия)
Жвирблис О.С. - магистрант (ИМП РУДН, Москва, Россия)
Омурзакова А. Б. - студент (УНИСОП РУДН, Москва, Россия)
Филиппова Н.А. - магистрант (ИМП РУДН, Россия, Москва; ПСПбГМУ им. И.П. Павлова Минздрава России, Санкт-Петербург, Россия)
Филиппова А.В. – магистр лингвистики, преподаватель (МГЮА им. Кутафина, Россия, Москва)
Фролова Е.А. – магистрант (ИМП РУДН, Москва, Россия)
Шабанов А.Г. - доктор педагогических наук, профессор, директор Новосибирского филиала (СГА, Новосибирск, Россия)
Елбаев Ю.А. – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой (РУДН, Москва, Россия)

СЕКЦИЯ 3 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Агузумцян Р. В. - кандидат психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии управления (АГУ РА, Ереван, Армения)
Гагарин А.В. – доктор педагогических наук, профессор, Алексеев С.Д., аспирант (РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия)
Фурмановска М. доктор педагогических наук, профессор (Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, Polska)

Шилова Т.А. – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

Ломян А.Б. - кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии управления, (АГУ РА, Армения, Ереван)

Новикова И.А. - кандидат психологических наук, доцент

Новиков А.Л., кандидат филологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Елбаев Ю.А. - кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой управления и экономики агробизнеса (РУДН, Москва, Россия);

Шабанов А.Г., доктор педагогических наук, директор Новосибирского филиала СГА (СГА, Новосибирск, Россия)

Тютченко А.М. - кандидат исторических наук, профессор, заведующий кафедрой психолого-социальных технологий (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

Кауненко И.И. – кандидат психологических наук, доцент (Институт Культурного Наследия, Центр Этнологии, АН Республики Молдова, Кишинёв)

Кудинов С.И. - доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной и дифференциальной психологии

Кудинова И.Б., кандидат психологических наук, доцент
Авдеев Н.П., аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Марков А.С. – кандидат психологических наук, доцент (РВВДКУ, Рязань, Россия)

Михайлова О.Б. – кандидат педагогических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Колосов К.А. – кандидат педагогических наук, директор (школа-лицей № 67, Тольятти)

Якунин В.Е. – доктор медицинских наук, профессор (ТГУ, Тольятти, Россия)

Каменева Г.Н. – кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Хачатрян А. Р., магистр психологии (АГУ РА, Ереван, Армения)

Полещук Ю.А.- кандидат психологических наук, доцент (БГПУ, Минск, Беларусь), Бакунович М.Ф. (БГПУ, Минск, Беларусь)

Кудинов С.С. – кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Карнелович М.М. – старший преподаватель (ГрГУ им. Я.Купалы, Гродно, Беларусь)

Макшанцева Л.В. - кандидат психологических наук, доцент (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

Замалдинова Г.Н. – кандидат психологических наук, доцент (МГГУ, Москва, Россия), Мурзаканова А.З., аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Кудинов В.С. – аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Трищенко Ю.М. - аспирант (ВГУ им. П.М. Машерова, Витебск, Беларусь)

Сапего Е.И.- аспирант (БАП, Минск, Беларусь)

Седова И.В. - аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Седова И.В. – аспирант, Кудинов С.И., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Кривич И.С. - аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Журавлева А.С. - аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Гурская А.С. – студент (РУДН, Москва, Россия)

Николич С. – магистрант (РУДН, Москва, Сербия - Россия)

Петрухина Е.С. - магистрант (РУДН. Москва, Россия)

СЕКЦИЯ 4 РЕЗЕРВЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

Фортова Л.К. – доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор (ВЮИ ФСИН России, ВлГУ им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Россия, Владимир)

Пашкевич В.В. – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики (МГЛУ, Минск, Беларусь)

Чеботарева Е.Ю. – кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Позняк А.В. - кандидат педагогических наук, зав. лабораторией проблем воспитания личности (НИО Министерства образования Республики Беларусь)

Асташева Н.А. – доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой (БГУ им. академика И.Г. Петровского, Брянск, Россия)

Грунина В.А. – кандидат юридических наук, доцент (ВЮИ ФСИН, Владимир, России)

Карпович Т.Е. – кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ, Минск, Беларусь)

Кожухарь Г.С. – кандидат психологических наук, доцент (МГППУ, Москва, Россия), **Поспелова Н.В.** Мастерская Ольги Троицкой», Москва, Россия)

Овчинников О.М. – кандидат педагогических наук, доцент (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

Митрофанова О.Г. – старший преподаватель (ГрГУ им. Янки Купалы, Гродно, Беларусь)

Кудинов С.С. - кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Кузин Е.Д. - аспирант (ЮНПУ им. К.Д. Ушинского, Одесса, Украина)

Михальчи Е.В. – аспирант (МГГУ им. М. А. Шолохова, Москва, Россия)

Мудрак С.А. – аспирант (РУДН, Москва, Россия)

СЕКЦИЯ 5.

ВЫСШАЯ ШКОЛА:

ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО

Уколова Л.И. – доктор педагогических наук, профессор, декан музыкально-педагогического факультета (МГПУ, Москва, Россия)

Матыевич М. – кандидат гуманитарных наук, адъюнкт (Варминьско-Мазурский Университет, Ольштын, Польша)

Бодина Е.А. - доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики музыки и музыкального образования (МГПУ, Москва, Россия)

Полякова Е.С. – кандидат педагогических наук, доцент (БГПУ, Минск, Беларусь)

Стемпняк З. – кандидат гуманитарных наук, адъюнкт (Варминско-Мазурский Университет, Ольштын, Польша)

Овчаренко Н.А. – кандидат педагогических наук, доцент (КПИ ГВУЗ «КНУ», Кривой Рог, Украина)

Пинаяв С.М. - доктор филологических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

Гончарова Н.А. – кандидат филологических наук, профессор (БГУ, Минск, Беларусь), Антонюк М.Г., кандидат филологических наук, доцент (Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск, Беларусь)

Политкина Г.А. - кандидат филологических наук, доцент (РАНХ при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия)

Кужевская Е.Б. – кандидат филологических наук, доцент (МИСИС, Москва, Россия)

Куриленко В.Б. – кандидат педагогических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Макарова М.А. – кандидат педагогических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Щербакова О.М. – кандидат педагогических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Айтканов К.Т. - магистр (ИМП РУДН, Москва, Россия)

Эсмаили С. - аспирант (Тегеранский государственный университет, Тегеран, Иран)

Коваленко А.Г., доктор филологических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

Фролова Е.М. – кандидат педагогических наук, доцент (МГПУ, Москва, Россия)

Никова М.А. - кандидат социологических наук, Полякова Е.И., кандидат педагогических наук, доцент (НИЯУ «МИФИ», Москва, Россия)

Залесская Ю.И. – старший преподаватель (БГУ, Минск, Беларусь)

Галай К.Н. – кандидат филологических наук, старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия)

Провоторова Е.А. – старший преподаватель; Матухин П.Г., старший преподаватель; Эльсгольц С.Л., старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия)

Демидова Е.О. – студент (РУДН, Москва, Россия)

Мальгина Н.Ю. – аспирант (РУДН, Москва, Россия)

СЕКЦИЯ 6

СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И АВТОНОМНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ГРУППА

Сенашенко В.С. - доктор физико-математических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

Кривко Е.А., аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Лапшин В.Е. – доктор педагогических наук, профессор, зам. начальника по учебной работе (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

Лымарь А.Б. – кандидат социологических наук, доцент, директор научного центра по исследованиям проблем молодежи и молодежной политики (РУДН, Москва, Россия)

Богомазов А.П. – зам. начальника Управления воспитательной работы с молодежью, старший преподаватель (БГУ, Беларусь, Минск)

Лаза В. Д.- доктор философских наук, профессор (ПГЛУ, Пятигорск, Россия)

Пчелинцева О. А. - магистр психологии (РГГУ, Москва, Россия)

Петрова И. Э. – кандидат социологических наук, доцент (ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия)

Новикова Т.С. – кандидат психологических наук, доцент (РГГУ, Москва, Россия)

Макиевская Н.М. - заместитель директора научного центра по исследования проблем молодежи и молодежной политики РУДН (РУДН, Москва, Россия)

Алексеев В.Н. - педагог-исследователь, заслуженный учитель Российской Федерации, руководитель

региональной Ассоциации «Содружество», учитель иностранных языков (ПГНИУ, Пермь, Россия)

Гуляева И.В. – кандидат педагогических наук, доцент (филиал МПСУ, Брянск, Россия)

Дёгтева Д.В. – кандидат педагогических наук, доцент (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

Клочко И.В. - психолог (ЦНС ВО МВД России, Москва, Россия)

Кузин Е.Д. - аспирант (ЮНПУ им. К.Д. Ушинского, Одесса, Украина)

Куланбаева Р.М. - магистрант (ИМП РУДН, Москва, Россия), Бекбаев А.Ж. (ПуцГЕНИ, Пущино, Россия)

Ломакина А.Н. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель (ВЮИ ФСИН России, Владимир)

Шакирова Е.А. - методист (ПТПИТ, Пермь, Россия)

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Приглашает Вас получить высшее психологическое образование (диплом государственного образца) на очном, очно-заочном (вечернем) отделении

Мы рады Вам предоставить возможность получить образование психолога не только на дневной, но и на вечерней формы обучения.

Даже если Вы занятой человек, даже если работа отнимает у Вас слишком много времени, не даёт возможности обучаться наукам, вам будет идеально удобна *вечерняя форма обучения*.

Приходите к нам и убедитесь сами!

Направление «ПСИХОЛОГИЯ»

▪ Первое высшее образование – 4 года очное, 5 лет очно-заочное – **бакалавриат**

▪ **Магистратура «Социальная психология», «Юридическая психология»** – 2 года очное, 2,5 года очно-заочное (на базе высшего образования)

▪ **Аспирантура 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии**

Вступительные испытания:

Первое высшее образование – Результаты ЕГЭ – Биология, Русский язык, Математика.

Магистратура - экзамен по профилю.

По окончании обучения выдается диплом государственного образца

Научное издание

**ВЫСШАЯ ШКОЛА:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Материалы
VII Международной
научно-практической конференции**

Москва, РУДН, 17–18 апреля 2014 г.

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 08.04.2013 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 48,83. Тираж 170 экз. Заказ 362.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41